

**WESLEN PEDRO FONSECA**

**UMA PROPOSTA DE ITINERÁRIO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES:  
O GÊNERO VÍDEOS EDUCATIVOS COMO UM INSTRUMENTO DE TRABALHO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Simone Maria Dantas-Longhi

**VIÇOSA – MINAS GERAIS  
2023**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade  
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

F676p  
2023  
Fonseca, Weslen Pedro, 1992-  
Uma proposta de itinerário para a formação de professores:  
o gênero vídeos educativos como um instrumento de trabalho /  
Weslen Pedro Fonseca. – Viçosa, MG, 2023.  
1 dissertação eletrônica (352 f.): il. (algumas color.).

Inclui anexos.

Inclui apêndices.

Orientador: Simone Maria Dantas-Longhi.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa,  
Departamento de Letras, 2023.

Referências bibliográficas: f. 207-213.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2023.403>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Língua francesa - Estudo e ensino - Recursos  
audiovisuais. 2. Professores - Formação. I. Dantas-Longhi,  
Simone Maria, 1984-. II. Universidade Federal de Viçosa.  
Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras.  
III. Título.

CDD 22. ed. 440.071


**WESLEN PEDRO FONSECA**

**UMA PROPOSTA DE ITINERÁRIO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES:  
O GÊNERO VÍDEOS EDUCATIVOS COMO UM INSTRUMENTO DE TRABALHO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.


APROVADA : 29 de março de 2023

Assentimento :

Documento assinado digitalmente  
 WESLEN PEDRO FONSECA  
Data: 29/06/2023 12:02:24-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Weslen Pedro Fonseca**  
**Autor**

Documento assinado digitalmente  
 SIMONE MARIA DANTAS LONGHI  
Data: 29/06/2023 13:25:29-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Simone Maria Dantas-Longhi**  
**Orientadora**

*Gostaria de dedicar esta pesquisa de pós-graduação aos meus queridos sobrinhos Helena, Ana Livia e Gael. Espero que vocês também tenham oportunidades para conquistar diplomas e títulos. Amo vocês!*

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, gostaria de agradecer a CAPES, haja vista que o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Em seguida, eu gostaria de agradecer aos meus pais, Lena e Geraldo, que sempre me incentivaram e me deram a oportunidade e o espaço necessários para que eu pudesse focar nos meus estudos.

Gostaria também de agradecer:

À minha orientadora e querida amiga Simone Dantas-Longhi, que desde da graduação, para além de me encorajar a conquistar o meu espaço no mundo acadêmico, muito me inspirou profissionalmente, como uma professora dedicada que ela sempre foi.

À professora Ana Maria Barcelos, que me acompanhou durante toda a pós-graduação com muito carinho e amor. E aos também professores da pós-graduação, Mônica Melo, Ana Gediél, Carol Reis, Hilda Simone, Idalena Chaves e Cristiane Cataldi.

Aos meus colegas de pós-graduação, Camila, Cynthia, Bárbara, Amanda, Bruna Kelly, Matheus, Helena, Layla, Carol, Carol Z, Elecíntia, com quem aprendi muito. Um agradecimento especial a Raquel Pompeia que tanto foi uma empenhada colega da pós-graduação, como uma amiga com quem eu me diverti muitíssimo nesse processo de pesquisa. Aos meus amigos de toda uma vida Lucas, Guto, Betânia, Ananda, Vivi, Marcela Masala. E ao meu querido James Andrew.

Aos professores de francês e licenciados em Letras que toparam participar desta pesquisa.

Aos funcionários do Departamento de Letras, por toda assistência feita com muito respeito e carinho. E à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), pela concessão da bolsa de estudos.

## RESUMO

FONSECA, Weslen, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2023. **Uma proposta de itinerário para a formação de professores: o gênero textual vídeos educativos como um instrumento de trabalho.** Orientadora: Simone Maria Dantas-Longhi.

Diante das demandas sociais e acadêmicas por uma formação docente que prepare professores para o trabalho em espaços digitais (Rojo, 2013; Coscarelli, 2016; Lousada, Dezutter, 2016; Paiva, 2019; Arruda, 2020, Lousada, Ferreira, Barricelli, Campos, 2020), esta pesquisa de mestrado buscou elaborar uma proposta de itinerário com a finalidade de promover o desenvolvimento das capacidades de linguagem em professores de Francês Língua Estrangeira (FLE) por meio do gênero “vídeos educativos”. Assim, fundamentados principalmente nos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2006b, 2008, 1999/2009; Schneuwly, Dolz, 1999, 2004), nos estudos de gêneros textuais (Marcuschi, 2001, 2003; Schneuwly, 2005, Marcuschi, Dionísio, 2007;), e nas considerações sobre o itinerário enquanto um dispositivo didático (Colognesi, 2015; De Barros, Greco Ohuschi; Dolz-mestre, 2020; Dolz; Lima; Zani, 2020; Dolz, 2021), construímos uma proposta de itinerário voltado para a formação de professores de FLE. Para a elaboração de tal proposta, criamos, num primeiro momento, como orienta a Engenharia Didática (Dolz 2016), um modelo didático do gênero vídeos educativos, que nos revelou as dimensões ensináveis (Dolz, Gagnon, 2015) do gênero para o trabalho com professores de FLE em formação. Desse modo, em um segundo momento, transferimos essas dimensões ensináveis para um protótipo de itinerário, que foi experimentado duas vezes, uma primeira entre professores experientes no ensino de Francês, ligados a Associação de Professores de Francês de Minas Gerais (APFMG), e uma outra entre professores em formação inicial do curso de Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV). As produções textuais procedentes das experimentações revelaram que os professores podem encontrar dificuldades tanto para utilizar os elementos gráficos como organizadores da infraestrutura global de um gênero multimodal como os vídeos educativos, quanto para construir uma apresentação lógica e segmentada de um objeto de ensino, seja esse objeto um aspecto gramatical, fonético, lexical ou literário da língua francesa. A versão final de itinerário acolhe a

análise dessas produções textuais com o objetivo de ajudar professores de FLE a superar essas dificuldades. Logo, esta pesquisa descreve as dimensões ensináveis de um gênero multimodal, demonstra como trabalhar com essas diferentes modalidades dentro de um dispositivo formativo e apresenta, como subproduto das reflexões e análises, um material didático para a formação de professores de FLE.

Palavras-chave: Formação. Gênero Textual. Vídeo Educativo. Itinerário. Francês

## ABSTRACT

FONSECA, Weslen, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, March 2023. **A proposal for a teacher education itinerary: using educational videos as a work tool.** Advisor: Simone Maria Dantas-Longhi.

Given social and academic demands for a model of teacher education that prepares teachers to work in digital spaces (Rojó, 2013; Coscarelli, 2016; Lousada, Dezutter, 2016; Paiva, 2019; Arruda, 2020, Lousada, Ferreira, Barricelli, Campos, 2020), this master's research sought to propose an itinerary in which the text genre "educational videos" could be used for promoting the development of language skills in teachers of French as a Foreign Language (FFL). Based mainly on the theoretical foundations of Sociodiscursive Interactionism (Bronckart, 2006b, 2008, 1999/2009; Schneuwly, Dolz, 1999, 2004), on the studies of text genres (Marcuschi, 2001, 2003; Schneuwly, 2005, Marcuschi, Dionísio, 2007;), and in considerations about the itinerary as a didactic device (Colognesi, 2015; De Barros, Greco Ohuschi; Dolz-mestre, 2020; Dolz; Lima; Zani, 2020; Dolz, 2021), this research built a proposal for an itinerary focused on the training of FFL teachers. Initially, for the elaboration of such a proposal, as guided by Didactic Engineering (Dolz 2016), a didactic model of the text genre "educational videos" was created, revealing the teachable dimensions (Dolz, Gagnon, 2015) of such videos for working with FFL teachers in development. In a second moment, these teachable dimensions were used for creating a prototype itinerary, which was applied on two occasions, firstly among experienced FFL teachers who were members of the French Teachers Association of Minas Gerais (APFMG), and secondly among teachers in initial education at the Department of Language and Literature at the Federal University of Viçosa (UFV). The text production resulting from the experiments revealed that teachers may find it difficult both to use graphic elements as organizers of the global infrastructure of a multimodal genre - such as educational videos -, and to build a logical and segmented presentation of a teaching object, whether that object consists of a grammatical, phonetic, lexical or literary aspect of the French language. To help FFL teachers overcome these difficulties, the final version of the itinerary includes the analysis of the text produced by the participants of both sessions. Therefore, this research describes the teachable dimensions of a multimodal genre, demonstrates how to work with different modalities within an educational device and,

as a by-product of reflections and analyses, presents resources for the education of FFL teachers.

Keywords: Teacher Education. Text Genre. Educational Video. Itinerary. French

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| <b>CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO</b> .....   | 11 |
| 1.1 Uma proposta de pesquisa .....  | 11 |
| 1.2 Objetivos da pesquisa .....   | 17 |
| 1.3 Justificativa .....   | 18 |
| 1.4 Organização da dissertação .....  | 20 |
| <b>CAPÍTULO 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....                                    | 21 |
| 2.1 As bases teóricas do Interacionismo Sociodiscursivo .....                     | 21 |
| 2.1.1 Influências epistemológicas do Interacionismo Sociodiscursivo .....         | 21 |
| 2.1.2 Influências "técnicas" do Interacionismo Sociodiscursivo .....              | 28 |
| 2.1.3 As proposições gerais do Interacionismo Sociodiscursivo .....               | 31 |
| 2.2 O Gênero Textual .....  | 33 |
| 2.2.1 O gênero textual como objeto de análise linguística .....                   | 33 |
| 2.2.3 As noções de texto e gênero textual no Interacionismo Sociodiscursivo ..... | 36 |
| 2.2.3 Gêneros textuais orais, escritos e outras semiologias .....                 | 39 |
| 2.3 A elaboração de um modelo didático .....                                      | 43 |
| 2.3.1 Modelo didático .....   | 43 |
| 2.3.2 A estruturação de modelo didático .....                                     | 45 |
| 2.4 Considerações teóricas para a elaboração do Itinerário .....                  | 57 |
| 2.4.1 A transposição didática do gênero para um dispositivo .....                 | 57 |
| 2.4.2 A engenharia didática enquanto princípio construtor de um dispositivo ..... | 59 |
| 2.4.3 As considerações sobre as capacidades de linguagem em um dispositivo .....  | 61 |
| 2.4.4 A compreensão do Itinerário como um dispositivo .....                       | 63 |
| <b>CAPÍTULO 3: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....                              | 67 |
| 3.1 Histórico da pesquisa .....   | 67 |
| 3.2 Os instrumentos da coleta de dados .....                                      | 69 |
| 3.2.1 O corpus .....  | 69 |
| 3.2.2 A transcrição .....   | 71 |
| 3.2.3 As experimentações .....  | 72 |
| 3.3 A ética no tratamento dos dados .....   | 84 |
| <b>CAPÍTULO 4: O MODELO DIDÁTICO DOS VÍDEOS EDUCATIVOS</b> .....                  | 86 |
| 4.1 A elaboração do modelo didático do gênero vídeos educativos .....             | 86 |
| 4.1.1 Análise do contexto de produção, recepção e circulação .....                | 86 |
| 4.1.3 Análise da Infraestrutura geral do texto .....                              | 92 |

|  |  |            |
|--|--|------------|
| 4.1.3  | Análise dos mecanismos de textualização .....  | 114        |
| 4.1.4  | Análise dos mecanismos enunciativos .....  | 117        |
| 4.1.5  | Análise dos elementos não-linguísticos .....   | 122        |
| 4.1.6  | Análise sobre os elementos gráficos e sonoros .....  | 126        |
| <b>CAPÍTULO 5: O ITINERÁRIO DE VÍDEOS EDUCATIVOS .....</b>                         |  | <b>132</b> |
| 5.1  | A engenharia na elaboração do itinerário dos vídeos educativos.....  | 132        |
| 5.2  | Experimentações do itinerário dos vídeos educativos .....  | 134        |
| 5.2.1  | Análise das produções iniciais dentro do primeiro campo de experimentação .....  | 135        |
| 5.2.2  | Análise das produções iniciais dentro do segundo campo de experimentação .....   | 147        |
| 5.2.3  | Análise das produções finais dentro do segundo campo de experimentação .....   | 159        |
| 5.3  | Os ateliers do itinerário de vídeos educativos.....  | 167        |
| <b>CAPÍTULO 6: CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                      |  | <b>182</b> |
| 6.1  | As perguntas de pesquisa .....   | 182        |
| 6.1.1  | Pergunta 1: Quais dimensões ensináveis do gênero vídeos educativos deveriam compor um dispositivo didático, como o itinerário, voltado para a formação de professores? ..... | 182        |
| 6.1.2  | Pergunta 2: Como foi adaptado para o itinerário formativo o estudo das diferentes modalidades do gênero vídeos educativos? .....   | 189        |
| 6.1.3  | Pergunta 3: Que avaliações podem ser feitas do itinerário a partir da aplicação de seus protótipos nos campos de experimentação onde o dispositivo foi submetido? .....      | 193        |
| 6.2  | Os problemas de desenvolvimento da pesquisa .....  | 198        |
| 6.3  | Implicações da pesquisa .....  | 199        |
| 6.4  | Limites e novas perguntas de pesquisas .....   | 202        |
| 6.5  | Conclusão .....  | 205        |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>   |  | <b>207</b> |
| <b>ANEXO A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>                   |  | <b>214</b> |
| <b>ANEXO B: Transcrição dos vídeos educativos .....</b>                            |  | <b>217</b> |
| <b>ANEXO C: Transcrição das produções textuais dos participantes da pesquisa .</b> |  | <b>297</b> |
| <b>APÊNDICE: Versão final do itinerário .....</b>                                  |  | <b>304</b> |

# CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO

Neste primeiro capítulo introdutório buscamos descrever o cenário acadêmico de pesquisa que nos levou a produzir este estudo. Deste modo, na primeira seção, apresentamos, por meio de conceitos gerais de Linguística Aplicada, as demandas de alguns campos de estudo que nos levaram à formulação de nossas perguntas de pesquisa. Na segunda, expomos os objetivos gerais e específicos desta proposição de trabalho. Na terceira, discorremos sobre as justificativas que sustentam este estudo. Na quarta, anunciamos a organização geral desta dissertação.

## 1.1 Uma proposta de pesquisa

O termo “**itinerário**” que figura no título desta pesquisa é bem recente dentro das discussões acadêmicas promovidas no âmbito do ensino de línguas na Linguística Aplicada. Compreendido como um dispositivo didático, pela Engenharia Didática (Dolz, 2016), tal qual a sequência didática (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004), o itinerário foi esquematizado pela primeira vez na tese de doutorado de Colognesi (2015) - *Faire évoluer la compétence scripturale des élèves* - e pode ser visto como uma nova ferramenta de ensino por meio dos gêneros textuais (Coppola, Dolz, 2020; Barros, Ohuschi, Dolz, 2020). O banco de dados da Capes, por exemplo, uma das maiores referências em estudos no Brasil, nos mostra que não foram até o momento concluídas nenhuma pesquisa de pós-graduação que apresente estudos sobre esse tipo de dispositivo<sup>1</sup>.

O itinerário, segundo Dolz (2021), é um produto de uma segunda geração de pesquisadores preocupados com o multiletramento e com os gêneros textuais digitais. Como consequência, não é difícil entender que o itinerário, enquanto um dispositivo para o ensino e a aprendizagem de línguas, promova a interação de diferentes modalidades linguísticas (orais, escritas) e não-linguísticas (Dolz, Schneuwly, 2004).

Outro termo presente no título desta pesquisa é a palavra “**gênero**” que nos serve aqui para nos referirmos aos gêneros textuais. Todavia, esse segundo termo, ao contrário do primeiro, tem grande espaço nos estudos sobre ensino realizados à luz da Linguística Aplicada. Para Schneuwly e Dolz (1999), se considerarmos que o desenvolvimento humano é “um processo de apropriação das experiências acumuladas pela sociedade no curso de sua

---

<sup>1</sup> A consulta no catálogo de teses e dissertações da Capes foi orientada pela busca dos termos “itinerário” e “dispositivo didático” nos títulos e resumos das pesquisas. Essa consulta foi realizada em 2021 e incluiu as teses e dissertações de 1996 a 2020. O endereço da página eletrônica da Capes no qual a consulta foi realizada é <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

história” (Schneuwly, Dolz, 1999, p.5), podemos compreender o prestígio dos estudos de gêneros no processo de ensino e aprendizagem. Schneuwly (1998), inclusive, se apropriando de noções vygotskianas e marxistas<sup>2</sup>, descreve os gêneros como instrumentos psicológicos para a interiorização de práticas e atividades sociais. Neste sentido, para Bronckart (1999, p. 103) “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”.

A partir dessa perspectiva, como afirma Rojo (2017), podemos pensar em letramento e multiletramento através dos processos de apropriação de um gênero textual. Aqui no Brasil, por exemplo, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998, aconselha que o ensino do português veja realizado a partir da perspectiva dos gêneros textuais. O documento afirma que “a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino” (PCN,1998, p.23). Neste sentido, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), passou a instruir a elaboração de materiais didáticos que tratassem o gênero como uma unidade de ensino. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também aconselha o desenvolvimento de atividades de reconhecimento de diferentes gêneros para o letramento dos estudantes de português como língua materna e inglês como língua estrangeira. Mais recentemente, observamos a inclusão no BNCC, colocado em vigor em 2022, de novos gêneros ligados às novas tecnologias, as chamadas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) ou Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

As considerações da BNCC, em discussão desde de 2016, a respeito do trabalho com os gêneros textuais dentro de uma nova era tecnológica, nos chamam especialmente a atenção por deixar explícita a demanda social que existe por uma formação escolar que seja capaz de tornar os estudantes ativos socialmente. O documento oficial, em sua versão final do ano de 2018, afirma o seguinte :

[...] nessa perspectiva, para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem” ((BRASIL, 2018, p.487)

Isto porque, segundo o mesmo documento, com as novas práticas sociais surgiu uma necessidade escolar de se pensar sobre o desenvolvimento de novas habilidades. Vejamos:

[...] não são somente novos gêneros que surgem ou se transformam (como post, tweet, meme, mashup, playlist comentada, reportagem multimidiática, relato multimidiático, vlog, videominuto, political remix, tutoriais em vídeo, entre outros) mas novas ações, procedimentos e atividades (curtir, comentar, redistribuir, compartilhar taguear, seguir/ ser seguido, remediar, remixar,

---

<sup>2</sup> As principais apreensões teóricas vygotskianas e marxistas nas quais Schneuwly (1998) se apoia estão presentes em Vygotsky (1934/1985), Marx e Engel (1845-46/1969) e Rabardel (1993).

curar, colecionar/descolecionar, colaborar etc.) que supõem o desenvolvimento de outras habilidades” (BRASIL, 2018, p.487).

Esta afirmação vem da compreensão de que as múltiplas modalidades que compõem um gênero devem ser avaliadas no seu estudo, como podemos ler no parágrafo de citação abaixo:

Considerando que uma semiose é um sistema de signos em sua organização própria, é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). Afinal, muito por efeito das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição.(BRASIL, 2018,p.486)

No caso do ensino de línguas estrangeiras, a BNCC ao promover o ensino do inglês, oficialmente obrigatório em todo território nacional, (LDB, Art. 35-A, § 4º), fala no fomento das “práticas sociais do mundo digital, com ênfase em multiletramentos”(p.484). Ou seja, um dos documentos mais importantes para o fazer escolar aqui no Brasil considera que o ensino de língua estrangeira deve trazer perspectivas de atuação social por meio de novas tecnologias.

Falando mais especificamente do Francês como Língua Estrangeira (FLE), um dos principais documentos nos quais o ensino da língua está atrelado é o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CECRL), documento de 2001 que apresenta as habilidades e competências dos sujeitos em diferentes níveis de língua. O CECRL, no tópico 1.2 (p.9) destinado a comentar sobre os propósitos e objetivos da política linguística do conselho da Europa associa o cumprimento dessas diretrizes à “[...] *l’exploitation de tout le potentiel des nouvelles technologies de l’information et de la communication*”<sup>3</sup> (CECRL, 2001, p.11), e no tópico 4.6, ao tratar do texto como um recurso para a aprendizagem, o documento apresenta uma lista com alguns gêneros que poderiam proporcionar o desenvolvimento de habilidades orais ou escritas aos estudantes de língua estrangeira. Assim, podemos considerar que ainda que não seja a premissa desse documento, com mais de 20 anos, comentar sobre o ensino de línguas estrangeiras através do ensino de gêneros, encontramos nele importantes apontamentos sobre essa empreitada.

Conseqüentemente, o termo “**formação de professores**”, também no título desta dissertação, se justifica pela demanda acadêmica e social por uma aproximação dos professores com os gêneros textuais digitais. Quer dizer, para a aplicação desses novos gêneros em salas de aula, é preciso refletirmos antes sobre uma formação de professores

---

<sup>3</sup> Tradução nossa: “A exploração de todo o potencial das novas tecnologias da informação e da comunicação” (CECRL, 2001, p.11)

que torne os docentes capazes de utilizar os gêneros multimodais como instrumentos do agir comunicativo. Além disso, segundo Zani, Bueno e Dolz (2020), a tecnologia digital e suas implicações sociais afetam a todos do campo educacional, de modo que as novas práticas de ensino vão surgindo e nos forçando a buscar uma formação docente que leve em consideração a presença dos professores diante das TICs, como alegam Paiva (2019) e Finardi e Porcino (2014).

Paiva (2019), inclusive, faz previsões para o futuro da educação afirmando que “é possível também prever que os currículos de formação de professores vão incluir conteúdos sobre a integração de tecnologias digitais no ensino” (Paiva, 2019, p.21), porque, segundo ela, “cada vez mais, vamos ser demandados a nos fazer presentes em camadas digitais sobrepostas à estrutura física e alterar nossas ações de linguagem entre elas sem perder o foco de nenhuma delas” (Paiva, 2019, p.22). Trazendo essas afirmativas de Paiva (2019) para a nossa discussão sobre os gêneros no ensino, poderíamos dizer que o nosso foco aqui seja mostrar que a formação de professores deve passar não só pelo estudo dos gêneros para aprender como também dos gêneros para ensinar, que seriam as práticas sociais organizadas onde os docentes poderiam atuar. Aliás, como Pretto e Rico (2010, p.161) apontam “o docente, muitas vezes novato no uso das tecnologias, embora se sentindo curioso e desejoso de participar destes novos espaços de aprendizagem, percebe-se despreparado.” Deste modo, compreende-se que a prática docente nas camadas digitais, em termos de gêneros para ensinar, apresenta obstáculos próprios e inéditos para os professores. Assim, argumentamos que as formações que possibilitam a entrada do docente dentro das novas práticas digitais de ensino fazem-se muito necessárias.

Para Miller (2013), as pesquisas voltadas para a formação de professores dentro da Linguística Aplicada têm se mostrado uma sólida base para o campo da docência. Segundo essa autora, é graças a esse tipo de estudo que academicamente estamos garantindo a qualidade do trabalho do professor e o seu conforto pedagógico e moral. Dessa forma, um estudo direcionado a formação de professores por meio dos gêneros textuais para ensinar pode tanto contribuir para a qualidade de vida do professor no trabalho, como também suprir a demanda acadêmica sobre os gêneros textuais relacionados à docência. Isto é, Lousada, Ferreira, Barricelli e Campos (2020), acreditam que associar parte de uma pesquisa sobre formação de professores aos estudos dos gêneros textuais é um processo muito necessário, uma vez que a solicitação para o trabalho com gêneros textuais no Brasil vem ganhando cada vez mais espaço nas salas de aula de todos os níveis.

Aliás, Lousada, Ferreira, Barricelli e Campos (2020) afirmam ainda que, no trabalho com os gêneros textuais emergentes da nova era digital em que vivemos, algumas das questões mais urgentes a serem respondidas no meio acadêmico são: (1) "como os gêneros

digitais transformam a escrita e a leitura acadêmica e conseqüentemente a formação de professores? (2) Como utilizar a perspectiva dos gêneros textuais para a formação de professores?” (Lousada et al, 2020, p.6). Alinhada a essas preocupações, Rojo (2013) nos certifica ainda que os gêneros multimodais alteraram as nossas formas de leitura, escrita e produção de texto, de tal modo que afetam o nosso status como cidadão do mundo. Por esta razão, Rojo (2013) lamenta que sejam poucas as pesquisas que desenvolvam esses novos tipos de letramento, fazendo nos pensar que a construção de um projeto que possibilite a formação de professores junto de um trabalho com um gênero multimodal é uma necessidade imperativa para o desenvolvimento de um fazer pedagógico contemporâneo de qualidade.

Para Machado e Lousada (2010), o trabalho do professor é constituído de múltiplas atividades, desenvolvidas em diferentes situações, de modo que ele mobiliza diferentes dimensões de si para um ambiente propício à aprendizagem. Isto significa, para essas autoras, que existe um forte trabalho de interação que se utiliza de diferentes instrumentos pedagógicos, e um dos principais instrumentos facilitadores dessa interação, alegam Machado e Lousada (2010), são os gêneros textuais. Assim, elas defendem que o trabalho de um professor passe por uma necessária apropriação de certos gêneros textuais. Todavia, parece-nos que no cenário da formação de professores o gênero textual ocupa muito mais espaço nas discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem do que nas discussões sobre o trabalho docente. Isto é, os professores são ensinados a aplicar diferentes gêneros para o ensino em sala de aula, mas não encontram muito espaço para estudo de gêneros necessários para o fazer docente no geral.

Neste sentido, Lousada e Dezutter (2016) , nos estudos sobre letramento dentro das esferas universitárias, deixam transparecer que os gêneros textuais digitais não estão comumente presentes nos gêneros voltados para a atuação profissional. Na verdade, esses autores buscam distinguir a princípio a esfera universitária, voltada para a formação profissional, da esfera acadêmica, destinada ao estudo científico, para depois falar em textos da esfera universitária, como aqueles voltados para a vida prática do estudante enquanto trabalhador, e textos da esfera acadêmica, aqueles destinados à vida científica do estudante enquanto pesquisador. Isto é, os gêneros para ensinar são situados na esfera universitária, ou mais especificamente, dentro da tabela de textos para a formação profissional. Assim, no esquema abaixo, construído por Lousada e Dezutter (2016), através de um mapeamento sobre os gêneros textuais trabalhados na esfera universitária dentro de universidades brasileiras e canadenses, observa-se uma ausência de gêneros textuais digitais nos textos para a atuação docente. Vejamos:

Fluxograma 1: Gêneros textuais em ambiente universitário



Fonte: Lousada, Dezutter (2016)

Assim, o quadro acima ilustra uma diferença entre a formação docente padrão das universidades e as exigências do mercado de trabalho para professores. Aliás, o quadro pandêmico causado pela Covid-19 entre os anos de 2020 e 2022, que formou os docentes a trabalharem dentro de camadas digitais, afetou o trabalho docente no uso de ferramentas antes pouco usadas ou pouco conhecidas e que se tornaram mais presentes no cotidiano docente. Neste sentido, a pandemia também potencializou as exigências dos espaços de trabalho. Isto é, a pandemia parece ter acentuado essa lacuna na formação docente, deixando evidente uma reflexão sobre a formação para a atuação com novos gêneros de ensino. Por isso, como já dissemos, muitos professores atualmente sentem a necessidade de se fazerem presentes nesses espaços digitais. Assim, a introdução de um gênero textual digital tal qual os vídeos educativos nos espaços de formação, por meio de um dispositivo adequado, poderia auxiliar os professores na prática de trabalho dentro desses novos campos tecnológicos.

Atualmente, existem muitos vídeos educativos disponíveis gratuitamente na plataforma de vídeos *Youtube*. Quando voltados para o ensino de línguas, esses vídeos se propõem a apresentar, justificar e desenvolver algum objeto de ensino por cerca de 10

minutos. Reconhecido ora como uma aula, ora como um material complementar de estudos, a produção de textos dentro desse gênero parece demandar do seu emissor o desenvolvimento de capacidades de ação, capacidades discursivas, capacidades linguístico-discursivas, capacidades não-linguísticas e multimodais fundamentais para a atuação de licenciados em língua nos referidos campos tecnológicos.

Assim sendo, a partir do cenário acima descrito, como modo de preencher as lacunas acerca de estudos que investiguem, à luz da Linguística Aplicada, os gêneros textuais digitais como um instrumento para a atuação profissional de docentes, expomos a seguir as **perguntas de pesquisa** que nortearam previamente a elaboração deste trabalho:

1. **Pergunta 1:** Quais dimensões ensináveis do gênero vídeos educativos poderiam compor um dispositivo didático como o itinerário voltado para a formação de professores?
2. **Pergunta 2:** Como foi adaptado para o itinerário formativo o estudo das diferentes modalidades do gênero vídeos educativos identificadas no modelo didático do gênero?
3. **Pergunta 3:** Que avaliações podem ser feitas do itinerário a partir da aplicação dos protótipos nos campos de experimentação onde o dispositivo foi submetido?

## 1.2 Objetivos da pesquisa

Dado o atual cenário em que nossas práticas pedagógicas estão imersas, como descrito na introdução, e levando-se em conta as pesquisas sobre a instrumentalização dos gêneros textuais dentro da Engenharia Didática (Dolz, 2016, 2021), podemos dizer que o **objetivo geral** desta pesquisa, de tipo qualitativa educacional, é o fabricar, experimentar e avaliar um dispositivo didático para o desenvolvimento de capacidades de ação, capacidades discursivas, capacidades linguístico-discursivas, capacidades não-linguísticas e capacidades multimodais de professores experientes ou em formação, de modo a fortalecer a prática docente dos sujeitos participantes<sup>4</sup>. Para alcançar esse objetivo geral foram estabelecidos os seguintes **objetivos específicos**:

- a. Criar um modelo didático adequado do gênero vídeos educativos para a elaboração de um dispositivo didático que considere as diversas modalidades do gênero (Bronckart, 1999/2006, 2009; Dolz, Schneuwly, 2004);

---

<sup>4</sup> Os conceitos de engenharia didática, dispositivo didático e capacidades de linguagem podem ser encontrados no capítulo de fundamentação teórica.

- b. Criar um dispositivo didático condizente com os campos de aplicação no quais ele será ministrado (Colognesi, 2015; Dolz, 2016; De Barros, Greco Ohuschi; Dolz-mestre, 2020; Dolz; Lima; Zani, 2020; Dolz, 2021);
- c. Observar as capacidades de linguagem de professores em formação inicial e continuada por meio da produção inicial no gênero vídeos educativos (Dolz, Pasquier, Bronckart 1993; Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004)
- d. Observar o desenvolvimento das capacidades de linguagem de professores em formação inicial ou continuada por meio da produção final no gênero vídeos educativos (Dolz, Pasquier, Bronckart, 1993);
- e. Avaliar o dispositivo didático fabricado e experimentado na formação de professores de Francês Língua Estrangeira (Dolz, Schneuwly, 1997; Dolz, Dufays, 2016; (Dolz, Lacelle, 2017; Sénéchal, Dolz, 2019);
- f. Propor novas considerações para o trabalho com o gênero vídeos educativos em contexto de formação de professores de Francês Língua Estrangeira.

### **1.3 Justificativa**

Esta dissertação de mestrado, construída dentro do campo da Linguística Aplicada, almeja construir um estudo referencial para diálogos, pesquisas e formação de professores no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, sobretudo para o ensino de francês no Brasil, e justifica-se principalmente por quatro razões. A primeira se refere à importância de estudos no campo da formação de professores. Segundo Miller (2011), as pesquisas sobre formação de professores à luz da Linguística Aplicada trazem fortalecimento acadêmico para as práticas de formação de professores inicial e continuada, apontam para inovações no campo metodológico, auxiliam nos debates políticos ao elevar o status dos formadores de professores, e possibilitam transformações sociais, de ética e de identidade, aos diversos agentes envolvidos no processo de formação de professores. Neste sentido, para Miller (2010, 2011), assim como para Windle (2008), Celani (2010), Nóvoa (2017), trabalhos sobre a formação de professores são capazes de contribuir para o fortalecimento da prática docente tanto em sentido da didática, quando em sentido de ação crítica no mundo. Sendo nossa intenção neste trabalho a de tornar mais efetiva a participação de docentes dentro do mundo do trabalho, acreditamos que estamos em consonância com as perspectivas de ensino de tais teóricos.

A segunda, um pouco ainda atrelada à primeira, refere-se à necessidade de relacionar as práticas pedagógicas às novas tecnologias de informação e comunicação. De acordo com Lopes e Fürkötter (2016), o nosso atual contexto social, histórico e cultural, fortemente marcado por tecnologias digitais, gera demandas sobre os sistemas de ensino e sobre o

trabalho docente. Esse contexto dá margem para o surgimento de novos modos de ensinar e aprender, afirmam esses autores. Em sintonia com esta apreensão do cenário da docência no Brasil, e no mundo, os trabalhos de Ribeiro (2012), Vale e Striquer (2014), Coscarelli (2016) e Paiva (2019) podem ser citados como a ponta de um iceberg de estudos que atestam a relevância da discussão sobre a oferta de uma formação de professores que os possibilitem trabalhar com propriedade dentro dessa nova realidade de ensino. “A formação de professores é uma das temáticas mais delicadas quando se fala em tecnologias digitais. Isso ocorre porque existem inúmeras lacunas em cursos de formação de professores que deixam de fomentar o saber tecnológico como eixo de aprendizagem nos cursos de licenciatura”, alega Arruda (2020, p.3). Assim sendo, como a nossa pesquisa traz o professor para o centro dessas práticas digitais, entendemos que há relevância nesta dissertação que estamos realizando.

A terceira refere-se ao interesse de respeitadas pesquisadores pela Engenharia Didática. Para Dolz (2016), muitos dos problemas enfrentados por professores no processo de elaboração e aplicação de atividades, exercícios, sequências didáticas ou dispositivos didáticos no ensino, tem a ver com certa negligência de princípios evidenciados dentro da Engenharia Didática. Este campo do fazer pedagógico, compreendido como uma extensão Didática das Línguas, é uma vertente de estudos Universidade de Genebra preocupada os fenômenos do ensino e da aprendizagem de línguas nas escolas, que se dedica ao aprimoramento de dispositivos de ensino que integrem a língua de ensino em contexto, o perfil do professor e o contexto de aplicação do dispositivo. “A questão da eficácia e dos limites dos exercícios de língua na aula têm sido objeto de uma preocupação importante tanto de professores quanto de pesquisadores”, nos informa Dolz (2016). Nesse sentido, o autor considera que a engenharia didática, “organiza, transforma e adapta os saberes sobre a língua e as práticas discursivas para o ensino” (Dolz, 2016, p.241), a partir de certos princípios que levam os estudantes de língua ao desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo. Tendo em vista que, na elaboração do nosso itinerário, colocaremos luz em alguns desses princípios da engenharia didática, julgamos que nossa pesquisa pode ser rica para o fazer docente da comunidade acadêmica de Viçosa e região.

A quarta, refere-se às demandas práticas e teóricas sobre os estudos de gênero. No capítulo de fundamentação teórica, descrevemos mais detalhadamente como os estudos de gênero são uma demanda governamental e também linguística, em razão das imbricações sociais que os gêneros comportam. Contudo, neste primeiro momento, partimos da compreensão de Marcuschi (2003) sobre os estudos de gênero. Para o autor, mais do que uma simples escolha didática, o ensino por meio dos gêneros textuais pode possibilitar aos sujeitos a realização de objetivos específicos em certas situações sociais por meio da

atividade linguística. Bronckart (1999, p.103), segundo Marcuschi (2003, p.6) também acredita nessa afirmação ao dizer que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Os estudos de Bakhtin (2006), Schneuwly (1998), Bronckart (2006, 2009) também apontam para perspectivas bem semelhantes sobre a importância dos estudos de gênero. Assim, podemos dizer que nossa dissertação está alinhada à coincidentes correntes de pensamento sobre o ensino de língua.

Portanto, a partir das razões expressas, acreditamos que o desenvolvimento de uma pesquisa que se presta ao letramento digital ou ao multiletramento de professores pela sob a ótica do ensino de gênero tem espaço dentro da Linguística Aplicada, e será acolhida com boas expectativas pelos pesquisadores da nossa comunidade acadêmica.

## **1.4 Organização da dissertação**

Esta dissertação intitulada *“Uma proposta de itinerário para a formação de professores: o gênero vídeos educativos como um instrumento de trabalho”* descreve uma pesquisa sobre a produção de um dispositivo didático voltado para professores de FLE em seis capítulos. No primeiro, introduzimos alguns argumentos acadêmicos que impulsionaram a produção deste estudos. Assim, apresentamos as perguntas de pesquisa, os nossos objetivos neste estudo e as justificativas para a elaboração deste trabalho. No segundo, discorremos sobre os pressupostos teóricos que sustentam esta pesquisa. Para isso, comentamos as bases teóricas do ISD, as noções de gênero textual, as categorias de análise para a produção de um modelo didático, e as considerações teóricas que norteiam a produção do nosso itinerário. No terceiro, explicamos os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento de nosso estudo. Deste modo, divulgamos o histórico da pesquisa, os instrumentos da coleta de dados e a conduta ética na condução de nosso estudo. No quarto, exibimos o modelo didático dos vídeos educativos construído para elaboração do dispositivo didático. Logo, apresentamos o gênero em estudo por meio das categorias de análise expostas no segundo capítulo. No quinto, descrevemos o itinerário elaborado para a formação de professores de FLE. Isto é, apresentamos os resultados das experimentações e a versão final do dispositivo didático. No sexto e último capítulo, fazemos as considerações finais dos nossos estudos, respondendo às perguntas de pesquisa e comentando sobre as limitações do estudo e as novas possibilidades de pesquisa.

## CAPÍTULO 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste segundo capítulo apresentamos a fundamentação teórica desta pesquisa. Deste modo, na primeira seção, discorreremos, em linhas gerais, sobre o Interacionismo Sociodiscursivo para apresentar a principal referência teórica deste trabalho. Na segunda, expomos os conceitos de gênero de texto para examinar o interesse desse objeto de estudo para a Linguística Aplicada. Na terceira, comentamos sobre a construção do modelo didático de um gênero textual para evidenciar as categorias de análise utilizadas na leitura dos vídeos educativos. Na quarta e última seção, destacamos algumas considerações teóricas de fundamental relevância para a elaboração de um itinerário.

### 2.1 As bases teóricas do Interacionismo Sociodiscursivo

Nesta primeira seção, temos a intenção de discorrermos sobre as bases teóricas do Interacionismo Sociodiscursivo. Assim, na primeira subseção, identificamos as influências epistemológicas dessa abordagem que justificam o tratamento teórico que damos ao nosso objeto de estudo, o gênero vídeos educativos. Na segunda, expomos as influências "técnicas" que apresentam a priori as categorias de análise do texto. Na terceira subseção, explicitamos por meio dos textos de Jean-Paul Bronckart as proposições gerais dessa corrente teórica e seus objetivos acadêmicos.

#### 2.1.1 Influências epistemológicas do Interacionismo Sociodiscursivo<sup>5</sup>

A compreensão das influências epistemológicas do Interacionismo Sociodiscursivo traz a este trabalho um argumento sobre o recorte que deu origem ao objeto de estudo, os vídeos educativos, e sobre o tratamento dado a esse objeto. Começamos por dizer que as referências teóricas nas quais o **Interacionismo Sociodiscursivo**, ou ISD, se sustenta tornam a abordagem uma perspectiva teórica multidisciplinar. Para Bronckart (2006a), o Interacionismo Sociodiscursivo pode ser compreendido como uma corrente teórica que aborda questões gerais das ciências humanas. Nesse sentido, segundo Bronckart (2006b), o ISD é uma ciência do homem, e seu construto teórico e metodológico apoia-se em estudos da filosofia, da sociologia, da psicologia e da linguística. Esta afirmativa já revela uma das

---

<sup>5</sup> Os títulos das duas próximas subseções "as influências epistemológicas" e as "influências 'técnicas'" do Interacionismo Sociodiscursivo vêm de uma entrevista de Bronckart, em 2006a, para a *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*. Nessa entrevista, o próprio autor usa esses termos e cita as influências dos autores que aqui descrevemos com maior detalhamento.

principais alegações dessa teoria, a negação à epistemologia positivista da repartição dos saberes. Com efeito, Bronckart (2006a) declara que o ISD é radicalmente contra esse pensamento científico, uma vez que muitas das prerrogativas propostas pelo ISD decorrem de sua filiação a alguns princípios do Interacionismo Social.

O **Interacionismo Social**, sobretudo através dos estudos de Vygotsky<sup>6</sup> e Mead<sup>7</sup>, é a primeira base epistemológica para o Interacionismo Sociodiscursivo, como o próprio nome deixa transparecer. Bronckart (2006a) nos informa que Vygotsky, ao propor uma revisão das abordagens psicológicas em voga no início do século XX, apresenta um projeto de estudo das atividades humanas que leva em consideração os processos sócio-históricos do homem. Vygotsky (2001) fala em uma crise no campo da psicologia advinda do método de apreensão do pensamento humano. Isto porque, conforme Bronckart (2006a), para Vygotsky a apreensão das ações humanas, como um todo, demandaria a superação de um certo dualismo cartesiano presentes em outras perspectivas onde as ordens da matéria estariam em oposição às ordens do espírito. Vygotsky (2001), assim, declara que:

“[...] as raízes dessa crise remontam à própria história da psicologia. Sua essência reside na luta entre as tendências materialistas e idealistas, que se chocaram nesse campo do conhecimento com uma agudeza e uma intensidade tão grandes que dificilmente se verificariam em qualquer outra ciência da atualidade” (VYGOTSKY, 2001, p.22).

A psicología vygotskiana, segundo Bronckart (2006b), encontra nas obras de Spinoza, de Hegel, de Marx e Engels<sup>8</sup> as bases teóricas para a construção da sua abordagem. Através do monismo de Spinoza e da dialética de Hegel, por exemplo, Vygotsky nos faz compreender que o homem é uma parte intrínseca da natureza e de seu meio, e que ao mesmo tempo que ele atua sobre ela, ele também atua sobre si mesmo e seus pensamentos. Já com o materialismo histórico de Marx e Engels, Vygotsky nos faz entender que a consciência humana seria um produto da vida material desse homem, ou seja, a capacidade de pensamento ativo dos sujeitos só poderia originar-se de sua integração com as propriedades da vida social objetiva, em seus aspectos de práxis coletiva, de ação e de linguagem. Assim, o Interacionismo Social, sobretudo na figura de Vygotsky, pode ser compreendido, em linhas gerais, como uma abordagem psico-desenvolvimental que preconiza a construção e o desenvolvimento do pensamento ativo humano em dependência das relações sociais dos sujeitos.

---

<sup>6</sup> Vygotsky também pode ser referido como "Vygotski" ou "Vigotski". Todavia, adotamos, neste trabalho a escrita "Vygotsky" como padrão, por acreditarmos ser a versão mais recorrente do nome.

<sup>7</sup> Bronckart (2006a/2006b) cita Vygotsky (1934/1997, 1999) e Mead (1934)

<sup>8</sup> Bronckart (2006b) cita Spinoza (s/d), Hegel (1807/1947), Marx (1845/1951) e Engels (1925/1975).

Para Bronckart (2006b, 2009), o objetivo de Vygotsky, enquanto pesquisador, era fazer uma análise da ontogênese humana. Isto é, na visão de Bronckart, o pesquisador bielorrusso apresenta um projeto de compreensão do desenvolvimento humano dizendo que desde o nascimento o ser humano está mergulhado em um mundo de pré-construídos históricos, de modo que também desde do nascimento estamos em uma caminhada deliberada para a integração desses pré-construídos históricos. Ou seja, nascemos dentro de uma sociedade histórica que nos obriga, enquanto participantes integrados dela, a nos apropriarmos desses construtos históricos. Assim, segundo Bronckart (2006b), Vygotsky acredita que nesse processo de integração acabamos por interiorizar as atividades coletivas, os signos e as estruturas que mediatizam o processo de integração humana. Para o autor, dentro da perspectiva vigotskiana, a interiorização dessas estruturas transforma o psiquismo herdado, dando origem à capacidade do pensamento consciente.

Todos esses processos de desenvolvimento humano de Vygotsky que Bronckart (2006a, 2006b, 2009) nos apresenta, nos ajudam a descrever a maneira na qual tomamos o gênero vídeos educativos como objeto de ensino dentro da formação inicial e continuada. Todavia, para uma maior compreensão do modo como trabalhamos com esse objeto dentro de nossa análise e dentro da experimentação dele enquanto projeto de ensino, acreditamos que é preciso ao leitor desta dissertação a apreensão de alguns conceitos vygotkianos que nos auxiliarão nas nossas discussões sobre os estudos de gênero e a aplicabilidade dos gêneros em sala de aula. Esses conceitos já foram usados por outros pesquisadores associados ao ISD com objetivos parecidos. Os conceitos aos quais nos referimos são o de zona de desenvolvimento proximal, instrumento e funções psicológicas superiores.

O conceito de **zona de desenvolvimento proximal**<sup>9</sup>, ou ZDP, nos serve para situar o espaço de atuação de uma aprendizagem auxiliada. De acordo com Vygotsky (1991), a ZDP seria a distância entre o nível de desenvolvimento real, aquele em que encontrar as soluções dos problemas de maneira independente, e o nível de desenvolvimento potencial, aquele em que os problemas são encontrados sob orientação de um adulto ou de companheiros mais capazes. “A zona de desenvolvimento proximal refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real”, afirma Oliveira (1997, p.60).

Neste sentido, o ensino, enquanto um processo anterior ao desenvolvimento real, visa a superação dos conflitos entre o indivíduo e sua realidade social e histórica, explorando o desenvolvimento potencial dos sujeitos. Quer dizer, a escola e seus elementos derivados

---

<sup>9</sup> O termo “Zona de Desenvolvimento Proximal” pode ser encontrado como “Zona de Desenvolvimento Próximo”, e o termo “Zona de Desenvolvimento Potencial” como “Zona de Desenvolvimento Iminente” a depender da tradução.

deveriam atuar, segundo a perspectiva vygotskiana, na ZDP, com o objetivo de promover o amadurecimento de funções psíquicas ainda embrionárias nos indivíduos. Isto porque, como alega Schneuwly (2022)<sup>10</sup>, o ensino para Vygotsky, enquanto um instrumento para o desenvolvimento do pensamento humano, assume a responsabilidade de vencer na ZDP a tensão entre o aluno e os seus problemas, avaliando aquilo que o aluno sabe, aquilo que ele pode fazer com alguma ajuda, e aquilo que ele poderá fazer sozinho.

Compreendendo que o “[...] o aprendizado desperta processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão tornar-se parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo” (Oliveira, 1997, p.60), podemos falar que uma aprendizagem significativa, dentro do conceito vygotskiano de ZDP, ocorre quando o formador consegue fazer com que seu aluno seja capaz de realizar por si próprio alguma tarefa social que antes ele precisava de ajuda. Logo, como afirma Vygotsky (1991, p.59) na frase a seguir, o conceito de ZPD pode auxiliar na superação de problemas educacionais.

A zona de desenvolvimento proximal pode, portanto, tornar-se um conceito poderoso nas pesquisas do desenvolvimento, conceito este que pode aumentar de forma acentuada a eficiência e a utilidade da aplicação de métodos diagnósticos do desenvolvimento mental a problemas educacionais (VYGOTSKY, 1991, p.59).

O **instrumento**, outro conceito de vygotskiano, pode ser compreendido, de modo geral, como “um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho”, afirma Oliveira<sup>11</sup> (1997, p.29). Isto é, o instrumento funciona, a princípio, como um mediador entre um sujeito e uma atividade ou ação social. De acordo com Oliveira (1997) e com Schneuwly (2008), essa noção de instrumento vygotskiana tem origem nas leituras marxistas de Vygotsky. Com efeito, para o autor bielorusso, um instrumento também é um produto histórico de uma sociedade dada, um produto que tanto molda o trabalho do sujeito, como molda ao próprio sujeito trabalhador, afirma Schneuwly (2008).

Vygotsky (2001), por exemplo, ao falar sobre o desenvolvimento na infância faz uma analogia entre uma criança e um chimpanzé para apresentar o conceito mediador de instrumento. Segundo o autor, tal qual um chimpanzé, tendo aprendido que um galho pode servir como um instrumento para apanhar frutas, e assim começa a utilizar outros objetos pontiagudos para se alimentar, uma criança ao entender que a palavra a ajuda a realizar suas tarefas, ela vai tomar a linguagem verbal como um instrumento para conseguir efetuar outras atividades sociais. Quer dizer, tanto o galho, quanto a palavra, ao serem apropriados respectivamente pelo chimpanzé e pela criança como elementos entre ele ou ela e sua atividade passam a funcionar como um elemento mediador, ou seja, se tornam um

---

<sup>10</sup> Schneuwly (2022) cita Vygotsky (1931/1974).

<sup>11</sup> Oliveira (1997) cita Vygotsky (1971, 1984, 1988, 1989)

instrumento. Neste sentido, um gênero textual, por exemplo, para Schneuwly e Dolz (2004), pode ser considerado um instrumento, visto que os gêneros textuais se interpõem entre um sujeito e uma ação social e que sua apropriação permite aos sujeitos realizar um trabalho.

Ademais, de acordo com a leitura de Friedrich (2012)<sup>12</sup> sobre Vygotsky, compreendemos que o autor buscou diferenciar os instrumentos em instrumento de trabalho<sup>13</sup>, que possibilita aos sujeitos controlar seu ambiente físico ou social, e o instrumento psicológico, que possibilita aos sujeitos controlar seus processos psíquicos. A autora afirma, mais especificamente, o seguinte:

É na forma como Vigotski argumenta sobre a diferença entre um instrumento psicológico e um instrumento ou ferramenta de trabalho que essa diretividade bem específica do instrumento psicológico é mais uma vez ressaltada. Os dois tipos de instrumentos funcionam como elementos intermediários, intercalados entre a atividade do homem e seu objeto. A diferença está no fato de que, com a ferramenta de trabalho, as transformações no mundo dos objetos são produzidas e, conseqüentemente, ela deve ser concebida em função das intervenções preconizadas. Assim, com um martelo, busca-se fazer buracos ou endireitar o metal. Para chegar a esse objetivo com sucesso, o martelo deve ter uma determinada forma e ser feito com um determinado material. Ele é portador de uma finalidade que está incorporada em sua forma material. Ao contrário, o objeto do instrumento psicológico não está no mundo exterior, mas na atividade psíquica do sujeito, sendo esse instrumento um meio de influência do sujeito sobre si mesmo, um meio de autorregulação e de autocontrole. (FRIEDRICH, 2012, s.p)

Todavia, a citação acima, de Friedrich (2012), talvez tenha deixado escapar que, como Vygotsky está interessado no desenvolvimento do pensamento humano, o conceito de instrumento psicológico tem um maior espaço em suas obras. Isto porque, segundo Oliveira (1997, p.30), o instrumento psicológico também chamado de “signo” dirige-se ao controle das ações psicológicas mediando o desenvolvimento de funções psíquicas superiores que tornam possível a realização de atividades psicológicas voluntárias, intencionais e controladas. Oliveira (1997, p.30) nos informa que fazer uma lista de compras por escrito, dar um nó num lenço para não esquecer um compromisso, usar varetas para marcar um número de bois no pasto - colocar um alarme no relógio - são exemplos de instrumentos psicológicos que ampliam a capacidade de ação humana no mundo. Assim, ainda de acordo com a autora, para Vygotsky, a memória mediada por um instrumento psicológico é mais poderosa do que a memória não mediada. Por isto, Vygotsky (2001, p.148-149) declara que o desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende dos instrumentos psicológicos e da experiência sociocultural dos sujeitos.

---

<sup>12</sup> Friedrich (2012) cita Vygotsky (1925/2003, 1926/2006, 1927/1999, 1929/2004, 1930/1985, 1931/1983, 1934/1997, 1935/1985, 1982-1984, 1987, 1994, 2001, 2003, 2005, 2008).

<sup>13</sup> Alguns autores se referem ao “instrumento de trabalho” como “instrumento técnico” e ao “instrumento psicológico” como “signo” ou “instrumento de pensamento”.

Assim sendo, o conceito vygotskiano de instrumento dentro do processo de ensino e aprendizagem, nos ajuda a compreender que a apropriação do gênero textual, dentro de um processo de formação de professores, por exemplo, a princípio um instrumento de trabalho, pode levar professores a tornar o gênero apropriado um instrumento psicológico que ampliará as capacidades de linguagem desses sujeitos dentro da sociedade. Quer dizer, a apropriação de um gênero textual pode melhorar tanto a qualidade do trabalho de um professor, ampliando o seu desenvolvimento real, quanto a qualidade de vida desse trabalho, tornando o seu trabalho mais efetivo.

As **funções psíquicas superiores**, ou funções psicológicas superiores, um terceiro conceito vygotskiano importante para os estudos da linguagem, dizem respeito às capacidades psíquicas adquiridas por intermédio dos instrumentos psicológicos. Brossard (2017)<sup>14</sup> argumenta, para ser mais específico, que a utilização de instrumentos psicológicos, para Vygotsky, torna possível a transformação de funções psíquicas elementares em funções psíquicas superiores. Quer dizer, recorrendo ao exemplo anterior, usar um alarme do relógio como um instrumento psicológico, traz para o sujeito a capacidade de decidir que ação tomar, sendo a ação consciente uma função psíquica superior. Na verdade, como Friedrich (2012) comenta, a atenção voluntária, o controle consciente do comportamento, o pensamento abstrato, a memória artificial, a escrita, são exemplos de funções psíquicas superiores.

Outro exemplo, sobre capacidades psíquicas adquiridas por meio de instrumentos psicológicos: é comum vermos crianças oralizando para si mesmas comportamentos observados por ela ou instruções recebidas, como “não corra, ande”, antes que a criança diga a si mesma “não pode correr não, né mamãe”, assim internalizando, nesse exemplo, a função psíquica superior de controle consciente do comportamento. Em tal caso, observamos que a linguagem pode exercer função de instrumento para a regulação do comportamento. Ou seja, a promoção do desenvolvimento de capacidades de linguagem tende a agir sobre o psiquismo e sobre o comportamento dos sujeitos.

Neste sentido, Bronckart (1985) acredita que a escola é o lugar de gêneses das funções psíquicas superiores. Isto porque, para o autor, quando os institutos escolares se propõem fazer com que os alunos se apropriem de certos instrumentos, faz com que esses sujeitos tenham a capacidade psíquica de saber como agir em certas situações comunicativas. Voltando ao exemplo do gênero textual, para complementar essa introdução sobre as funções psíquicas no ensino, poderíamos dizer que a apropriação de um gênero textual como os vídeos educativos num contexto de formação de professores poderia ampliar as capacidades de linguagem de professores aumentando a consciência desses sujeitos sobre o trabalho docente em meio digital.

---

<sup>14</sup> Brossard (2017) cita Vygotsky (1931/1997)

Assim sendo, tais conceitos vygotkianos nos ajudam a fundamentar filosoficamente e psicologicamente as escolhas didáticas que fazemos na elaboração do nosso dispositivo didático, o lugar que ele ocupa no processo de aprendizagem dos sujeitos participantes da pesquisa e nossos objetivos com este dispositivo. Passemos para a próxima influência que, neste sentido, nos auxilia no entendimento da interiorização das capacidades de linguagem que almejamos alcançar.

A segunda influência epistemológica para o ISD, de acordo com Bronckart (2006a), são os estudos de **Saussure**. O linguista suíço, pai do estruturalismo, assumiu o signo, uma entidade não natural e arbitrária, como sustentação de todos os sistemas semiológicos. Para Saussure (2006), a língua é um sistema formal sincrônico e fechado composto por signos que, por sua vez, são formados pela união de um significante (uma imagem acústica) a um significado (um conceito). Segundo esse autor, podemos dizer que os signos possuem dois princípios :1) o da arbitrariedade, uma vez que “[...] o significante é imotivado, isto é, arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade” (Saussure, 2006, p.83); 2) o da linearidade do significante, pois “por oposição aos significantes visuais (sinais marítimos etc.), que podem oferecer complicações simultâneas em várias dimensões, os significantes acústicos dispõem apenas da linha do tempo; seus elementos se apresentam um após outro; formam uma cadeia” (Saussure, 2006, p.84).

Em sintonia com as teorizações sobre signos, Bronckart (2006a) vai dizer que essas entidades apresentam-se como envelopes de representações individuais ou ainda representações (sociais) de representações (individuais), de tal forma que a interiorização dos signos é um processo auto-reflexivo de caráter meta-representativo. Ou seja, Bronckart (2006) se utiliza da visão saussuriana da composição dos signos para dizer que esses elementos são entidades portadoras de pensamentos ativos. Ademais, o autor aponta para a possível associação que se pode fazer entre as teorias de Saussure e a comprovação das afirmativas de Vigotski. Aliás, Bronckart (2006a) anuncia que, a princípio, na base de formação do ISD “ [...] exploramos a teoria saussureana do signo para validar as teses vygotkianas, ou para mostrar em que a apropriação e a interiorização dessas entidades semióticas podem “causar” a emergência do pensamento consciente humano (Bronckart, 2006a, p.5).”

Além disso, a teoria saussuriana dos signos, possibilita o ISD, de um forma geral, segundo Bronckart (2006a), pensar os signos como uma entidade processual, que acolhe imagens mentais temporárias e instáveis, pensar as línguas como estando em perpétua interação com os sistemas sociais, psicológicos e discursivos, e também pensar sobre os sistemas de mudança que animam o conjunto dos sistemas que subentendem os fatos linguageiros. Assim sendo, podemos dizer que as teorias saussurianas sobre os signos parecem afetar mais particularmente nossa compreensão, nesta pesquisa, sobre a função

linguístico-discursiva dos gêneros textuais, como instrumentos psicológicos para um agir comunicativo.

Uma terceira influência teórica que deve ser nominalmente citada para a compreensão do ISD, enquanto uma abordagem de análise do comportamento humano, é **Jürgen Habermas**. O filósofo e sociólogo alemão, da Escola de Frankfurt, é referido diversas vezes dentro das obras de Bronckart (2006, 2008, 2009) para falar sobre o agir comunicativo.

Para Habermas (1992, p.145) a linguagem é um meio de comunicação que serve para o entendimento entre atores sociais que buscam coordenar suas ações para atingir seus objetivos. Assim, de acordo com Gutierrez e Almeida (2013), Habermas na sua Teoria da Ação Comunicativa, ao tentar explicar que as relações humanas se dão por meio de ações, capacidade dos sujeitos sociais de interagirem entre si por meio de diálogo, o autor fala na evocação de Mundos Vividos. Segundo Gutierrez e Almeida (2013), o Mundo Vivido “[...] é um grande acervo cultural, não apenas de referências simbólicas, ou definições específicas relacionadas a objetos concretos com os quais os agentes da ação social convivem” (2013, p.154). O Mundo Vivido é também “[...] um acervo de concordâncias, de definições consensuais sobre as quais não é necessário debater para chegar a uma conclusão” (2013, p.154).

Partindo para concepção de mundos representativos do Habermas, Bronckart (2006a) vai falar em a) mundo objetivo, que remete aos aspectos físicos dos signos e seus correspondentes, b) mundo social, que corresponde à maneira de organizar as tarefas semióticas e c) mundo subjetivo, que diz respeito às características próprias de cada um dos indivíduos engajados numa tarefa.

Observamos então que os conceitos de ação e mundo representativos de Habermas vão influenciar na visão do ISD sobre o contexto de produção e organização discursiva de um texto. Assim, quando estivermos falando sobre os tipos de discurso dos vídeos educativos, saiba que nos referimos aos mundos descritos por Habermas, mas claro sob o olhar do ISD.

### **2.1.2 Influências "técnicas" do Interacionismo Sociodiscursivo**

Para começar essa seção devemos informar ao leitor que acreditamos que a exposição das influências "técnicas" do ISD, pode trazer maior compreensão não somente sobre o próprio Interacionismo Sociodiscursivo, como também sobre as nossas categorias de análise que vamos expor na seção 3 deste capítulo. Assim, começamos por reafirmar que como explicitado anteriormente, o Interacionismo Sociodiscursivo, ISD, não deseja se subscrever às propostas gerais do positivismo, porém Bronckart (2006) reconhece que há algumas contribuições "técnicas" advindas dessa linha de pensamento que auxiliam na análise de textos e discursos.

Assim, Bronckart (2006) aponta **Bloomfield (1933)** como uma das primeiras influências “técnicas” para o ISD. Quando o *Cours de Linguistique Générale*, 1916, de Saussure, começa a ser difundido nos Estados Unidos, Bloomfield, propõe de forma independente uma teoria geral da linguagem, desenvolvida e distribuída sob o nome de *distribucionismo*, afirmam Marcilese e Silva (2014, p.16). Nessa teoria de Bloomfield, ainda segundo Marcilese e Silva (2016), a linguagem é definida como um conjunto hábitos verbais e o estudo da língua deveria ser feito a partir de elementos empiricamente observáveis, de modo que a tarefa de um linguista seria a de revelar e descrever as estruturas (a nível fonético, morfológico e sintático) visíveis de uma língua.

Na teoria bloomfieldiana, duas reflexões linguísticas se destacam. A primeira é a da análise distribucional, que consiste em um estudo de um *corpora* sobre a posição de elementos de um sintagma para a descoberta e para a descrição das regularidades daquele recorte; a segunda é a da análise imediata dos constituintes que propõe o fracionamento em camadas de uma sentença até que cada constituinte seja reduzido a um mínimo possível. Para Bronckart (2006a), essas duas reflexões da linguística bloomfieldiana contribuem para o quadro organizacional de análise do ISD. Logo, o autor alega que nos estudos feitos pelo ISD, que se voltam para a organização e o funcionamento dos textos/discursos, a primeira etapa da análise é sempre a identificação das categorias de unidades e de estruturas observáveis, mesmo que depois se siga por outros procedimentos de análise e de interpretação, que podem se referenciar à origem da identidade ou do estatuto dos “objetos” gerados nessa análise estrutural inicial (Bronckart, 2006a, p.2).

Todavia, na análise que propomos sobre os vídeos educativos, para além da observação das estruturas verbais da língua, faremos como já fazem outros pesquisadores dentro do ISD, o acréscimo de observações sobre os elementos não-verbais, ou sobre os elementos de outras semiologias, que compõem a produção do gênero. Assim, neste trabalho, há um certo afastamento da concepção de linguagem de Bloomfield e da tarefa que o estruturalismo norte-americano acredita ser a de um linguista, restam assim a descrição das regularidades verbais em constituintes mínimos.

Uma segunda influência para o ISD, dentro de uma perspectiva metodológica, seriam as obras de Antoine Culioli, de acordo com Bronckart (2006a). Cumpri (2018) apresenta o francês **Culioli** como um linguista de formação preocupado em firmar uma relação dialética entre a linguagem, uma atividade de representação abstrata e indeterminada, e as línguas naturais, pois “se somente a articulação entre o sintático e semântico permite a descrição da atividade linguística apreendida através das línguas, é essa fusão que ele visa formalizar a partir de problemas linguísticos” (Cumpri, 2018, p.310). Ou seja, a preocupação central da linguística de Culioli é de entender através das atividades de linguagem a construção do

sujeito dentro do enunciado, daí que Culioli é recorrentemente referenciado quando se trata de estudos sobre os predicados enunciativos.

Fuchs (1984, p.77), neste sentido, é ainda mais esclarecedora sobre a proposição geral de Culioli ao afirmar que “a oposição entre língua/discurso é rejeitada por Culioli, em prol de uma problemática da linguagem e das línguas”, pois, como ela alega, “sabemos que a hipótese de base de toda teoria enunciativa é a inscrição do sujeito no próprio âmago do sistema linguístico, manifestada em particular por certas categorias gramaticais específicas que marcam a relação do sujeito com o seu enunciado (pessoas, modalidades, temporalidade, dêixis, etc...)” (Fuchs, 1984, p.77).

Bronckart (2006a) declara olhar para as obras de Culioli e dela tirar três lições: 1) a primeira, a necessidade da constituição de um corpus de enunciados que visa compreender o que há de comum e de diferentes dentro dessas famílias de enunciado, “um substancial alargamento da metodologia bloomfieldiana”, afirma Bronckart (2006a, p.2); 2) a segunda, a reinterpretação do status dos constituintes linguísticos como “marcadores” ou “operações”, já que “qualquer que seja sua delimitação e seu estatuto do ponto de vista estrutural (signo, sintagma, proposição), cada entidade linguística constitui (também) um marcador, isto é, um veículo ou um revelador material de uma ou mais operações constitutivas do trabalho enunciativo subentendido em toda produção verbal” (Bronckart, 2006a,p.2); 3) a terceira, a conceitualização introduzida por Culioli para designar e descrever as operações de linguagem, que segundo Bronckart, será desenvolvida ao ponto de falarmos, dentro do ISD, em tipos de discurso.

A terceira influência "técnica" do ISD trata das ciências dos textos-discurso. Assim, Bronckart (2006a) anuncia o nome de dois filósofos da linguagem, o primeiro é **Volochinov**, o segundo, **Bakhtin**. Esses dois, contemporâneos russos, integrantes do grupo de estudos intitulado o *Círculo de Bakhtin*, são responsáveis por obras fundamentais para os estudos das Letras como o *Marxismo e a Filosofia da Linguagem*, *O Freudismo e Estética da Criação Verbal*. Volochinov parece ter construído textos mais voltados para um estudo da construção dos enunciados, enquanto Bakhtin desenvolveu trabalhos sobre o gênero<sup>15</sup>.

Bronckart (2006a), interessado nas dimensões praxeológicas e sócio-históricas dos enunciados, nos diz que, para o ISD, “os escritos de Volochinov (1929/1977) constituíram para nós uma fonte de inspiração maior, na medida em que forneceram as bases de nossa abordagem do estatuto da unidade-texto, de um lado, das modalidades de interação entre as atividades de linguagem e os outros tipos de atividades humanas, de outro” (Bronckart, 2006a, p.3). E ele completa dizendo que os textos de Bakhtin para o ISD, assim como para diversos

---

<sup>15</sup> Os trabalhos gerais de Bakhtin e Volochinov são muito próximos epistemologicamente, inclusive ainda é um ponto de debate sobre quem seria o verdadeiro autor do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, ora atribuído a Volochinov, ora a Bakhtin.

analistas do discurso, são importantes pela ênfase que o russo dá as produções languageiras, pelo uso da linguística a serviços gerais de análise, por sua abordagem fundadora do estatuto dos gêneros de texto/discurso, e pelo desenvolvimento de temas como o dialogismo, plurilinguismo e intertextualidade, afirma Bronckart (2006a).

### 2.1.3 As proposições gerais do Interacionismo Sociodiscursivo

O modo como algumas influências epistemológicas e "técnicas" se entrecruzam para a criação das proposições gerais do Interacionismo Sociodiscursivo fica mais evidente nas leituras das obras de Bronckart. Em *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*, primeira edição, publicado no Brasil, em 2006, pela editora Mercado de Letras, estão reunidos oito artigos escritos por Bronckart entre 1996 a 2006, que ilustram as grandes orientações do ISD desenvolvidas por Bronckart e seus colaboradores desde de 1980. Já na introdução, por exemplo, o autor apresenta a leitura geral que ele faz do Interacionismo Social de Vygotsky e Mead para dizer que o ISD aceita todos os princípios fundadores do interacionismo social, mas que a especificidade do ISD é a de postular que o problema da linguagem é central para as ciências humanas. Assim, a seguir apresentamos uma resenha do livro para apresentar um panorama geral deste nosso aporte teórico.

No primeiro artigo desse livro, *As unidades da Psicologia e sua Interpretação*, e no segundo artigo, *Ação, discurso e racionalização*, o autor descreve a psicologia interacional de Vygotsky e depois a psicologia lógica de Piaget para referendar a posição do ISD com relação ao desenvolvimento dizendo que a racionalidade individual dos sujeitos é uma consequência secundária da racionalidade desenvolvida nas interações sociais, de modo que a atividade humana, logo seu desenvolvimento, é mediada pela interação verbal que, por sua vez, pode ser traduzida um o agir comunicativo produtor dos mundos representativos (mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo). Bronckart usa o terceiro artigo, *A análise do signo e a gênese do pensamento consciente*, para apresentar seus pensamentos sobre o desenvolvimento humano através de uma exposição sobre a interiorização e as propriedades do signo linguístico, que, segundo o autor, funciona como uma espécie de envelope que guarda o pensamento social coletivo humano. Já nos artigos 4, *Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos de interações propiciadoras de desenvolvimento*, e 5, *Questões em jogo e problemas de nossa análise dos discursos*, Bronckart defende a ideia de texto como a materialização de ação de linguagem que mobiliza recursos verbais de uma dada língua natural, de forma que sua análise demandaria, num primeiro momento, uma observação dessa ação de linguagem, os contextos de produção, para em seguida, uma descrição dos recursos linguísticos em uso.

Bronckart vai dizer que esse método de análise parte da observação externa da situação da ação de linguagem para depois a observação das organizações internas do texto (arquitetura do texto) em consonância com os aspectos de produção do texto é uma análise descendente. Ele diz ainda que o texto é construído a partir de modelos sociais de texto ou pré-construído, que ele vai chamar de gêneros de texto, e que o discurso, assim, consiste em uma operacionalização de linguagem dos indivíduos numa situação concreta de uso. Por fim, no artigo 6, *As condições de construção dos conhecimentos humanos*, no artigo 7, *Por que e como analisar o trabalho do(a) professor(a)?*, e no artigo 8, *Entrar em acordo para agir e agir para entrar em acordo*, Bronckart (2006b) está preocupado com a aplicabilidade didática dessas questões levantadas pelo ISD. Assim, o autor expõe o pensamento de diferentes correntes para demonstrar como elas influenciaram o fazer pedagógico, ou a aquisição de conhecimentos. A partir disso, ele questiona o uso do conceito de competência como instrumento referencial de análise e ensino, fala das diferentes dimensões do trabalho dos professores (trabalho real versus trabalho prescrito) e disserta sobre o papel da educação dentro de um quadro social de ações mediadas pela linguagem.

Segundo Machado e Cristovão (2006, p.550) poderíamos dizer, partindo dessas apontamentos teóricos, que os objetos de pesquisa e interesse do ISD seriam :

- a) os pré-construídos sociais, dentre os quais teríamos as atividades sociais, as formações sociais, as línguas naturais e os gêneros de uma determinada sociedade;
- b) as características dos sistemas educacionais e formativos, institucionalizados ou não, que permitem a transmissão dos pré-construídos sociais às novas gerações;
- c) os mecanismos de apropriação e de interiorização por meio dos quais os indivíduos constroem seus conhecimentos e sua identidade como pessoa.

(MACHADO, CRISTOVÃO, 2006, p.550)

Já no livro *Atividade de linguagem, textos e discurso*, segunda edição, publicado no Brasil 2009, pela editora EDUC, Bronckart em nove capítulos apresenta os processos e instrumentos de análise de um texto dentro do quadro metodológico do ISD. Assim, na primeira parte do livro, *Os textos como produções sociais*, o autor volta a expor o quadro epistemológico do ISD, a noção de atividade de linguagem, o conceito de texto, e a noção de ação de linguagem para descrever as fundamentações teóricas e práticas atreladas a uma produção texto.

A descrição das condições de produção dos textos é a primeira etapa de análise do ISD, isto porque a ação de linguagem da qual um texto se materializa acontece levando em conta elementos externos ao texto como o emissor, o papel do emissor no quadro interativo, seu objetivo e o receptor. Na segunda parte do livro, *A arquitetura interna dos textos*, Bronckart

descreve e exemplifica os modos organizacionais do texto começando pela infraestrutura geral, a primeira camada de análise, descrevendo o plano geral, os tipos de discurso, as sequências e outras formas de planificação, para depois comentar sobre os mecanismos de textualização, a segunda camada de análise, através dos processos de conexão e coesão nominal e coesão verbal, e para, por fim, descrever os mecanismos enunciativos, terceira camada de análise, por meio dos estudos das modalizações e vozes.

Referimo-nos precisamente a essas categorias de análise ao falarmos sobre a elaboração do nosso modelo didático. Nossa intenção por ora é a de mostrar como o ISD, de modo geral, se organiza enquanto uma proposta de análise textual.

Acreditamos que a exposição que fizemos nesta primeira seção oferece certa segurança ao leitor para compreender a base teórica desta pesquisa como também o tratamento do nosso objeto de pesquisa: os vídeos educativos. Todavia, para salientar sobre como um gênero textual se constitui enquanto objeto de pesquisa na Linguística Aplicada, evidenciamos na próxima seção sobre o tratamento dado aos gêneros textuais dentro deste campo da linguagem.

## 2.2 O Gênero Textual

Nesta segunda seção, temos como objetivo a apresentação dos estudos do gênero textual enquanto um objeto de análise da Linguística Aplicada e também enquanto um instrumento pedagógico no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Assim, na primeira subseção, apresentamos o gênero textual como um objeto de análises linguísticas, destacando sua importância para os estudos linguísticos e a sua concepção por diferentes escolas da linguística. Na segunda subseção, evidenciamos as noções de texto e de gênero dentro do Interacionismo Sociodiscursivo, para que possamos apresentar as nuances do nosso trabalho de pesquisa que aqui desenvolvemos. Já na terceira subseção, fazemos uma exposição sobre os estudos dos gêneros multimodais, já que nosso objeto de pesquisa é o gênero multimodal vídeos educativos. Por fim, na última subseção, apresentamos o gênero enquanto objeto de ensino, como forma de demonstrar a importância da instrumentalização dos professores por meio dos gêneros textuais.

### 2.2.1 O gênero textual como objeto de análise linguística

A tomada do **gênero textual** como um objeto de análise dentro da Linguística Aplicada representa uma mudança pragmática fundamental para este campo de pesquisa. Testemunhamos isso nas palavras de Marcuschi (2001, p.18) que reconheceu que, mais urgente, e relevante, do que identificar as primazias da oralidade e do letramento, seria

observar as práticas sociais que envolvem os usos da língua. Esse é um pensamento que poderia resumir a motivação de pesquisadores de diferentes áreas pela compreensão do gênero textual enquanto unidade de análise. Desde dos anos 80, como declara Ramires (2005, s.p), diferentes correntes se propuseram a elucidar a noção de gênero dentro da Linguística. Isso porque, passa-se, de modo geral, a reconhecer através dos gêneros a relevância do social e do contexto para a produção textual.

Na verdade, o conceito de “gênero” sempre esteve presente na tradição ocidental, sobretudo quando falamos em tradição literária, entretanto, hoje, a noção de gênero, enquanto discurso, é utilizada em diferentes campos das Ciências Humanas como a Etnografia, a Sociologia, a Antropologia, o Folclore, a Retórica e a Linguística (Marcuschi, 2002, p.29). Esse fenômeno pode ser explicado pela necessidade desses campos de enquadramento de um conjunto de elementos recorrentes em suas análises. Na Linguística, mais especificamente, - nosso centro teórico - a palavra “gênero” começa a ser utilizada com mais frequência através da guinada do campo em direção às análises práticas da língua.

Marcuschi (2008), deixa-nos entender que é depois da superação das observações descontextualizadas do texto que o gênero passa a ser entendido como uma unidade de análise. Ou seja, passa-se a falar em gênero textuais com as crescentes considerações sobre o social na produção de um texto. Vemos, desse modo, o surgimento, no século XX, diversas escolas tentando apreender a noção de gênero. Dentre elas, podemos destacar a perspectiva bakhtiniana, as considerações da escola norte-americanas de Miller, de Bazerman, e de Swales, e a abordagem sócio-interacionista da escola de Genebra, que apesar de suas diferenças têm o traço do social, como um ponto comum, na constituição do arquétipo do texto. Vejamos:

**A teoria de gêneros de Bakhtin** talvez seja a mais célebre entre as demais, sobretudo dentro do campo da análise do discurso. *Em Marxismo e Filosofia da Linguagem*, compreendemos que, para o autor, toda “a enunciação é de natureza social” (Bakhtin/Volochinov, 2006, p.111), ou seja, todo produto do ato de fala tem sua relação com as práticas sociais que o acompanham. Assim, “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”, afirma Bakhtin (Bakhtin, 1997, p.280), no livro no seu *Estética da Criação Verbal*.

O gênero, ou gêneros do discurso, dentro da escola bakhtiniana é então um tipo de enunciado de uso recorrente, portanto relativamente estável, dentro de uma determinada sociedade. Isto leva Bakhtin (1997) a dizer que “a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-

se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (Bakhtin, 1997, p.280). Para Ramires (2005, s.p), essas ideias de Bakhtin servem de base para análises que pressupõem a concepção de gênero como uma atividade de linguagem de sujeitos sócio-historicamente situados.

**A escola norte-americana de estudos de gênero**, também referenciada como Estudos Retóricos de Gênero, pode ser caracterizada como uma perspectiva teórica que está voltada para o estudo das situações comunicativas que constroem o agir social, afirma Nunes (2016, p.22). Nesse sentido, ele diz que o gênero, nessa abordagem, vai muito além dos seus componentes linguístico-discursivos, pois o gênero nessa perspectiva também é compreendido como uma espécie de acordo social. Entre os teóricos norte-americanos de estudo de gênero se destacam os nomes de Carolyn Miller, Charles Bazerman e John Swales.

Para Miller (2009, p.24), o gênero é uma ação social, ao passo que ele está dependente de uma situação e de uma motivação. O gênero é como uma ferramenta, um artefato cultural, para Miller. “O gênero, dessa maneira, torna-se mais que uma entidade formal; ele se torna pragmático, completamente retórico, um ponto de ligação entre intenção e efeito, um aspecto da ação social” (Miller apud Nunes, 2017 p. 23). Para Bazerman (2006, p.23), “gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não familiar” (Bazerman apud Nunes, 2017, p. 26). Assim, compreendemos que os gêneros textuais, na perspectiva de Bazerman, são como atos sociais que exploramos para uma determinada ação social - aí o ponto em comum com Miller. Já para Swales, o gênero se presta a um propósito comunicativo, de tal forma que os gêneros são propriedades das comunidades discursivas, não do indivíduo, afirma Ramires (2005, s.p). “Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos cujos membros partilham um dado conjunto de propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos experts membros da comunidade de discurso e com isso constituem a base lógica para o gênero” (Swales, 1990, p.58, apud Ramires, 2005, s.p).

Vale introduzir, em linhas gerais, a perspectiva de gênero para **a escola de Genebra**, que será expandida por nós no próximo subtópico. Mas já podemos dizer que Jean-Paul Bronckart, Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, principais nomes do Interacionismo Sociodiscursivo, são também os maiores representantes da conceitualização de gêneros textuais quando falamos sobre a escola de Genebra. O gênero, para essa abordagem, é compreendido como uma unidade psicológica de consulta para o agir social, isto significa, dentro do Interacionismo Sociodiscursivo, que o gênero é, no sentido vigotskiano, um instrumento psicológico de formação das funções superiores

. Bronckart (2006/2009) fala em gênero como um arcabouço de pré-construídos historicamente. Apoiando-se em Vygotsky, Schneuwly (2006) trata os gêneros textuais como uma ferramenta semiológica que mediatiza a ação humana. Segundo Schneuwly (2006), no processo de desenvolvimento humano, os indivíduos vão participando de diferentes atividades sociais que vão lhes possibilitando a construção e o conhecimento sobre os gêneros e sobre os esquemas para a sua utilização, de forma que podemos falar do gênero como um objeto socialmente elaborado que o sujeito utiliza para agir sobre outros objetos ou situações.

Enfim, como já havíamos dito, dentro da Linguística Aplicada, as diferentes escolas que tratam dos estudos de gênero têm em comum a validação das práticas sociais como elemento composicional das produções textuais. Ramires (2005, s.p) fala que essa noção básica a respeito dos gêneros rompe com as abordagens tradicionais sobre língua/linguagem e com as abordagens estruturalistas, de forma que podemos falar que o estudo dos gêneros dentro da Linguística Aplicada contribui para explicar o uso verdadeiro da linguagem. Logo, seguimos seguros com esta nossa pesquisa em que adotamos o gênero como uma unidade de trabalho.

### **2.2.3 As noções de texto e gênero textual no Interacionismo Sociodiscursivo**

A partir do propósito do Interacionismo Sociodiscursivo, ISD, em estudar os efeitos práticos da linguagem no desenvolvimento humano, fora preciso forjar uma concepção das organizações dessas práticas, de tal modo que falaremos em textos e gêneros textuais em paralelo às ações e às organizações das ações humanas no mundo social. Neste sentido, começamos por afirmar que o conceito de texto e gênero textual, dentro do ISD, são diferentes mas complementares, o que significa dizer que não é possível a efetiva compreensão dos gêneros textuais sem antes o entendimento da noção de texto para esta abordagem. Bronckart (2003, p.59), com o intuito de esclarecer essa distinção e introduzir a definição de texto nos explica que, dentro do ISD, onde estudamos o agir languageiro como um instrumento psicológico e social, podemos compreender uma “ação languageira”, ou “uma ação que implica linguagem”, como **texto**.

Em outras palavras, podemos compreender que, dentro do Interacionismo Sociodiscursivo, os textos são, no agir humano, “manifestações empíricas/linguísticas das atividades de linguagem dos membros de um grupo” (Bronckart, 2006, p.13). Essa noção de texto de Bronckart se assemelha ao “enunciado” bakhtiniano, como afirmam Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005, p.94), porque primeiramente ambos assumem que as

produções verbais são produtos originários de práticas sociais, depois porque ambos assumem que essas mesmas produções verbais veiculam uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência no destinatário.

Diante dessas primeiras afirmações, podemos tomar o “texto” como uma produção de linguagem situada. Mas, para além disso, devemos ter a ciência de que o texto, enquanto um produto da atividade de linguagem, é, segundo Bronckart (2006, p.13), construído com a mobilização de recursos (lexicais e sintáticos) de uma língua natural dada, e a partir dos modelos de organização textual disponíveis no quadro dessa mesma língua. Uma produção textual é, portanto, uma ação que se desenvolve, num contexto comunicacional, pela interveniência, afirma Bronckart (2003, p.59-60), entre uma situação material de enunciação, um quadro social, o modo relacional entre ação linguageira e não linguageira, e as representações do mundo. Em linhas gerais, a definição de texto dentro do ISD é bastante completa porque abarca os aspectos linguísticos e sociais das produções textuais.

Apesar disso, alguns novos pesquisadores ligados ao ISD propõem que possamos considerar também o uso de recursos não linguísticos dentro da concepção de “texto”. Neste sentido, Leal (2011, p.165-166), declara que “ainda que a própria noção de texto do ISD problematize a noção dos formalistas, que reduz o universo textual unicamente às unidades linguísticas, o não verbal continua relegado a um segundo plano o que, no nosso entender, importa ser repensado”. Bueno (2015) e Zani (2018), também parecem reclamar pela introdução dos aspectos não verbais da noção de texto dentro do ISD, uma vez que baseadas nos textos de Schneuwly e Dolz (2004), elas introduzem considerações sobre os elementos não linguísticos em suas análises textuais. Logo, se quisermos redefinir a noção de texto no ISD para o trabalho com gêneros multimodais, por exemplo, podemos compreender que o texto dentro do ISD é a realização efetiva das ações humanas que acontece, também, com o auxílio de uma linguagem não verbal.

Dito isso, torna-se importante compreender que quando declaramos que uma produção textual ocorre levando em conta mecanismos estruturantes diversos, heterogêneos e facultativos, estamos falando, dentro do ISD, em uma malha mais ou menos estabilizada de escolhas possíveis para a construção dessas unidades comunicativas, e é dessa malha de surgem os **gêneros textuais**, conforme explica Bronckart (2006, p.13). Para o autor, os gêneros são produtos momentaneamente cristalizados da malha de escolhas possíveis dos sujeitos. Essas escolhas emergem do trabalho que formações sociodiscursivas realizam para que os textos sejam adaptados às atividades que eles praticam, adaptados a um meio comunicativo dado, eficazes em face a tal aposta social, etc. (Bronckart, 2006, p.13).

Assim, falamos em gêneros textuais como entidades que coexistem no ambiente da linguagem e se acumulam historicamente, graças às práticas languageiras diárias, num

subespaço dos “mundos de obras e culturas” ou de “pré-construídos humanos” (Bronckart, 2006/2009). Para Machado (1999, p.97), a leitura que podemos fazer dessa argumentação de Bronckart é a de que os gêneros são como modelos sócio historicamente construídos, presentes no intertexto, sendo cada um deles sendo mais ou menos típico de uma ou outra situação de atividade social.

Schneuwly e Dolz (2004, p.63) assumem também essa compreensão de gênero como um produtor da atividade social dizendo que é através dos gêneros que as práticas de linguagem, ou eventos comunicativos, se materializam. Esses autores afirmam que os gêneros deste modo podem ser considerados como **instrumentos** que fundam a possibilidade de comunicação. Aqui, temos um outro ponto fulcral para o entendimento de gênero dentro do ISD, o gênero como instrumento. Schneuwly (2004), assume as influências de Marx e Engel, Vygotsky e Bakhtin para a construção dessa analogia dizendo que o gênero é um instrumento psicológico semiótico complexo, uma forma de linguagem prescritiva, que promove a um só tempo a produção e a compreensão de um texto (Schneuwly, 2004, p.24).

Assim, sendo o gênero um instrumento é preciso compreender como ele funciona enquanto um equipamento de trabalho. Schneuwly (2004, p.23) apresenta dois pontos para o esclarecimento desse tópico: 1) Para o Interacionismo sociodiscursivo, a ação é sempre mediada por instrumentos socialmente elaborados, de modo que os instrumentos se encontram entre o indivíduo que age e a situação na qual ele age; 2) Os instrumentos são, de um lado, um material existente fora do sujeito, um artefato simbólico, por outro lado, há os esquemas de utilização do instrumento articulando suas possibilidades às situações de ação. O gênero enquanto instrumento é um artefato simbólico moldável à situação de comunicação na qual um locutor quer agir. Por exemplo, os bilhetes têm um tipo de engajamento diferente daquele que encontramos numa lista de tarefas, pois são gêneros diferentes agindo sobre situações diferentes, se interpondo entre um sujeito e uma ação. O esquema abaixo de Schneuwly nos ajuda a visualizar a composição de um instrumento:

**Figura 1: Tripolaridade do instrumento**



Fonte: Schneuwly, 2004, p.22

Para Machado (1999, p.95), a noção de gênero que tentamos aqui apresentar certamente contribui para explicar o uso efetivo da linguagem, porém ainda assim, para essa autora não é fácil determinar na prática o que é um gênero. Nesse sentido, Ramires (2005, s.p) em sua leitura sobre a noção de gênero sobre o ISD, nos diz que segundo Bronckart (s.d), a captura de uma estrutura enquanto gênero deve levar em conta critérios psicológicos, pragmáticos e linguísticos. Vejamos mais precisamente o que ela nos comenta:

Não parece ser tarefa das mais fáceis para o analista a identificação e a tentativa de organização de gêneros, uma vez que, segundo Bronckart (sd:4), deverão ser consideradas diferentes séries de critérios potenciais: os propriamente psicológicos (que tratam do tipo de ação engajada e do tipo de processos cognitivos mobilizados); os critérios pragmáticos (que são as decisões que todo locutor deve fazer para realizar um ato de produção verbal) e os critérios linguísticos (que são as decisões a tomar para realizar concretamente um texto no quadro das regras de uma dada língua natural) (RAMIRES, 2005, s.p - grifos da autora)<sup>16</sup>.

Esses tais critérios não só reforçam a noção de gênero para o ISD, como também nos fazem refletir sobre a materialidade desses "pré-construídos" pensando nas modalidades em que eles se fazem presentes. Os vídeos educativos, por exemplo, enquanto um gênero textual multimodal, nos demandam uma reflexão não só sobre suas propriedades psicológicas ou pragmáticas como também sobre os complexos critérios materiais (linguísticos e não-linguísticos) que os compõem. Pensando nisso, temos que apresentar um estudo sobre os gêneros textuais escritos, orais e de outras semiologias.

### **2.2.3 Gêneros textuais orais, escritos e outras semiologias**

Diversos autores têm se dedicado à compreensão das modalidades escritas e orais da linguagem nas últimas décadas. Esses trabalhos de pesquisa abordam essa temática com diferentes interesses: alguns propõem o estudo das origens de cada uma das modalidades, outros se interpelam sobre o papel social ou cognitivo dessas linguagens, outros sobre a interação entre elas e outros ainda sobre a organização social dessas verbalizações. Neste trabalho, nos interessa, a princípio, estudar mais proximamente essas duas últimas interrogações: as interações sobre essas modalidades e como elas estão organizadas.

O desenvolvimento de um subtópico com essas preocupações se deve ao fato de que como Machado (1999) afirma, no processo de análise de um corpus de textos as multimodalidades de uma produção interferem no modo como concebemos um determinado gênero no qual esses textos pertencem. Além disso, como retificam Schneuwly e Rojo (2006,

---

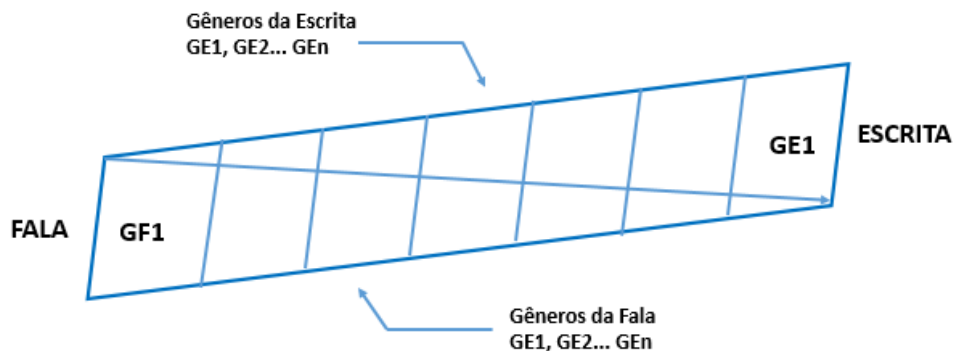
<sup>16</sup> Grifos da autora (Ramires, 2005, s.p).

p.456), as novas tecnologias eletrônicas e digitais da comunicação e da informação colocaram em cheque muitas das considerações simplistas ou dogmáticas que tínhamos sobre a fala e a escrita em termos de concepção de gênero, de tal forma que hoje se destacam os trabalhos sobre as relações de continuidade, ou constitutividade mútua, das modalidades escritas e orais. Machado (1999) diz especificamente que:

[...] quando nos voltamos para a análise de textos efetivamente realizados, orais e escritos, e admitindo que todos eles, orais ou escritos, são filiados a um determinado gênero, a clareza dessa definição logo esbarra com a dificuldade considerável que encontramos na descrição e classificação dos gêneros e na identificação de um texto como sendo pertencente a um gênero x ou y, dificuldade essa com a qual muitos e muitos pesquisadores têm se confrontado no decorrer de séculos de reflexão sobre essa questão. (MACHADO, 1999, p.96)

Marcuschi (2001), para debater esses tópicos, preconiza que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos” (Marcuschi, 2001, p.37). O autor sugere que as práticas sociais que organizam os gêneros são compostas, em certa medida, por essas diferentes modalidades. Para ele, “as relações entre fala e escrita não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado no continuum que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua” (Marcuschi, 2001, p.34). A apreensão de um gênero em sua totalidade, levando em conta essas considerações, passaria pelo estudo do “meio de produção” e pela “concepção discursiva” daquele gênero, já que se admite dentro dessa perspectiva a possibilidade da convivência dessas diferentes modalidades numa mesma atividade discursiva.

**Figura 2: Fala e escrita no continuum de gêneros textuais**



**Fonte: Marcuschi, 2001, p.38.**

Esta relação contínua entre as modalidades de fala e escrita, ou, ainda, entre gêneros da fala e gêneros da escrita, apontadas por Marcuschi (2001), traz consigo o questionamento sobre diversas dicotomias entre fala e escrita, sobre a composição dos gêneros, sobre a suas

próprias denominações, gênero oral e gênero escrito, e mesmo sobre o modo como trabalhamos os gêneros textuais em sala de aula. É uma espécie de efeito dominó : se admitirmos que um gênero é atravessado por diferentes atividades em diferentes modalidades deveríamos refletir sobre a o lugar dessas (multi)modalidades na composição do gênero, a importância dessas modalidades na constituição do gênero e como deveria ser feita a apresentação ou introdução dessas diferentes modalidades no ensino com o gênero em sala de aula. Quer dizer, os estudos de Marcuschi (2001) abrem precedentes para uma conversa sobre o ensino multimodal ou sobre o multiletramento.

O gênero “notícia de TV”, por exemplo, é considerado um gênero oral, em virtude, sobretudo, do seu meio de produção. No entanto, não poderíamos negar a importância do texto escrito na sua composição. A modalidade escrita tem muito mérito sobre aquela notícia que é apresentada em meio sonoro. É a escrita interferindo na fala, ou um gênero escrito, interferindo num gênero oral. O trabalho com o gênero “notícia de TV” em sala de aula demandaria do professor, dentro dessa perspectiva, uma reflexão sobre a escrita do texto para leitura, sobre a influência da oralidade dentro desse texto escrito e, até mesmo, sobre semiologias próprias da oralidade como ritmo, entonação, dicção.

**Figura 3: As composições dos gêneros em “meios de produção” e “concepção discursiva”**

| Gêneros de texto           | Meio de produção |         | Concepção discursiva |      | Domínio |
|----------------------------|------------------|---------|----------------------|------|---------|
|                            | Sonoro           | Gráfico | Escrita              | Oral |         |
| Conversa espontânea        | X                |         |                      | X    | a       |
| Artigo científico          |                  | X       | X                    |      | d       |
| Notícia de TV              | X                |         | X                    |      | c       |
| Entrevista publica na Veja |                  | X       |                      | X    | b       |

**Fonte: Marcuschi, 2001, p.40**

Schneuwly<sup>17</sup> (2005, s.p), nesse sentido, corrobora com a perspectiva multimodal no gênero da fala e da escrita afirmando que não só existe um apoio, como também uma dependência, da fala na produção de certos gêneros escritos e da escrita na produção de certos gêneros orais. Para ele, “[...] há sempre o falar para escrever, o escrever para falar, o escrever para escrever e o falar para o falar, o que mostra que sempre um gênero é dependente de outros gêneros, o que é um fenômeno da intertextualidade [...]” (Schneuwly, 2005, s.p).

Para além dessas diferentes modalidades verbais que compõem um texto ou um gênero, Marcuschi e Dionísio (2007) propõem que consideremos outros elementos na construção dessas nossas práticas sociais. Isto porque, para os autores, “toda a atividade

<sup>17</sup> Apud ROJO, SCHNEUWLY, 2006, p.468.

discursiva e todas as práticas linguísticas se dão em textos orais ou escritos com a presença de semiologias de outras áreas, como a gestualidade e o olhar, na fala, ou elementos pictóricos e gráficos, na escrita” (Marcuschi, Dionísio, 2007, p.13). Em outros termos, Marcuschi (2007), nos diz que para além dos aspectos orais e escritos presentes nos textos, existem outros elementos não-verbais que devem ser considerados no processo de apresentação de um gênero. Falando mais especificamente sobre o contexto educacional, poderíamos dizer que existem elementos não-verbais que deveriam compor o ensino de um gênero textual. Assim sendo, de novo, é preciso dizer que “todas estas manifestações verbais estão, por certo, ligadas aos demais tipos de manifestação e de interação de natureza semiótica, à mímica, à linguagem gestual, aos gestos condicionados, etc”, afirma Bakhtin (2006, s.p)

Schneuwly e Dolz (2004), por exemplo, ao comentarem sobre o ensino escolar da língua oral, demonstram preocupação com esses elementos não verbais. Segundo esses autores, "a comunicação oral não se esgota na utilização dos meios linguísticos ou prosódicos" (Schneuwly, Dolz, 2004, p.134). Para eles, a comunicação não verbal, como mímicas faciais, posturas, olhares, gestos, pode trair o falante ou tornar constrangedora a comunicação quando não há uma coerência entre esses elementos e o texto apresentado. Para Schneuwly e Dolz (2004) esta consideração sobre os elementos não verbais é tão importante para o trabalho com a oralidade que os autores chegam a sistematizar esses elementos “não linguísticos” da oralidade em cinco categorias, são elas: 1) Meios paralinguísticos (qualidade da voz, melodia, elocução e pausa, respiração, risos, suspiros); 2) Meios cinésicos (atitudes corporais, movimentos, gestos, troca de olhares, mímicas faciais); 3) Posição dos locutores (ocupação de lugares, espaço pessoal, distâncias, contato físico); 4) Aspecto exterior (roupas, disfarces, penteado, óculos, limpeza); 5) Disposição dos Lugares (lugares, disposição, iluminação, disposição das cadeiras, ordem, ventilação, decoração).

Para o trabalho com alguns gêneros escritos, e ou gêneros multimodais, outros elementos não verbais podem ser considerados. Muitos pesquisadores contemporâneos se apoiam, por exemplo, em estudos da imagem para a apuração de gêneros que se utilizam de outros recursos além do texto gráfico para construção de uma mensagem. Leal (2011), Melão (2014) e Sumiya (2017) para além dos elementos verbais de um gênero, consideraram em seus estudos sobre cartoon, anúncio publicitário e vídeo tutorial, respectivamente, os elementos imagéticos que compõem esses gêneros. Baseadas nos estudos de Kress e van Leeuwen (2006), criadoras da Gramática do Design Visual, essas autoras examinaram a “função representacional”, a “função interativa” e a “função composicional” dos “participantes” imagéticos dos gêneros mencionados.

Todas essas argumentações primeiro nos fazem admitir que um gênero é composto a priori por diferentes modalidades semiológicas, algumas verbais e outras não verbais. Segundo, nos fazem compreender que o exame de um gênero textual deve buscar observar e descrever as relações das modalidades ou multimodalidades que o compõem, de tal forma que a preparação de um dispositivo didático para o ensino por meio dos gêneros textuais precise apresentar atividades que desenvolvam as habilidades orais, escritas e multi semiológicas daquele gênero em estudo. Logo, na elaboração de nosso dispositivo didático sobre os vídeos educativos desenvolvemos atividades que proporcionam aos sujeitos a tomada do gênero a partir dessas diferentes composições linguísticas e não linguísticas que o constituem.

## **2.3 A elaboração de um modelo didático**

Nesta terceira seção, temos a intenção de explicitar como o modelo didático se porta enquanto um instrumento de análise de gênero. Assim, na primeira subseção, o conceito de modelo didático abordado neste trabalho é explicitado para que as funções desse construto na pesquisa sejam elucidadas. Em seguida, na segunda subseção, as categorias de análise do modelo didática são apresentadas como forma de elucidar a leitura feita sobre o gênero vídeo educativo.

### **2.3.1 Modelo didático**

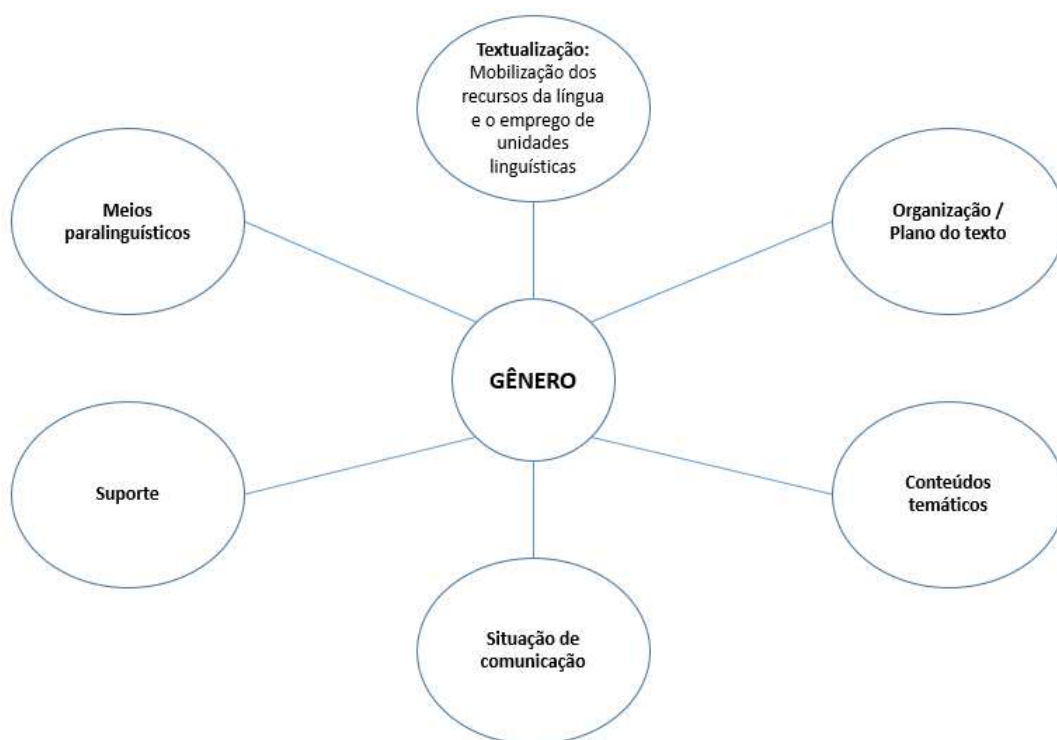
Um modelo didático pode ser compreendido como uma espécie de corpo imaginado dos mundos discursivos que compõem uma série de textos. Dizemos “corpo imaginado” aqui porque ele é antes um recorte sobre o gênero feito em um contexto particular para um objetivo e público em particular do que uma visão hiper real e precisa sobre esse gênero. Um modelo didático funciona como “um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero”, segundo De Pietro et al (1996/1997, p.108). Neste sentido, para Schneuwly e Dolz (1997a, p.6), um modelo didático de um gênero apresenta o resultado da descrição sempre provisória das principais características de um gênero. Em resumo, um modelo didático tem o papel de tornar explícitas, a partir de uma perspectiva particular, algumas estruturas implícitas de referência para a apreensão de um gênero textual.

Sendo mais específico, de acordo com Machado e Cristovão (2006), o modelo didático, enquanto um instrumento de análise, foi tomado, num primeiro momento, pela escola de Genebra como suporte subsidiário para o ensino de línguas, capaz de revelar as dimensões

ensináveis de um determinado gênero. De tal forma, como afirmam Dolz e Gagnon (2015), quando um modelo didático é abordado como uma base de orientação para as práticas docentes, esse construto deve ter um caráter operacional, isto é, didático, ao passo que por meio das categorias de análise são reveladas as dimensões oportunas aos sujeitos e ao contexto de ensino. Um modelo didático, dessa forma, é capaz de evidenciar as dimensões ensináveis de um gênero quando elaborado sobre critérios de legitimidade, pertinência e solidariedade, segundo Dolz e Gagnon (2015, p.40-41).

Logo, para a criação de um dispositivo didático, como o itinerário, que busque trabalhar com o ensino de línguas por meio dos gêneros didáticos, faz-se necessário observar um modelo didático pensando nas dimensões ensináveis por meio do critério de legitimidade, que pressupõe recursos e saberes válidos para um tal propósito escolar ou acadêmico, o critério de pertinência, que avalia a adequação desses recursos e saberes para os fins escolares ou acadêmicos, e o critério de solidariedade, que busca assegurar a coerência entre os recursos e saberes evidenciados. Vejamos abaixo como Dolz e Gagnon (2015) ilustram as dimensões ensináveis de um gênero reconhecidas por meio da elaboração de um modelo didático:

**Figura 4: Modelo didático do gênero, as dimensões ensináveis**



**Fonte: Dolz e Gagnon, 2015, p.41**

Seguindo, para além dessa primeira funcionalidade, Machado e Cristovão (2006) alegam que as atuais pesquisas dão conta de que um modelo didático pode também ser utilizado para a observação das capacidades entorno de um gênero (capacidade de ação,

capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursivas), para a construção e avaliação de dispositivos didáticos (sequências, itinerários, manuais didáticos), para a formação inicial e continuada de professores e, também, para uma análise das produções textuais dos estudantes. Essa afirmação nos permite dizer que é possível elaborar um modelo didático que responda às diferentes perguntas, de modo que podemos até mesmo retomar ao modelo didático elaborado para refazê-lo, à medida que se desenvolve um processo de estudo ou de análise. Inclusive, segundo Machado (1998), Cristovão e Machado (2006), a elaboração de um modelo didático não precisa ser perfeita, nem teoricamente pura, nem dura. O recorte feito sobre o corpus de texto deve ter uma coerência interna, mas sem deixar de ser um banco de dados maleável para cumprimento dos objetivos didáticos propostos.

A garantia da construção de um modelo didático coerente e suficientemente vasto e preciso ao mesmo tempo, dentro da ISD, é realizada baseando-se na análise descendente de Bronckart (2009). Os princípios de ação da linguagem e arquitetura interna dos textos para o ISD são capazes de revelar as diferentes tessituras de um texto. Assim, nesta dissertação, para responder às nossas perguntas de pesquisa, promovemos a análise de um corpus tendo como principal referência o enquadramento teórico de Bronckart (2009), e acrescentando outras abordagens quando acharmos que ela não nos permite agir em prol de nossos objetivos de pesquisa, acrescentando então outras abordagens.

O modo como concebemos nosso modelo didático ficará mais compreensível na próxima subseção onde comentamos sobre o uso que fazemos das categorias de análise expressas por Bronckart (2009).

## **2.3.2 A estruturação de modelo didático**

A elaboração de um modelo didático dentro do ISD segue as categorias de análise desse próprio quadro metodológico, isto significa que para expor os elementos linguísticos e não-linguísticos de um corpus deve-se fazer uma análise descendente coletiva a respeito do gênero textual que se objetiva trabalhar. Deve-se partir, como propõe Bronckart (2009), da leitura da situação de ação de linguagem para depois se aprofundar numa análise da arquitetura interna dos textos.

### **2.3.2.1 Ação de linguagem**

Conforme afirma Bronckart (2009) **a ação de linguagem** é compreendida como uma unidade psicológica das representações dos mundos formais (físico, social e subjetivo) que podem influenciar uma produção textual. Para o autor, as representações desses mundos são como uma base de orientações interiorizada que efetua mobilizações pragmáticas,

locucionais e ilocucionais dentro do quadro organizacional do agir comunicativo, de tal modo que podemos pressupor essas representações tanto como um **contexto** quanto como um **conteúdo temático** para as produções textuais.

Dentro de uma perspectiva mais tradicional, quando tratamos do contexto dentro do ISD, estamos falando do **contexto de produção**, isto é, estamos partindo de leitura física ou subjetiva do agente emissor sobre um conjunto de parâmetros. Entretanto, mais recentemente, outros teóricos associados ao ISD nos propõem como uma visão complementar, a adoção de diferentes contextos para a realização de uma análise textual. Leal (2014), por exemplo, ao fazer um estudo dos cartoons enquanto um gênero multimodal acrescenta a sua tese o contexto de recepção. Segundo ela, embora Bronckart (1999) reconheça que enquanto analistas temos acesso aos textos como leitores, o modelo tradicional de análise não responde às questões relacionadas ao receptor e as suas próprias interpretações. Para Leal (2014), uma ampla leitura do texto só se concretiza quando passa-se a investigar também os objetivos do receptor que por vezes pode escapar do emissor do texto. Assim, a pesquisadora reclama uma leitura que leve em consideração o ponto de vista do seu receptor. É essa leitura de algumas representações físicas e subjetivas dos mundos pelo receptor que chamamos aqui de **contexto de recepção**.

Neste sentido, estamos considerando aqui que a nossa visão sobre os fatores de influência entorno da organização dos textos se torna mais sólida quando observamos não só o agente emissor, com sua interpretação do mundo e do próprio texto, como também o agente receptor, com suas próprias interpretações do mundo e do próprio texto. Ou seja, propomos na construção desse modelo didático que possamos trazer para nosso banco de dados outras visões sobre o texto.

Marcuschi (2003) acredita que na análise de um gênero há de se fazer também considerações a respeito do suporte no qual aquele gênero em estudo se encontra. Definindo a noção de suporte, Marcuschi (2003, p.11) explica que “o suporte de um gênero é uma superfície fixa em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto”, de modo que um jornal é um suporte para uma reportagem, um outdoor é um suporte para um anúncio publicitário, e as plataformas de vídeos, como o *Youtube*, um suporte para os vídeos educativos. Logo, o autor afirma que “ele [o suporte] é imprescindível para que o gênero circule na sociedade e deve ter alguma influência na natureza do gênero suportado”. Assim, buscando compreender dentro do gênero estudado nesta pesquisa a influência do seu suporte sobre a sua natureza, consideramos observar os sujeitos envolvidos dentro do canal comunicativo a partir da perspectiva suporte sobre esses sujeitos. Chamaremos nesta pesquisa de **contexto de circulação** esse estudo feito sob a ótica do suporte.

Para Bronckart (2009), múltiplos aspectos de uma situação de ação poderiam ser mencionados como fatores que exercem uma influência sobre a organização dos textos, mas deveríamos concentrar nossa atenção sobre aqueles que exercem uma influência necessária, assim ele propõe que observemos num primeiro plano os fatores físicos dos contextos e depois, num segundo plano, os fatores subjetivos desses mesmos contextos. Para Bronckart, neste sentido, o lugar de produção, o momento de produção, a tomada física do emissor e do receptor são fatores físicos, enquanto que o lugar social, a posição social do emissor, a posição social do receptor e os objetivos são fatores subjetivos do contexto. Todavia, como consideramos novos contextos dentro do campo da ação da linguagem, nesta pesquisa, apenas alguns elementos foram eleitos para compor nossa análise, vejamos no quadro abaixo:

**Quadro 1: Os contextos da situação de ação de linguagem**

|                          |                               |  |
|--------------------------|-------------------------------|--|
| <b>Ação de linguagem</b> | <b>Contexto de produção</b>   | <b>Emissor</b><br><b>Objetivos do emissor</b><br><b>Receptor</b><br><b>Objetivos do receptor</b><br><b>Produto físico</b><br><b>Lugar físico de produção</b>   |
|                          | <b>Contexto de recepção</b>   | <b>Emissor</b><br><b>Objetivos do emissor</b><br><b>Receptor</b><br><b>Objetivos do receptor</b><br><b>Produto físico</b><br><b>Lugar físico de recepção</b>   |
|                          | <b>Contexto de circulação</b> | <b>Emissor</b><br><b>Objetivos do emissor</b><br><b>Receptor</b><br><b>Objetivos do receptor</b><br><b>Produto físico</b><br><b>Lugar físico de circulação</b> |

**Fonte: autoria própria**

Dentro do quadro analítico do ISD, depois de averiguada a situação de ação de linguagem, é preciso que se atente ao texto empírico em si, isto porque, segundo Bronckart, a realização efetiva da ação da linguagem ocorre na exploração das formas comunicativas sociais e no uso do quadro semiótico particular de uma das múltiplas línguas naturais. Assim, o texto empírico é a realização linguística, ou semiótica, da ação de linguagem através do uso efetivo de recursos verbais e/ou não verbais. Para Bronckart (2006b, 2009), os recursos verbais utilizados para a construção de um texto, devido seus aspectos linguísticos e

semióticos, estão organizados de tal forma que podemos falar que em uma **arquitetura interna dos textos**.

### 2.3.2.2 A arquitetura interna dos textos

O segundo nível de análise de uma produção textual para o ISD é, portanto, a leitura da arquitetura interna dos textos, que está organizada em consonância com as propriedades linguísticas e operações psicológicas em que alguns recursos verbais estão associados. Assim, Bronckart (2009) propõe que nesse segundo momento sejam observados a) a infraestrutura geral dos textos; b) os mecanismos de textualização, c) os mecanismos enunciativos. Para o autor, essas três camadas do texto são capazes de revelar propriedades específicas de um texto em particular.

#### 2.3.2.2.1 A infraestrutura geral dos textos

O conteúdo temático de um texto, que também é construído pelas representações dos mundos formais, pode ser compreendido como um conjunto das informações que nele estão explicitamente apresentadas, ou seja, o conteúdo temático está traduzido em unidades declarativas dentro de um texto, como afirma Bronckart (2009). E é a observação do conteúdo temático através de unidades textuais declarativas que chamamos de infraestrutura geral dos textos. A análise dessas unidades declarativas pode ser feita, para o ISD, através da observação do plano geral de um texto, através dos tipos de discurso nele presente e através das sequências que eventualmente podem aparecer.

Lousada (2010) afirma que, dentro da infraestrutura geral dos textos, o **plano geral** é uma primeira etapa no qual descrevemos globalmente a organização desse conteúdo temático. Assim, ela diz que “o plano geral de um texto pode ser entendido com um resumo, ou seja, a maneira pelo qual o produtor organiza o assunto que quer tratar”(Lousada, 2010, p.213). Em linhas gerais, podemos falar no plano geral sobre o gênero textual a que pertence o texto e sobre alguns aspectos globais como a presença ou ausência de título, a presença ou ausência de imagens, organização dos parágrafos, a divisão dos turnos de fala, e talvez até mesmo caiba falar dentro do plano geral sobre o layout do texto, o tamanho das letras, presença ou ausência de legenda e etc, com o intuito de descrever a composição superficial de um texto.

Logo após essa descrição, ainda observando a organização do conteúdo temático, é preciso que estejamos atentos ao modo como os mundos discursivos estão organizados no texto. Bronckart (2009), fala em **tipos de discurso** para tentar identificar a forma como

linguisticamente esses conteúdos temáticos são apresentados. Para Bronckart (2009), às atividades de linguagem, pela sua própria natureza semiótica, criam mundos discursivos que se diferenciam dos mundos ordinários, aqueles representados pelos agentes humanos. Segundo esse autor, os mundos discursivos são na verdade construídos com base em dois subconjuntos de operações.

O primeiro subconjunto explicita a relação existente entre coordenadas gerais da organização do conteúdo temático e as coordenadas gerais do mundo ordinário no qual o texto é construído. Quando essas coordenadas parecem em dissonância, falamos em coordenadas disjuntas, já quando observamos uma consonância entre as coordenadas, falamos em coordenadas conjuntas. As coordenadas disjuntas revelam que as representações mobilizadas como conteúdo temático atestam para fatos distantes do mundo ordinário, portanto dentro da ordem do NARRAR, enquanto que as coordenadas conjuntas indicam que as representações mobilizadas como conteúdo temático estão próximas ao mundo ordinário, portanto, dentro da ordem do EXPOR.

O segundo subconjunto, que cria os mundos discursivos, diz respeito ao vínculo entre as diferentes instâncias de agentividade dos mundos discursivos e os parâmetros materiais da ação da linguagem. Quando o texto explicita esse vínculo, falamos que há uma relação de implicação, já quando esse vínculo não fica explícito, dizemos que há uma relação de autonomia entre as instâncias de agentividade e os parâmetros da ação de linguagem. Logo, a criação dos tipos discursivos, ou composição dos mundos discursivos, por assim dizer, é feita pela reunião dessas diferentes perspectivas. Bronckart (2009) fala em mundo do EXPOR implicado (discurso interativo), mundo do EXPOR autônomo (discurso teórico), mundo do NARRAR implicado (relato narrativo) e mundo do NARRAR autônomo.

**Quadro 2: Coordenadas gerais dos mundos**

|                                       |                   | <b>Conjunção<br/>EXPOR</b> | <b>Disjunção<br/>NARRAR</b> |
|---------------------------------------|-------------------|----------------------------|-----------------------------|
| <b>Relação do ato de<br/>produção</b> | <b>Implicação</b> | <b>Discurso interativo</b> | <b>Relato interativo</b>    |
|                                       | <b>Autonomia</b>  | <b>Discurso teórico</b>    | <b>Narração</b>             |

Fonte: Bronckart (2009, p.175)

A observação textual desses mundos pode ser descrita da seguinte forma:

O **discurso interativo**, segundo Bronckart (2009), se traduz primeiramente pela presença de unidades que remetem ao aqui e agora através da interação verbal. Desse modo, o seu caráter implicado de expor se caracteriza principalmente pela presença de verbos no

presente, passado e por formas perifrásticas de futuro como “vai passar”, “vou voltar”. Esse tipo de discurso se caracteriza também pela presença de vocativos e pronomes de primeira ou segunda pessoa do singular ou do plural, marcando o protagonismo dos sujeitos em interação. Além disso, é possível observar o uso de dêiticos espaciais como “aqui”, “lá”, dêiticos temporais como “agora”, “daqui a pouco”, “hoje” e ostensivos como “aí”, “e isso”. Bronckart (2009) afirma ainda que o discurso interativo contém uma elevada densidade verbal e uma baixa densidade sintagmática.

O **discurso teórico**, segundo Bronckart (2009), como um texto monologal, se traduz pela ausência de frases não declarativas. Nesse sentido, o caráter autônomo do expor se caracteriza pela presença de verbos no presente, no pretérito, mas com valores genéricos, muitas vezes, inclusive no modo condicional, como afirma Bronckart (2009). Além disso, o discurso teórico é marcado pela ausência de dêiticos espaciais, dêiticos temporais ou ostensivos. Há também uma ausência de vocativos, pronomes de primeira ou segunda pessoa, mas o uso de pronomes de terceira pessoa que remetem a valores gerais como o “on” em francês. O discurso teórico apresenta ainda muitas frases na voz passiva e grande frequência de anáforas pronominais ou nominais. O discurso teórico tem uma baixa densidade verbal e uma elevada densidade sintagmática.

O **relato interativo**, segundo Bronckart (2009), a princípio monologado, também é marcado pela ausência de frases não declarativas. A diferença é que em seu caráter disjuntivo e implicado, esse tipo de discurso é estabelecido pela presença de verbos em tempos narrativos, principalmente por verbos no pretérito perfeito e imperfeito, às vezes associados a verbos no mais-que-perfeito, futuro simples ou condicional. Além disso, o relato interativo se traduz pelo uso de organizadores temporais (advérbios, sintagmas preposicionais, coordenativos, subordinativos, etc.) e pela presença de pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular ou plural, marcando o protagonismo dos sujeitos em interação. O relato interativo apresenta ainda uma forte presença de anáforas pronominais, às vezes associadas a anáforas nominais. O relato interativo possui elevada densidade verbal e baixa densidade sintagmática.

A **narração**, para Bronckart (2009), costuma compor apenas frases declarativas, de modo que o seu caráter disjuntivo autônomo, é marcado pelo uso de verbos no pretérito perfeito e imperfeito, associados à atividade narrativa. Além disso, a narração se traduz pelo uso de organizadores temporais (advérbios, sintagmas preposicionais, coordenativos, subordinativos, etc.) e pela ausência de marcas que remetam ao agente produtor ou a seu destinatário como pronomes e adjetivos de primeira ou segunda pessoa do singular ou plural. A narração apresenta ainda forte presença de anáforas pronominais.

Ainda dentro da infraestrutura geral dos textos, devemos analisar as sequências que compõem uma produção textual. Bronckart (2009), baseado em Adam (1992), nos apresenta **a sequência** como um modo de planificação da linguagem que se desenvolve no plano geral do texto. Para este autor, a sequência seria uma apresentação da linearidade do conteúdo temático, como uma observação das construções lógicas relativas ao tema. Assim, partindo de considerações de Adam (1992) sobre os aspectos hierárquicos de macroproposições dos atos comunicativos, Bronckart (2009) propõe a observação de seis sequências : a descritiva, a explicativa, a argumentativa, a narrativa, a injuntiva e a dialogal. Abaixo observamos um quadro feito pela professora Anna Rachel Machado que descreve de modo dinâmico essas diferentes sequências.

**Quadro 3: Sequências, representações dos efeitos pretendidos e fases correspondentes**

| <b>Sequências</b>    | <b>Representações dos efeitos pretendidos</b>  | <b>Fases</b>   |
|----------------------|--|--|
| <b>Descritiva</b>    | <b>Fazer o destinatário ver em pormenor elementos de um objeto de discurso, conforme a orientação dada a seu olhar pelo produtor</b>                                     | <b>Ancoragem<br/>Aspectualização<br/>Relacionamento</b>  |
| <b>Explicativa</b>   | <b>Fazer o destinatário compreender um objeto de discurso visto pelo produtor como incontestável, mas também como de difícil compreensão para o destinatário</b>         | <b>Constatação inicial<br/>Problematização<br/>Resolução<br/>Conclusão/avaliação</b>                                       |
| <b>Argumentativa</b> | <b>Convencer o destinatário da validade de um posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto como contestável (pelo produtor ou pelo destinatário)</b> | <b>Estabelecimento de:</b><br>- premissas<br>- suporte argumentativo<br>- contra argumentação<br>- conclusão               |
| <b>Narrativa</b>     | <b>Manter a atenção do destinatário por meio da construção de suspense criado pelo estabelecimento de uma tensão e subsequente resolução</b>                             | <b>Apresentação de:</b><br>- situação inicial<br>- complicação<br>- ações desencadeadas<br>- resolução<br>- situação final |
| <b>Injuntiva</b>     | <b>Fazer o destinatário agir de certo modo ou em determinada direção</b>   | <b>Enumeração de ações temporalmente subsequentes</b>  |
| <b>Dialogal</b>      | <b>Fazer o destinatário manter-se na interação proposta</b>  | <b>Abertura<br/>Operações transacionais<br/>Fechamento</b>   |

Fonte: Machado, 2004, p.21

Mais recentemente, Bronckart (2008, 2009) discute sobre a correlação que podemos estabelecer entre as sequências e os tipos de discurso, ainda que de modo geral, no ISD, possamos tratá-las de modo independente. Nesse sentido, o autor afirma que podemos esperar encontrar uma sequência narrativa dentro de um relato interativo ou de uma narração, e uma sequência dialogal dentro de um discurso interativo. Porém, é bom lembrar, como afirma Lousada (2010), que, diferentemente dos tipos de discurso, é possível não encontrar nenhuma sequência dentro de um texto.

#### **2.3.2.2.2 Os mecanismos de textualização**

A coerência entre os componentes observados na infraestrutura geral de um texto empírico é em partes assegurada pelos mecanismos de textualização. Bronckart (2009) diz, mais especificamente, que os mecanismos de textualização revelam a progressão do conteúdo temático. Isso porque os mecanismos de textualização são elementos linguísticos, ou semióticos, que organizam, explicam ou explicitam uma relação de continuidade, ruptura, contraste ou contribuição entre as cadeias de unidades linguísticas de um texto empírico. Nesse sentido, no plano de análise dos mecanismos de textualização, Bronckart nos convida a descrever os elementos e processos de conexão e de coesão nominal que marcam um determinado texto.

**Os mecanismos de conexão**, segundo Bronckart (2009), explicitam as relações entre os diferentes níveis de organização de um texto, de tal modo que podemos dizer que esses organizadores servem para marcar as transições entre os tipos de discursos, entre as frases de uma sequência, ou podem ainda assinalar articulações internas das frases. Assim, falamos que os mecanismos de conexão contribuem para marcar as grandes articulações de progressão temática expressos através de organizadores textuais.

Já **os mecanismos de coesão nominal**, ainda segundo Bronckart (2009), revelam as relações de dependência entre argumentos que compartilham uma ou várias propriedades referenciais, logo os mecanismos de coesão nominal organizam argumentos e sua retomada na sequência do texto. Assim, quando falamos nos mecanismos de coesão nominal falamos em anáforas: anáforas nominais ou anáforas pronominais.

As **anáforas nominais** são compostas por sintagmas nominais de diversos tipos, enquanto que as **anáforas pronominais** abarcam pronomes pessoais, relativos, possessivos demonstrativos e reflexivos. A baixa ou alta densidade de um ou outro tipo de anáfora dentro de um texto pode estar relacionada ao tipo de discurso, pois segundo Bronckart (2009), por exemplo, há uma tendência de encontramos mais anáforas pronominais dentro dos tipos da ordem do NARRAR porque eles apresentam uma série de personagens que precisam ser

retomados, enquanto que quando falamos dos tipos de discurso da ordem do EXPOR talvez tenhamos uma maior presença anáforas nominais porque se articulam uma séries de argumentos com valor abstrato.

### 2.3.2.2.3 Os mecanismos enunciativos

Os mecanismos enunciativos são o terceiro nível de análise dentro da infraestrutura geral de um texto empírico e, assim como os mecanismos de textualização, contribuem para a construção da coerência pragmática de um texto. Segundo Bronckart (2009), os mecanismos enunciativos na verdade expressam uma avaliação sobre algum aspecto do conteúdo temático ou revelam as próprias fontes dessa avaliação. Isso significa que, respectivamente, estudamos neste nível a marcação das modalizações e a distribuição de vozes.

As modalizações expressam uma avaliação feita sobre algum elemento do conteúdo temático, orientando as interpretações dos destinatários sobre o conteúdo temático expresso pelo agente produtor. Essas modalizações, como expressa Bronckart (2009), são realizadas por diferentes estruturas linguísticas (tempos verbais do modo condicional, verbo auxiliares, advérbios e locuções adverbiais, orações impessoais...) que podem ser agrupadas em subconjuntos semânticos. Assim, baseado nas classificações da Antiguidade grega e na teoria dos três mundos de Habermas (1987), Bronckart (2009) nos propõe observar as modalizações a partir de quatro funções, são elas:

1. As **modalizações lógicas**, que expressam valores de verdade ou de possibilidade sobre um conteúdo temático.
2. As **modalizações deônticas**, que expressam valores de obrigação ou deveres com as normas sociais.
3. As **modalizações apreciativas**, que expressam valores e julgamentos de caráter subjetivo da entidade avaliadora.
4. As **modalizações pragmáticas**, que expressam valores de intencionalidade, motivação e responsabilidade de um grupo sobre o conteúdo temático.

Já as **vozes**, na visão de Bronckart (2009), podem ser compreendidas como as entidades responsáveis pelas avaliações. Dentro de um texto, de modo geral, há uma voz, vinda de uma entidade, que assume a responsabilidade por aquilo que é tido como um todo, de modo que devemos chamar essa **voz de neutra**, conforme Bronckart (2009). Mas, como alega o autor, considera-se a princípio que todo texto é polifônico, ou seja, há o acréscimo de

outras entidades à enunciação, neste caso falamos de vozes infra-ordenadas. Estas outras vozes adicionadas ao discurso podem ser:

1. As **vozes de personagem**, que são vozes de agentes humanos implicados nos acontecimentos ou ações expressas em algum segmento do conteúdo temático.
2. As **vozes sociais**, que são vozes de personagens, grupos ou instituições sociais externas que são mencionados como entidades de avaliação de algum segmento do conteúdo temático.
3. A **voz de autor**, que é uma voz do próprio agente emissor que intervém para comentar ou avaliar um segmento do conteúdo temático.

### 2.3.2.3 Elementos não-linguísticos

Para Schneuwly e Dolz (2004) a produção de um gênero oral demanda mais do que um estudo sobre as questões linguísticas ou prosódicas envolvidas em um grupo textual. Para esses autores, a comunicação oral demandará o uso de signos de sistemas semióticos não-linguísticos. Nesse sentido, ao se iniciar uma empreitada em direção ao letramento oral de um grupo, é necessário um estudo dos elementos não-linguísticos do gênero em questão. Por isso, o modelo didático de um gênero oral ou um gênero multimodal de grande expressão oral precisa descrever a composição não-verbal do gênero.

Assim, Schneuwly e Dolz (2004) propõem um quadro de análise com cinco elementos não-linguísticos para dar conta dessa comunicação não-verbal do gênero:

**Quadro 4: Elementos não-linguísticos da comunicação oral**

| Meios paralinguísticos   | Meios cinésicos  | Posição dos interlocutores                                      | Aspectos externos                           | Lugar  |
|--|--|---|---|--|
| qualidade da voz, melodia, elocução e pausas, respiração, risos, suspiros, | atitudes corporais, movimentos, gestos, troca de olhares, mímicas faciais, | ocupação de lugares, espaço pessoal, distâncias, contato físico | roupas, disfarces, penteado, óculos limpeza | lugares, disposição, iluminação, disposição das cadeiras, ordem, ventilação, decoração |

Fonte: Schneuwly e Dolz (2004, p.134)

Por meio deste quadro, notamos que uma infinidade de elementos não-linguísticos podem compor uma análise textual. Todavia, devido a natureza mais ou menos semelhante desses elementos, eles são foram agrupados em cinco grupos por Schneuwly e Dolz (2004), que são: (1) meios paralinguísticos, (2) meios cinésicos, (3) posição dos interlocutores, (4),

aspectos externos, (5), lugar. Esses grupos parecem assim cobrir uma grande gama de semiologias não-linguísticas presentes em um texto de grande expressão oral. Na análise de podcasts educativos, por exemplo, descrever os meios paralinguísticos parece de fundamental importância, assim como, descrever na análise de um vídeo educativo os meios cinéticos e a posição dos interlocutores parece relevante para falar de como os corpos dos emissores desse gênero ocupam a tela.

Essa descrição de elementos não-linguísticos de Schneuwly e Dolz (2004) deixa de fora apenas os elementos gráficos e sonoros que, em um gênero multimodal, como os vídeos educativos são significativos. Assim, na próxima subseção, comentamos sobre como abordamos esses dois elementos na elaboração do nosso modelo didático.

#### **2.3.2.4 Elementos gráficos e sonoros**

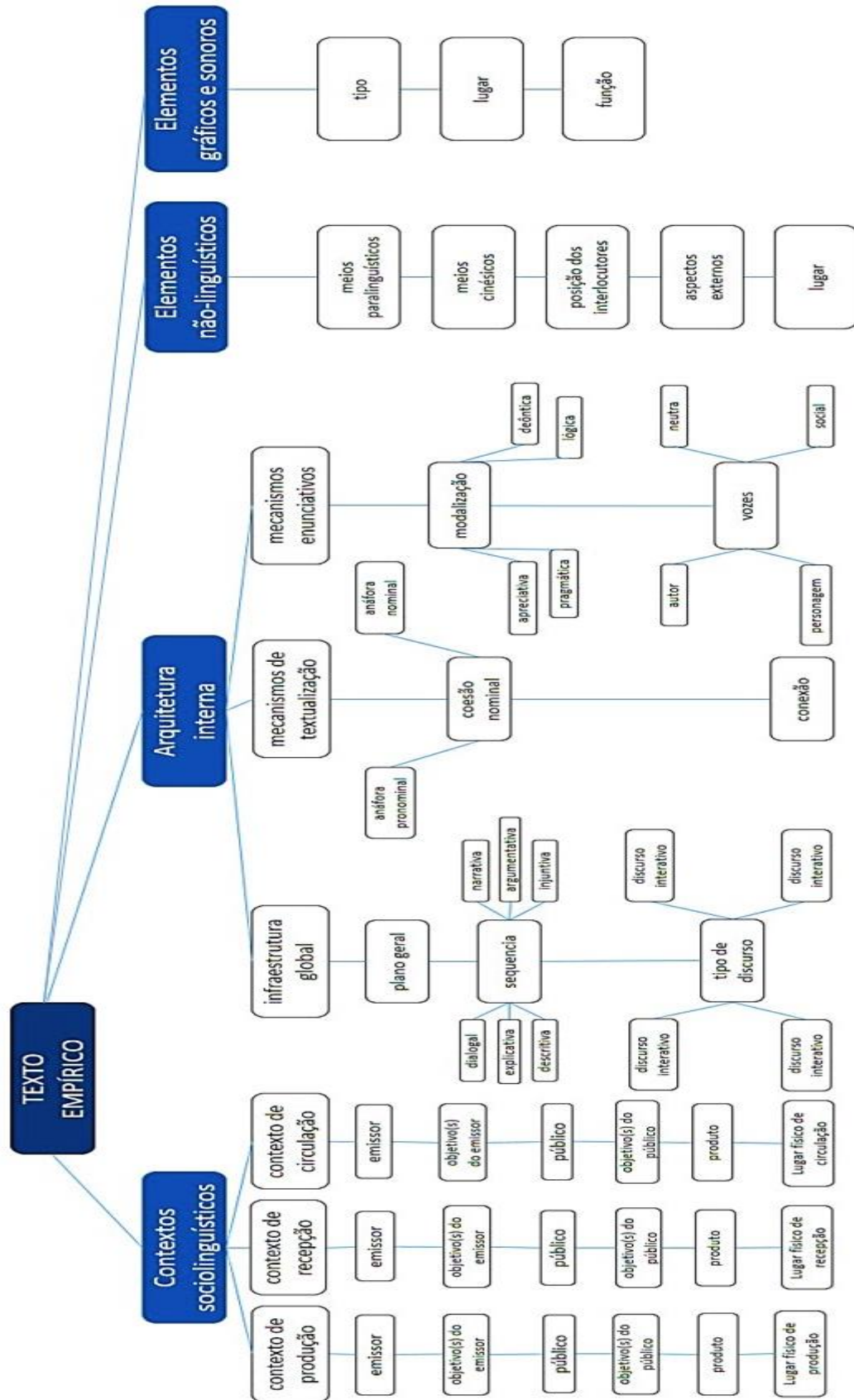
Observando todos os elementos de análise expostos até aqui, para a elaboração do modelo didático, sentimos a necessidade de conferir um espaço maior para descrever o espaço dado aos **elementos gráficos e sonoros** dentro do gênero. Quando aqui fazemos o requerimento de uma descrição mais precisa sobre os elementos gráficos e sonoros, é com o intuito de deixar mais evidente o tipo de elemento gráfico ou sonoro, o seu tempo de duração em tela, o lugar na tela que os grafismos costumam aparecer e qual a finalidade no uso desses recursos.

Acreditamos que a apresentação desses elementos pode ser feita de modo paralelo à apresentação da arquitetura interna de um texto empírico. Entretanto, acreditamos também que podemos colocar em risco a compreensão de que esses elementos têm uma natureza própria que exige talvez uma análise mais focalizada.

Assim, quando estivermos analisando os elementos gráficos e sonoros, falaremos sobre os tipos (sinal sonoro, trilha de fundo, vídeo curto, logo, foto da capa do livro, *gif*, foto de um recorte de jornal, etc...), o momento de uso, o lugar de uso, o tempo de duração, e a aparente função. Consideramos também o modo como os elementos de edição foram apresentados (o corte, as transições e a montagem). Sendo, todos esses elementos, a princípio, posteriores à gravação do vídeo, pertencentes à sala de edição, vamos tratá-los no nosso modelo didático, como recursos de uma mesma categoria de análise.

Assim sendo, após descrevermos, em linhas gerais, todas as categorias de análise para a elaboração de um modelo didático multimodal como os vídeos educativos, exibimos no quadro a seguir um resumo do modelo de análise que utilizaremos. Vejamos:

Quadro 5: Modelo de análise para o vídeo educativo



Fonte: própria autoria, baseado nos quadros de análise do ISD como o da Rocha (2014)

Após a elaboração do modelo didático por esses critérios, é preciso olharmos para algumas considerações feitas na próxima seção para a construção do itinerário enquanto um dispositivo didático.

## 2.4 Considerações teóricas para a elaboração do Itinerário

Nesta quarta seção procuramos tornar explícitas algumas considerações teóricas que sustentam a elaboração de um itinerário. Assim, na primeira subseção, falamos sobre a **transposição didática**, como justificativa para a elaboração do itinerário. Na segunda, apresentamos a **engenharia didática**, como um princípio norteador da construção material do itinerário. Na terceira, descrevemos as **capacidades de linguagem**, como forma de evidenciar os objetivos pedagógicos do itinerário. Na quarta, fizemos uma descrição do **itinerário** em si, como uma ilustração teórica daquilo que foi feito a partir do modelo didático dos vídeos educativos.

### 2.4.1 A transposição didática do gênero para um dispositivo

A maneira como as considerações a respeito de um gênero textual chegam aos estudantes é fundamental para a compreensão e o estudo desse instrumento psicológico do agir comunicacional. Fala-se, deste modo, sobre a necessidade da **transposição didática** de um conhecimento sobre um gênero textual para dimensões ensináveis. O termo, “transposição didática”, surgido nos anos 70 foi empregado, a princípio, para designar, de modo geral, a tentativa de passagem de um conhecimento do âmbito acadêmico para o âmbito escolar.

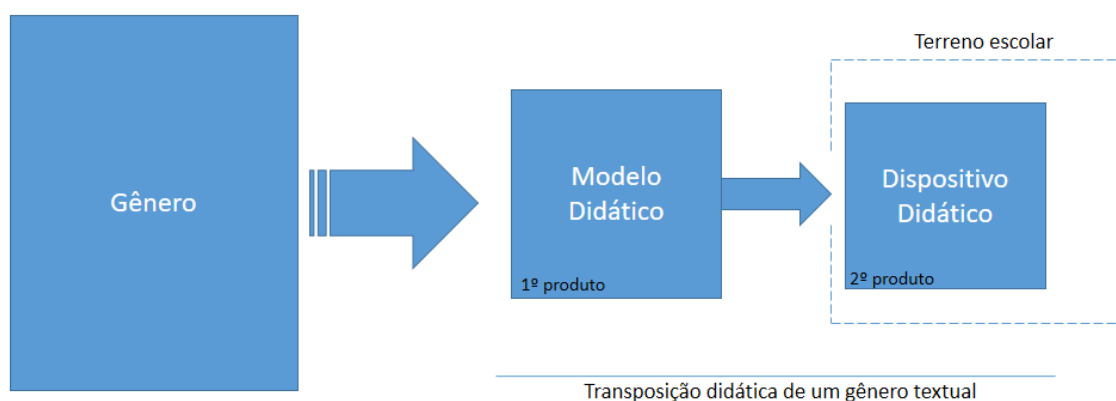
Pensando mais especificamente da transposição didática dos conhecimentos acadêmicos adquiridos neste estudo sobre um gênero textual, faz-se necessário saber que “a transposição didática no quadro do ISD ocorre em diferentes níveis da atividade social ao requerer que transformações e rupturas sejam adequadamente realizadas de modo a garantir eficácia ao processo de ensino e aprendizagem”, afirmam Anjos-Santos, Lanferdini e Cristóvão (2011, 382). Em outras palavras, pode-se dizer que, ao se utilizar do quadro metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo para um estudo sobre um gênero, deve-se saber que a transposição didática ocorre num primeiro momento a partir de um estudo sobre o contexto de produção e arquitetura daquele texto levando em consideração os aspectos sociolinguísticos do terreno escolar que se beneficiará desse mesmo estudo.

Com efeito, o primeiro produto da transposição didática do estudo científico de um gênero textual, no quadro do ISD, são os modelos didáticos. Quando Dolz e Gagnon (2015) descrevem o modelo didático pensando nas dimensões ensináveis de um gênero, o propósito

implícito dessa demanda é a transposição didática de uma análise científica para um processo de ensino e aprendizagem em determinado terreno escolar. O modelo didático, nesse sentido, apresenta os conhecimentos necessários para que se possa na escola atuar sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal do aluno.

Todavia, por mais que um modelo didático apresente as dimensões ensináveis de um gênero, esse recurso pedagógico não costuma ser o produto que chega no terreno escolar. A verdade é que as dimensões ensináveis de um gênero, advindas desse modelo didático, precisam ser realocadas em atividades coesas e coerentes para serem verdadeiramente introduzidas na vida escolar de um estudante. Assim, as sequências didáticas e os itinerários são como um instrumento, ou um subproduto, em um processo de transposição didática dentro do quadro do ISD. Em outras palavras, num processo de transposição didática, a transmutação do gênero ou como diria Schneuwly e Dolz (1999, p.10), a simplificação de um gênero para seu estudo precisa passar imprescindivelmente pela elaboração de um dispositivo didático. Vejamos, por meio do fluxograma a seguir, o lugar que um itinerário ocupa numa transposição didática:

**Fluxograma 2: Transposição didática de um gênero textual no quadro do ISD**



**Fonte: própria autoria**

Logo, para que um estudo do gênero vídeo educativo seja tomado como um instrumento pedagógico para o desenvolvimento das capacidades de linguagem em professores de francês, é preciso não somente a elaboração de um modelo didático do gênero, como também a elaboração de um dispositivo didático. Assim, nas próximas seções apresentaremos como será a elaboração do nosso itinerário formativo.

## 2.4.2 A engenharia didática enquanto princípio construtor de um dispositivo

“A engenharia didática visa a conceber tecnicamente as tarefas e as ações dos alunos para aprender, coordenar as intervenções dos professores e elaborar dispositivos suscetíveis de resolver os problemas de ensino da língua”, afirma Dolz (2016, p.240). Segundo o autor, a engenharia didática procura desenvolver produtos, ferramentas profissionais, atividades e dispositivos didáticos (atividades, exercícios, sequências didáticas ou itinerários) para processos eficazes de ensino e aprendizagem. A grosso modo, entende-se que a engenharia didática se propõe a criar mecanismos que facilitem o fazer docente e assegurem a aprendizagem de um grupo de alunos. Dolz (2016, p.241), nesse sentido, sem tardar, declara que a engenharia didática “[...] organiza, transforma e adapta os saberes sobre a língua e as práticas discursivas para o ensino”. Ou seja, a engenharia didática, enquanto um campo metodológico, traz os projetos de transposição didática para uma realidade prática possibilitando debates sobre a produção e a eficácia dos mecanismos de ensino.

De acordo com Dolz e Lacelle (2017), as pesquisas visando à concepção, à experimentação e à avaliação de dispositivos de formação e de aprendizagem em didática de línguas são cada vez mais numerosas, de modo que podemos afirmar que diversas pesquisas de pós-graduação e projetos de envergadura conduziram o crescimento de metodologias adaptadas aos desejos de inovação didática dentro do ensino de línguas, daí surge a engenharia didática. Logo, compreendendo que esse campo metodológico está associado à Didática das Línguas, uma vez que ele traz consigo preocupações sobre o triângulo didático (saber, aluno, professor) e todos os conflitos internos existentes dentro dele, entendemos que a engenharia didática, para além da produção de dispositivos, apresenta uma dupla função acadêmica: (a) responder às demandas sociais relativas às inovações escolares, e (b) propor uma reflexão epistemológica sobre as práticas de ensino. Assim, um engenheiro didático precisa se atentar nos ajustes ergonômicos do dispositivo com os enlaces e limites teóricos de seu produto.

Considerando, mais especificamente, o trabalho manual que está atrelado à noção de engenho nesse campo, e em sintonia com os processos mecanismos descritos por Dolz (2016), acreditamos que a elaboração de um dispositivo didático, como o itinerário, na visão da engenharia didática, se dá por meio das seguintes etapas:

- (1<sup>a</sup>): Análise prévia do trabalho de concepção, levando em conta o saber científico sobre o objeto de ensino e os aspectos sociolinguísticos do campo de experimentação;
- (2<sup>a</sup>): Elaboração de um protótipo, a partir da análise realizada;
- (3<sup>a</sup>): Experimentação do protótipo elaborado;

(4<sup>a</sup>): Análise dos resultados observados, confrontando as possibilidades antecipadas pela análise prévia com as constatações ocorridas.

Apoiados em Dolz (2016), sabemos que essas etapas representam um esforço acadêmico da chamada segunda geração da engenharia didática, dado que para o autor “hoje, assistimos a uma nova geração de trabalhos de engenharia didática que não se limita à produção escrita e que aborda o ensino oral tanto em produção, como em compreensão” (Dolz, 2016, p.253). Dolz, nessa afirmação, não versa sobre uma recente produção de atividades orais no ensino de línguas, seu discurso visa antes mostrar que os gêneros orais, por exemplo, vistos outrora como desordenados e pouco escolares, passam a ser verdadeiramente tomados como objetivo de estudo e ensino no mesmo patamar dos gêneros escritos, nesta segunda geração da engenharia. Conseqüentemente, os produtos advindos desse campo são capazes de lidar melhor, por exemplo, com o multiletramento por meio dos gêneros textuais digitais, como os vídeos educativos. O esquema abaixo, apresentado por Dolz (2021), expõe em linha gerais as novas apreensões que os engenheiros didáticos consideram na elaboração de um dispositivo. Observemos:

**Figura 5: Segunda geração da Engenharia Didática**

### **Segunda geração de trabalhos**

| <b>Primeira Geração</b>  | <b>Segunda Geração</b>   |
|--|--|
| Referências às ciências da linguagem                             | <b>Referências às pesquisas em didática sobre as práticas e os contextos</b>   |
| Colaboração com os professores                                   | <b>Elaboração ascendente com os professores</b>  |
| Domínio de pesquisa-ação   | <b>Dupla experimentação</b>  |
| Balço geral da pesquisa  | <b>Crítérios de validação didática</b><br><ul style="list-style-type: none"> <li>- Engajamento</li> <li>- Legitimidade, pertinência e coerência dos objetos de ensino</li> <li>- Progressos de aprendizagem dos alunos</li> <li>- Viabilidade e adaptação ergonômica em função das restrições didáticas e do perfil dos professores</li> </ul> |
| Modalidade simples : Produção inicial – Módulos – Produção final | - <b>Diversificação das modalidades e do trabalho por etapas (itinerários)</b>   |

**Fonte: Dolz (2021)<sup>18</sup>**

Constata-se, mediante o esquema, que a segunda geração da engenharia didática busca, no desenvolvimento de seu produto, aproximar-se das práticas e contextos pedagógicos, trazendo mais considerações sobre o campo de aplicação do produto, aliando-

<sup>18</sup> Quadro apresentado por Joaquim Dolz em disciplina ministrada por ele na pós-graduação da USP, sob o título de “pesquisas em engenharia didática e ensino de línguas adicionais e/ou estrangeiras”, em 2021.

se aos docentes e validando as experimentações como ferramentas de aperfeiçoamento de seu invento. Ademais, nota-se que na busca por um *design* que possibilite um multiletramento, o itinerário é citado como um exemplo de dispositivo, visto que, enquanto uma estrutura molde, esse tipo de dispositivo permite a elaboração de atividades que contemplem as modalidades orais e escritas presente no cerne de um gênero textual.

Logo, se quisermos propor um estudo acadêmico a respeito da elaboração de um itinerário sobre os vídeos educativos, por exemplo, para a promoção de um multiletramento parece-nos necessário compreender não somente como esse dispositivo passou a fazer parte do fazer pedagógico dos professores de língua, mas também sobre o pensamento científico que sustenta a sua estrutura. Assim, propusemos aqui uma breve dissertação sobre o campo da engenharia como princípio norteador da metodologia da nossa pesquisa.

### 2.4.3 As considerações sobre as capacidades de linguagem em um dispositivo

Um dos conceitos mais fundamentais na elaboração de um trabalho com gêneros textuais é o das **capacidades de linguagem**, porque a produção de um texto em uma dada situação de comunicação requer o controle de certas aptidões que definimos como capacidades de linguagem. Em outros termos, podemos dizer que as capacidades de linguagem se referem à mobilização de recursos linguísticos e sociais necessários para o agir comunicativo das práticas sociais. Assim sendo, na elaboração de um dispositivo didático como o itinerário ou a sequência didática, parece fundamental uma reflexão sobre o desenvolvimento das capacidades de linguagem proporcionadas por esse instrumento de ensino.

O Interacionismo Sociodiscursivo, ISD, dentro de seu quadro teórico, tomou como objeto central de estudo as ações humanas, ou mais precisamente, as ações de linguagem que, por sua vez, consistem, em linhas gerais, em uma unidade comportamental (ou psicológica) correspondente à uma unidade linguística, conforme afirmam Dolz, Pasquier, Bronckart (2017). Assim, segundo esses referidos autores, no ISD consideramos que, para a realização das ações de linguagem, enquanto uma atividade cuja significação ocorre da confrontação dos sistemas formais sócio-historicamente elaborados por um grupo, observa-se o uso de diversas modalidades instrumentais de bases linguísticas, discursivas, e/ou linguístico-discursivas. Em sintonia com essa compreensão dos usos das modalidades instrumentais de uma dada ação de linguagem, podemos dizer que, a princípio, mobilizamos três capacidades de linguagem nas nossas atividades.

A **capacidade de ação**, que consiste na habilidade de adaptar uma produção de linguagem às características do contexto, do destinatário e do referente. Dentro do modelo de

análise de Bronckart (2009), esta capacidade é observável no domínio dos contextos de produção de um texto, ou ainda, dentro dos contextos da ação de linguagem. Assim, quando falamos na adequação da produção de um texto com o seu enunciador, o seu destinatário, o seu lugar social de produção, recepção ou circulação e seus objetivos, estamos falando na capacidade de ação dos sujeitos.

A **capacidade discursiva**, que consiste na habilidade de mobilizar os modelos discursivos pertinentes em uma dada ação de linguagem. Dentro do modelo de análise de Bronckart (2009), esta capacidade é observável no modo como a infraestrutura geral do texto está construída, ou ainda, na apresentação da organização interna e nos tipos de discurso. Assim, quando falamos na disposição das macroestruturas de um texto dos discursos construídos dentro delas, estamos falando na capacidade discursiva do sujeito.

A **capacidade linguístico-discursiva**, que consiste na habilidade de mobilizar múltiplas operações psicolinguísticas para a produção textual. Dentro do modelo de análise de Bronckart (2009), esta capacidade é observável naquilo que tange os mecanismos de textualização e enunciação, ou ainda, nas conexões, coesões nominais, modalizações e vozes. Assim, quando falamos no uso adequado de conectores, anáforas, inserções, turnos de fala e marcadores conversacionais numa dada produção textual, estamos falando na capacidade linguístico-discursiva do sujeito.

Dolz (2021), ao apontar as capacidades de linguagem para análise do impacto de um dispositivo didático, fala também na **capacidade multimodal** ou multissemiótica. Entretanto, não há registro de textos formais do ISD que desenvolvam a definição desta capacidade. Todavia, dado o contexto em que estamos inseridos, queremos trabalhar com a observação desta habilidade compreendendo a capacidade multimodal como a habilidade de mobilizar elementos gráficos e sonoros junto de diferentes modalidades (oral, escrita e visual) na construção de um texto. Respeitando as categorias de análise do ISD, a capacidade multimodal é observável no uso junto de textos escritos, orais e imagens - como uma categoria extra, para além das capacidades não-linguísticas.

Zani (2018), em sua tese "*A comunicação oral em eventos científicos: uma proposta de modelização para a elaboração de sequências didáticas*" propõe o trabalho com uma outra capacidade, a capacidade não-linguística. Essa capacidade, não descrita por Dolz, Pasquier, Bronckart (2017) advém das considerações de Schneuwly e Dolz (2004, p.134) onde os autores descrevem aspectos não-linguísticos que compõem a produção de gêneros textuais de grande expressão oral. Em seu texto, Zani (2018) não dá uma clara definição dessa capacidade, mas ela associa a **capacidade não-linguística** à mobilização de recursos não-linguísticos como os meios paralinguísticos, os meios cinésicos e a posição dos locutores, citados por Schneuwly e Dolz (2004, p.134). Assim, entendemos que a análise das

capacidades não-linguísticas possibilita compreender como os sujeitos se comportam para além do verbal na produção de um texto. Na análise de vídeo educativo, por exemplo, a análise das capacidades não-linguísticas nos permitiria, a princípio, observar o ritmo, o enquadramento e aspectos externos que professores em formação conseguem mobilizar para a produção de aula de 10 minutos.

Quando pensamos na validade dos estudos das capacidades de linguagem dentro do sistema formal de ensino, devemos ter em mente que “as capacidades atestadas pelos comportamentos dos alunos são consideradas como produtos de aprendizagens sociais anteriores e fundam as novas aprendizagens sociais” (Dolz e Schneuwly, 2004, p.45), de modo que para Dolz & Schneuwly (2004) a observação das capacidades de linguagem, antes e durante a aplicação de um dispositivo didático, por exemplo, tem como função a delimitação de um espaço de trabalho para as intervenções didáticas. Nesse sentido, Dolz, Pasquier, Bronckart (2017) vão dizer que avaliar as capacidades de linguagem em um aluno é identificar não somente em que “estágio” de desenvolvimento em que o sujeito se encontra, mas também os processos dinâmicos nos quais é capaz de se engajar, de modo que “consequentemente, é identificar as ações de linguagem que está apto a realizar em resposta a uma instrução dada, e em uma situação didática específica” (Dolz, Pasquier, Bronckart, 2017, p.14).

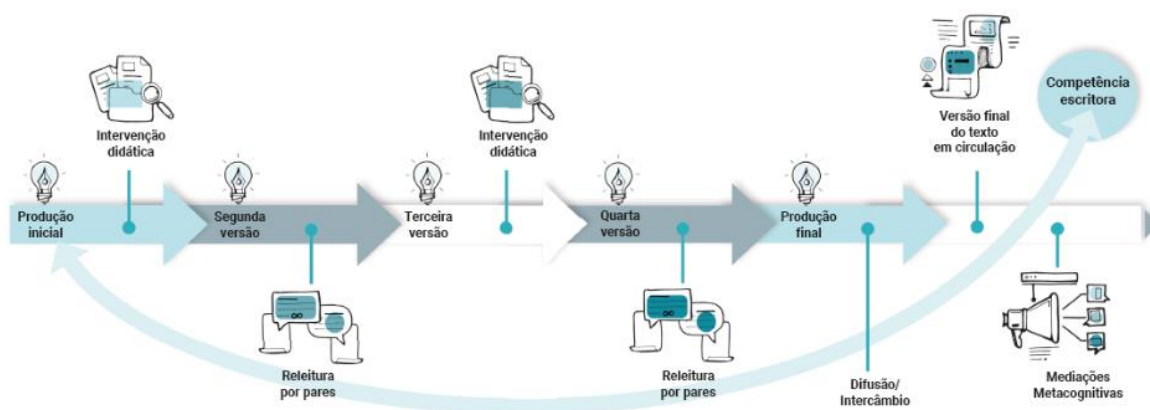
#### 2.4.4 A compreensão do Itinerário como um dispositivo

O itinerário (Colognesi, 2015), tal qual uma sequência didática (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004), é em amplo sentido uma estrutura molde para o ensino por meio de um gênero textual. De acordo com Coppola e Dolz (2020), a exemplo da sequência, um itinerário é uma organização didática que permite o desenvolvimento das capacidades de linguagem no oral e no escrito, por meio de variadas práticas do gênero textual ao longo de uma cadeia de atividades. O itinerário pode ainda, dentro de uma visão sociointeracionista, ser compreendido como um percurso metodológico indutivo e explícito de apreensão de aspectos languageiros.

Para cumprir com esses objetivos básicos, através de uma abordagem espiralada, o itinerário se diferencia da clássica sequência por preconizar, segundo Coppola e Dolz (2020, p.32-33), a formulação de atividades de **releituras ou reescuta colaborativa** entre os estudantes, que Colognesi e Lucchini (2017) vão chamar de “avaliação de texto entre os pares”, além de **mediações metacognitivas** contínuas para a conscientização do comportamento languageiro do estudante. A partir de Barros, Ohuschi e Dolz (2020,p.12), podemos falar que o desenho de um protótipo de itinerário, em consonância com essas diretrizes, se inicia com a apresentação de um contexto de produção textual específico, no qual os estudantes se comprometem a produzir uma versão inicial do texto, uma versão bruta,

para que em seguida possamos falar numa lapidação dessa versão por meio processos de revisão textual, que, como afirmam os autores, devem conduzir, necessariamente, a produções intermediárias, até a conclusão com uma produção textual final. O fluxograma a seguir ilustra a distribuição dessas premissas num itinerário, vejamos:

**Fluxograma 3: Panorama geral de um itinerário**



**Fonte: Colognesi e Lucchini (2017)<sup>19</sup>**

Dessas considerações, uma primeira afirmativa que podemos fazer sobre esse dispositivo aborda o modo como o gênero parece ser apresentado tanto no campo textual como no campo avaliativo. Os processos de releitura colaborativa e mediação metacognitiva tendem a impulsionar essas mudanças, pois no campo textual, o processo de reescrita parece diminuir o estudo do texto em módulos fazendo com que os estudantes sejam continuamente questionados sobre a organização global desses textos. No campo avaliativo, o itinerário parece diminuir a força corretiva do professor, trazendo os colegas e o próprio aluno para o próximo do texto, super validando dessa forma a experiência dos indivíduos com as práticas sociais em torno daquela gênero.

Uma segunda afirmativa importante que podemos fazer sobre esse dispositivo versa sobre a importância que as produções intermediárias passaram a ter. No itinerário, para além das produções iniciais e finais, usadas como parâmetros avaliativos e comparativos, as produções intermediárias centradas de cunho metacognitivo, que nas sequências didáticas não eram consideradas, passam a ter um valor estimativo muito grande. Pensando como um engenheiro didático, podemos considerar que, dentro do itinerário, as produções intermediárias ajudam a regular e ajustar a ergonomia do produtor em função de seu público.

<sup>19</sup> Colognesi e Lucchini, 2017 (apud Barros, Ohuischi, Dolz, 2020, p.10-11)

Além dessas primeiras afirmativas sobre a estruturação de um itinerário, segundo Dolz, Lima e Zani (2020, p.260-261), na elaboração de um dispositivo desse tipo pode-se combinar, por meio da retextualização (Marcuschi, 2001), um estudo das modalidades orais e escritas de um gênero e trazer para perto do trabalho com esse gênero outros **gêneros textuais associados**. Dolz, Lima e Zani (2020), por exemplo, ao trabalharem com a escrita de fábulas, procuraram introduzir no itinerário os gêneros artigo enciclopédico sobre animais, provérbios e ditos populares para auxiliar os estudantes na caracterização dos personagens e na construção moral das histórias. Nesse sentido, o itinerário parecer ir ao encontro de uma justificativa de Schneuwly e Dolz (1999) para o trabalho com gêneros textuais, na qual os autores declararam que o estudo por meio dos gêneros textuais possibilita a transferência das capacidades apreendidas com um gênero para outro gênero próximos ou mesmo distantes. Vejamos mais precisamente o que esses autores afirmam:

Toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela e, em segundo lugar, para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Isso implica uma transformação, pelo menos parcial, do gênero para que estes objetivos sejam atingidos e atingíveis com o máximo de eficácia: simplificação do gênero, ênfase em certas dimensões etc. (SCHNEUWLY, DOLZ, 1999, p.10-11)

Aproximando o itinerário dessas considerações, podemos dizer que o itinerário, enquanto dispositivo didático, não foi projetado somente para o domínio de um gênero em específico, ainda que esse seja o primeiro objeto, mas também para o estudo e a valorização em mão dupla da transferência das capacidades de linguagem em outros gêneros. Ademais, quando os autores falam sobre a necessidade de simplificação ou didatização do gênero, parecem que eles se referem impreterivelmente ao uso de um instrumento de ensino, um dispositivo, no estudo dos gêneros em sala de aula.

Essas características do itinerário parecem torná-lo o dispositivo mais adequado para o trabalho com gêneros composto por múltiplas modalidades e para um contexto de formação profissional. Isto é, para o desenvolvimento das capacidades de linguagem em professores de língua por meio de um gênero de texto multimodal, é preciso um suporte pedagógico que tenda a tratar horizontalmente todos os sujeitos envolvidos na formação e que possa ao mesmo tempo trazer para o estudo certo dinamismo característico dos gêneros digitais. Assim sendo, como forma de compreender a adequação do gênero vídeos educativo para um itinerário, vamos, nos capítulos seguintes, observar os processos metodológicos que nos

possibilitaram tanto um estudo do gênero como a transposição didática das suas dimensões ensináveis para um itinerário voltado à formação de professores de FLE.

## CAPÍTULO 3: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste terceiro capítulo, descrevemos os procedimentos metodológicos empregados na construção desta pesquisa<sup>20</sup>. Assim, na primeira seção, apresentamos o histórico da pesquisa para ilustrar as etapas de construção deste trabalho e as decisões práticas e metodológicas tomadas. Na segunda, comentamos sobre os instrumentos de coleta de dados que serviram de apoio para a elaboração tanto do modelo didático, quanto do itinerário. Na terceira e última seção, esclarecemos a ética na condução de nosso estudo para falar da conduta moral empregada no recolhimento e tratamento dos dados advindos das produções textuais dos sujeitos participantes.

### 3.1 Histórico da pesquisa

Para a compreensão das escolhas metodológicas realizadas no cumprimento dos nossos objetivos de pesquisa, é preciso ter vista do histórico de etapas que se sucederam na construção deste trabalho. Assim, começamos por informar que a pesquisa teve início com minha entrada na pós-graduação da Letras, linha de pesquisa 2: Linguística Aplicada, em março de 2021. Na verdade, entre março e junho de 2021, transcorreu a **primeira etapa** dos nossos estudos, que foi o **levantamento sobre pesquisas** realizadas em território brasileiro sobre a formação de professores de Francês Língua Estrangeira (FLE) para atuação em meio digital, de modo que decidimos, eu e a orientadora Simone Maria Dantas-Longhi, por trabalhar com a elaboração de um dispositivo didático para a formação de professores de FLE em contexto de formação inicial. Assim, sem tardar, iniciamos a **segunda etapa**, da pesquisa, entre junho e julho, no mesmo ano, com a criação de um **inventário informal de gêneros textuais** que pudesse nos ajudar a cumprir com os objetivos da pesquisa. Logo chegamos à conclusão de que o gênero vídeos educativos, largamente utilizado por estudantes e professores de língua para os estudos e preparação de aula, tinha potencial para ser um instrumento psicológico desenvolvidor das capacidades de linguagem que almejamos fortalecer na prática pedagógica dos professores de FLE.

Escolhido o gênero textual, iniciamos a **terceira etapa** da pesquisa em maio de 2021 com a escrita do projeto de pesquisa para o envio ao Comitê de Ética da UFV e com a elaboração do **modelo didático** do gênero. Para a preparação do referido modelo didático,

---

<sup>20</sup> Para todos os fins, fica aqui registrado que este trabalho se desenvolveu a partir dos protocolos exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos (CEP) da Universidade Federal de Viçosa (UFV), sob o registro (CAAE: 55865221.7.0000.5153) disponível no site da Plataforma Brasil.

foram selecionados 9 exemplares do gênero, 6 em língua francesa e 3 em língua portuguesa, de diferentes canais do *Youtube*. A elaboração do modelo didático se estendeu até o final do ano de 2021, junto das leituras teóricas que suportam a pesquisa que aqui apresentamos.

A **quarta etapa** se inicia em dezembro de 2021 com a **construção de um protótipo dispositivo didático** baseado no modelo didático recentemente finalizado. A partir da nossa disposição para o trabalho com um gênero multimodal, o tipo de dispositivo didático escolhido para o desenvolvimento das capacidades de linguagem que notamos ser recomendável de se trabalhar com o gênero vídeos educativos foi o itinerário<sup>21</sup> (Dolz, Lima, Zani, 2020; Colognesi, Deschepper, Dejaegher, 2020; Dolz, 2021). Assim, em janeiro de 2022, já havíamos o roteiro de um itinerário para 5 ateliers com 1h-2h de duração.

Entretanto, devido a atrasos no envio e na aprovação do projeto junto ao Comitê de Ética, só conseguimos iniciar a **quinta etapa**, a **primeira experimentação** do dispositivo, em maio de 2022, junto a professores experientes por meio da Associação de Professores de Francês de Minas Gerais (APFMG). Na verdade, o prazo no qual recebemos a resposta do Comitê de Ética sobre nossa pesquisa não nos permitiria mais trabalhar com os licenciandos em Letras da UFV<sup>22</sup>, de modo que fomos impelidos a rever tanto o projeto, quanto o modelo didático e o itinerário. Assim, a partir do perfil sociolinguístico desses novos participantes, pudéssemos enfim dar prosseguimento a fase de experimentação do dispositivo no final deste primeiro semestre de 2022. Todavia, nesta primeira experimentação, que poderia ter sido a única, tivemos apenas 4 inscritos com participação ativa, ou seja mais de 60% de presença, e desses 4 participantes, tivemos apenas duas produções textuais.

Desse modo, a partir dos aconselhamentos da Engenharia Didática sobre a validação do dispositivo, partimos para a reelaboração do modelo didático e do itinerário de modo que fosse possível uma segunda experimentação. Assim, em paralelo, se iniciava, a **sexta etapa** desta pesquisa, a **avaliação das produções textuais iniciais** dos participantes do primeiro campo de experimentação primeira aplicação e a **adaptação do dispositivo** para o segundo campo de experimentação, a disciplina de LET 227 (Gêneros acadêmicos orais e escritos) ofertada aos estudantes do sexto período de Letras Português- Francês da UFV.

A **sétima etapa**, a **segunda experimentação do dispositivo**, ocorreu em seguida, entre setembro a outubro de 2022, dentro de um curso com estrutura semelhante à primeira experimentação: um itinerário com 5 ateliers sobre o gênero vídeos educativos. Ainda dentro dessa etapa, como respaldo teórico e prático ocorreu também a análise das produções

---

<sup>21</sup> O itinerário, enquanto um dispositivo, nos foi apresentado por Joaquim Dolz em maio de 2021, através do curso “Pesquisas em engenharia didática e ensino de línguas adicionais e/ou estrangeiras” de 30 horas, ofertado a distância pelos professores Joaquim Dolz, professor da Universidade de Geneve, e Eliane Lousada, professora da Universidade de São Paulo.

<sup>22</sup> Devido à reposição de aula em razão da pandemia de Covid-19, o calendário acadêmico se encerraria no mês de abril.

textuais iniciais dos participantes do segundo campo de experimentação. Assim, por fim, no final de outubro, começamos a **oitava etapa** da pesquisa, que consistiu na **análise das produções textuais** finais dos participantes da segunda experimentação e na à formulação da versão final do dispositivo a partir dos dados coletados nas experimentações.

## 3.2 Os instrumentos da coleta de dados

Esta seção tem o propósito de apresentar os instrumentos utilizados para a coleta de dados necessários para a elaboração do modelo didático e do itinerário. Assim sendo, na primeira subseção apresentamos os critérios empregados na construção do corpus. Na segunda, descrevemos o modo como foi realizada a transcrição dos vídeos educativos. Na terceira comentamos sobre os campos de experimentação dos protótipos do itinerário.

### 3.2.1 O corpus

Nove vídeos educativos, voltados especificamente para o ensino de Francês Língua Estrangeira (FLE), foram selecionados para compor o corpus que deu origem ao modelo didático. Todos esses vídeos estão presentes na plataforma de vídeos *Youtube*. A escolha desses exemplares foi realizada primeiramente pensando na variedade de objetos de ensino que o gênero comporta, objetos advindos do campo da gramática, da fonética, do léxico, da literatura e do desenvolvimento pessoal. A variedade temática desses objetos de ensino nos possibilitaria trabalhar com o gênero de uma forma mais ampla, fazendo dele um instrumento de trabalho para professores com diferentes aptidões ou inclinações didáticas.

Depois, num segundo momento, fizemos a escolha por vídeos que pertencessem a canais que se dedicassem exclusivamente ao ensino de FLE e que tivessem certo destaque na plataforma *Youtube*, isto para que pudéssemos ter como referência canais com legitimidade na produção desses textos. Assim, observamos o número de inscritos nos canais, a organização interna desses canais, as redes sociais e sites associados a esses canais e mesmo o prestígio desses canais entre seu público por meio dos comentários dos vídeos.

Num terceiro momento, buscamos fazer a escolha por vídeos produzidos em língua francesa e vídeos produzidos em língua portuguesa brasileira, para que pudéssemos compreender as possíveis diferentes formas de trabalho com o gênero nessas duas línguas. Dolz (2021), ao explorar o plurilinguismo dos gêneros textuais em contexto de ensino de língua estrangeiras, fala da necessidade de se compreender a relação entre a língua materna e a língua alvo para a construção de um trabalho que considere as projeções que a língua materna lança sobre a língua estrangeira. Além disso, sabe-se que os estudantes de francês

que utilizam o vídeo do gênero para estudar transitam entre vídeos produzidos parcialmente em língua portuguesa e vídeos produzidos em língua francesa. O número de inscritos, o número de comentários, o número de curtidas, demonstram que não há uma grande disparidade no prestígio de vídeos educativos produzidos em francês ou em português.

Seguindo, na escolha por vídeos em francês, tentando contemplar os valores de uma francofonia plural e verdadeira, buscamos a maior diversidade possível de representantes de culturas francófonas, entretanto, na prática, não há uma grande diversidade étnica de produtores dentro desse gênero. Produtores franceses e quebequenses são os principais representantes do gênero quando se trata de produções em língua francesa. Não foi encontrado nenhum vídeo, durante a construção do corpus, dedicado ao ensino da língua francesa por produtores africanos, sul americanos ou asiáticos que têm o francês como língua materna. Os produtores brasileiros adicionados ao nosso estudo, como representantes da produção em língua portuguesa, apesar de produzirem vídeos educativos sobre a língua francesa, o fazem, como já dissemos, em português brasileiro.

Assim, por último, num quarto momento, selecionamos vídeos que tivessem um tempo razoável para o processamento da nossa análise e que não demandassem uma carga de trabalho muito grande para os possíveis participantes da pesquisa. Assim, chegamos ao número de nove exemplares do gênero vídeo educativos.

Em resumo, para a construção do corpus considerou-se que os vídeos deveriam:

1. Ter como objeto de ensino um tópico gramatical, lexical, fonético, cultural ou literário;
2. Ter sido produzido por um canal de prestígio do *Youtube*, dedicado ao ensino do FLE;
3. Ter sido produzido em língua francesa, ou em português brasileiro;
4. Ter entre 08 e 15 minutos de duração.

Com base nesses critérios, os vídeos educativos selecionados para a construção do modelo didático foram os seguintes:

**Quadro 6: Vídeos selecionados para a construção do modelo didático**

| Vídeo | Título  | Canal do YouTube                        | Duração |
|-------|---|---|---------|
| 1     | Arsène Lupin a-t-il vraiment existé ?   | Innerfrench                             | 08:01   |
| 2     | Les voyelles nasales   Prononciation française  | Français avec Pierre                    | 10:41   |
| 3     | 10 Livres pour Apprendre Le Français  | Parlez-vous FRENCH : Cours de français  | 07:42   |
| 4     | L'imparfait en français : construction et utilisation + BONUS prononciation Paris VS Toulouse | Guillaume Posé - Professeur de français | 13:06   |
| 5     | 7 façons d'exprimer la douleur en français  | Français Authentique                    | 11:18   |
| 6     | Ch't en pieds de bas! (vocabulaire de l'habillement en français québécois)                    | Maprofdefrançais                        | 07:47   |
| 7     | Regras da pronúncia em francês: quais letras não pronunciar                                   | Querofalarfrancês                       | 10:01   |
| 8     | HOBBIES en Français   QUAL SEU PASSATEMPO PREFERIDO? Aprenda em francês                       | os franceses tomam banho!               | 08:36   |
| 9     | Aprenda francês com a série LUPIN da Netflix   Francês com série                              | Flavia Penereiro                        | 08:34   |

Fonte: autoria própria

### 3.2.2 A transcrição

Para a elaboração do modelo didático, nos moldes estabelecidos, seria preciso uma consulta sistemática ao texto, de modo que para o trabalho com um gênero multimodal de grande expressão oral como os vídeos educativos, foi preciso fazer uso da transcrição<sup>23</sup> como um instrumento para a coleta de dados. Assim, para que fosse possível fazer uma análise do material verbal e não-verbal presente nos textos, construímos uma transcrição que, para além de apresentar aquilo que é expressado oralmente pelos emissores dos textos, descreve alguns dos elementos não-linguísticos (Schneuwly, Dolz, 2004) e pormenoriza uso dos elementos gráficos e sonoros. Para diferenciar aquilo expressado verbalmente pelos emissores dos vídeos das nossas observações, colocamos em negrito e entre colchetes tudo aquilo que não foi de fato pronunciado oralmente pelos produtores dos textos. Além disso,




<sup>23</sup> A transcrição dos vídeos educativos que compõem o corpus está anexada a este trabalho.

foram acrescentadas ao texto transcrito capturas de tela como forma de validar e ilustrar certas afirmações feitas por pelo transcritor.

É preciso relatar que em alguns vídeos já havia uma transcrição verbal disponível acoplada ao vídeo. Essa transcrição verbal aparece ao público como legenda, de modo que para acessá-la por inteiro, como fizemos, basta procurar um discreto botão à esquerda do vídeo dentro da plataforma, chamado “mostrar transcrição”. Todavia, após esse processo, fizemos uma revisão dos textos retirados neste recurso<sup>24</sup>. Ademais, a transcrição também serviu como base para a elaboração de algumas atividades do itinerário, de tal maneira que para além de sua primeira serventia, como dado pesquisa, ela nos serviu também para a elaboração do itinerário.

No exemplo a seguir, podemos compreender melhor a maneira na qual, dentro da transcrição, o conteúdo verbal expressado pelo emissor do texto está disposto em relação à descrição dos elementos não-verbais que surgiam em tela. Vejamos:

### Exemplo 1: Trecho de transcrição do vídeo 2

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Observação geral dos elementos não-linguísticos (Schneuwly, Dolz, 2004)</b></p>          | <p>←</p> <p>[No vídeo há dois locutores, um homem branco, com cerca de 40 anos, cabelo preto curto, e uma mulher amarela, com também cerca de 40 anos, cabelo preto longo e solto. Ela veste uma t-shirt azul com uma grande estampa no centro. Ela usa uma camisa rosa com decote. É possível ver que ela tem um microfone de lapela no decote. Os dois estão em primeiro plano, Ele no lado esquerdo, ela no lado direito, os dois no centro. E tem-se, no primeiro enquadramento, a imagem deles de cintura até um pouco acima da cabeça. No fundo observa-se uma estante branca com livros, pequenos potes de plantas e souvenirs nas cores da bandeira francesa.]</p>   |
| <p><b>Conteúdo expressado verbalmente pelos emissores do texto</b></p>                         | <p>←</p> <p>00:00 – Bonjour! – Bonjour les super étudiants. [O homem e a mulher acenam com as mãos para a câmera.] super motivés comme toujours.<br/>00:05 Bon, avant de commencer cette vidéo, si vous êtes en confinement, courage et profitez-en pour apprendre du français. [Corte.]<br/>[Leve fechamento de imagem nos locutores.]<br/>[O homem que antes olhava para a câmera, olha rapidamente para a mulher.]<br/>00:12 – Un des points difficiles de la prononciation pour beaucoup d'étudiants de français, ce sont les voyelles nasales. [A mulher que antes olhava para a câmera, olha rapidamente para o homem.]<br/>00:21 – Oui. Eh bien aujourd'hui, on va travailler ça.<br/>00:23 Si vous n'êtes pas encore abonné à la chaîne, n'attendez pas plus, abonnez-vous tout de suite!<br/>[00:23 Um gif animado com os botões de inscrição e curtida ocupa a parte central inferior do vídeo por 3 segundos. Neste gif há a frase "tu aimes nos vidéos ? Abonne-toi pour n'en rater aucune !".]</p>  |
| <p><b>Observação sobre o uso de um elemento gráfico</b></p>                                    | <p>←</p> <p>[O homem e a mulher apontam para o botão de inscrição no Youtube.]<br/>00:31 Et puis, on commence.<br/>[Corte com transição explícita]</p>   |
| <p><b>Observação sobre um comportamento gestual dos emissores (meio cinésico) do texto</b></p> | <p>←</p> <p>transição explícita / transição lateral para a esquerda</p>  |

Fonte: própria autoria

## 3.2.3 As experimentações

De acordo com Dolz (2016), no processo de elaboração de um dispositivo didático as experimentações tornam-se uma espécie de prova e contraprova pedagógica sobre o funcionamento de um instrumento de ensino. Segundo o autor, na Engenharia Didática, a

<sup>24</sup> Como não tínhamos o objetivo de fazer uma análise fina da prosódia e da fonética, adotamos uma transcrição ortográfica que incluiu pontuação, para facilitar a leitura dos dados.

experimentação é a terceira etapa num processo de fabricação de um produto de ensino, sendo a quarta a análise dos resultados observados para ajustamento deste produto. Assim, para a elaboração do nosso itinerário sobre vídeos educativos num contexto de formação de professores, fizemos duas experimentações com o objetivo de observar por meio, principalmente, das produções textuais dos participantes as melhorias que deveriam ser realizadas para o cumprimento dos objetivos da pesquisa. Deste modo, a seguir, apresentamos em linhas gerais os campos de experimentação, o perfil dos participantes, o perfil do formador e o de que modo o dispositivo foi aplicado nos respectivos campos de experimentação.

### 3.2.3.1 Os campos de experimentação

Para que um dispositivo didático previamente elaborado tenha sucesso, enquanto um produtor fomentador das capacidades visadas pelo engenheiro, faz-se necessário que a experimentação seja num campo próximo daquele em que o produto será realmente utilizado, argumenta Dolz (2016). De tal maneira, para a elaboração de um dispositivo didático capaz formar professores de FLE foi necessário a experimentação dos protótipos do itinerário com professores de FLE em formação. A seguir, descrevo os campos em que esses protótipos foram experimentados:

1. **A associação APFMG** (Associação de Professores de Francês de Minas Gerais): Em diversos estados brasileiros encontramos associações de professores de francês, tais como a APFESP<sup>25</sup> (Associação de Professores de Francês do Estado de São Paulo), APFRS<sup>26</sup> (Associação de Professores de Francês do Rio Grande do Sul), APFERJ<sup>27</sup> (Associação de Professores de Francês do Estado do Rio de Janeiro) e a APFMG (Associação de Professores de Minas Gerais). Todas essas agremiações têm em comum, como atestam nas suas próprias páginas eletrônicas, a vontade de criar, em seus respectivos territórios, um lugar para o fortalecimento das práticas docentes do francês enquanto língua estrangeira ou segunda língua. Nesse sentido, a APFMG tem, há mais de cinco décadas, promovido encontros entre professores de diferentes estabelecimentos escolares do estado de Minas Gerais, de modo a criar uma rede de apoio entre os pares e também, sobretudo, possibilitar uma formação inicial ou continuada para os educadores associados. Os encontros pedagógicos, os cursos de

---

<sup>25</sup> <http://www.apfesp.org.br/> (acesso em 30 de maio de 2022)

<sup>26</sup> <https://www.apfrs.com.br/> (acesso em 30 de maio de 2022)

<sup>27</sup> <https://www.apferj.com/> (acesso em 30 de maio de 2022)

formação, as mesas redondas e os clubes de leitura promovidos pela APFMG, nos últimos anos, contaram com a participação de representantes de renomadas instituições do Brasil e do mundo, de tal forma que é constante o apoio e a parceria dessa associação com a Embaixada da França no Brasil e com as diversas Alianças Francesas. Esses eventos são normalmente promovidos por divulgação eletrônica simultaneamente através do *site* da associação (<https://apfmq.com.br>), através da sua página do *Facebook* (@APFMinas), da sua página no *Instagram* (@apfmq\_oficial), e através da lista de e-mails dos associados. Esses eventos costumam ainda acontecer presencialmente na cidade de Belo Horizonte, onde fica a sede da associação, ou na cidade de Ouro Preto, mas durante a pandemia (2020-2022), devido às impossibilidades da presença física dos sujeitos, muitos dos encontros ocorreram virtualmente via *Zoom* ou *Meet*. Dentro desse contexto, pode-se imaginar que os participantes desses eventos, palestras e cursos oferecidos pela APFMG, inscritos voluntariamente, sejam sujeitos genuinamente interessados em aumentar ou refinar o seu arcabouço teórico e prático sobre o ensino da língua francesa.

2. **A disciplina de LET 227** (Gêneros acadêmicos orais e escritos): A disciplina de LET 227, comumente oferecida aos licenciandos em Letras Francês da Universidade Federal de Viçosa (UFV), que estejam cursando sem empecilhos o sexto período da graduação, pode também receber estudantes de outras habilitações da Letras que já tenham cursado a disciplina de LET 320 (Língua Francesa V). Segundo o plano analítico da disciplina disponível no catálogo<sup>28</sup> de disciplinas da UFRV, no ano de 2022, o objetivo de LET 227 é desenvolver capacidades de linguagem na compreensão e produção de gêneros orais e escritos da esfera universitária e acadêmica. Assim, a disciplina de 60 horas está segmentada em cinco blocos de 12 horas para trabalho com “gêneros textuais: perspectivas”, “gêneros acadêmicos para aprender”, “gêneros para falar de seu percurso de formação profissional”, “gêneros para ensinar”, “gêneros para fazer pesquisa”. Alguns gêneros textuais como “a resenha”, “o relatório de estágio”, “a apresentação oral”, “o currículo”, “o artigo” e “os vídeos educativos” são citados como gêneros que serão estudados dentro desse curso.

### 3.2.3.2 Os protótipos

---

<sup>28</sup> O catálogo de disciplinas da Universidade Federal de Viçosa pode ser acessado pelo site <https://www.catalogo.ufv.br/>.

Com base numa análise geral do tempo dedicado na UFV ao trabalho com um conteúdo específico, chegamos à conclusão de que o itinerário deveria ter cerca de 10 horas de aulas síncronas ou presenciais e 10 horas outras de atividades práticas, totalizando um número de cinco ateliers de 1h30-2h cada, de aulas síncronas ou presenciais. De modo geral, essa informação descreve as primeiras características ergonômicas do itinerário. Entretanto, podemos ver abaixo outras características específicas das duas primeiras versões do itinerário:

1. O primeiro protótipo do itinerário foi aplicado em um curso<sup>29</sup> *online* que ocorria às sextas-feiras às 10 da manhã. O curso foi composto deste modo por cinco ateliers de duas horas de aulas síncronas. O primeiro atelier deu-se no dia 20 de maio de 2022 e o último no dia 24 de junho do mesmo ano. O material do curso, no formato *Portable Document Format* (PDF), era disponibilizado cerca de 30 minutos antes do início de cada atelier aos participantes por meio de uma página *online* criada especialmente para essa finalidade. Os participantes tinham assim cerca de uma semana para realizar algumas tarefas propostas para casa.
2. O segundo protótipo do itinerário foi aplicado em um curso presencial que ocorria às segundas e quartas-feiras às 14h no Departamento de Letras da UFV. O protótipo foi aplicado em seis aulas de uma hora e quarenta e cinco minutos cada, pois, na aplicação do segundo atelier, apenas um aluno estava presente, assim foi necessário na aula seguinte fazer uma revisão dos conteúdos trabalhos. O primeiro atelier deu-se no dia 19 de setembro de 2022 e o último no dia 10 de outubro do mesmo ano. O material do curso, em impressão colorida, era disponibilizado no início de cada atelier aos participantes. O material do curso também foi disponibilizado aos alunos na plataforma *online* da disciplina, e em papel na aula seguinte para aqueles que puderam participar do atelier anterior. Os participantes tinham assim cerca de dois dias ou uma semana para realizar algumas tarefas propostas para casa. Porém, algumas atividades para casa foram executadas em sala de aula para que o curso tivesse uma garantia de continuidade, haja vista certo grau a dependência entre algumas atividades propostas.

### 3.2.3.3 Os participantes

---

<sup>29</sup> O curso intitulado “*Videos Éducatives: une nouvelle ressource pour le travail des professeurs*” foi amplamente divulgado pela APFMG através de seus perfis eletrônicos (*Facebook, Instagram*) e pelo e-mail a associados.

Os participantes presentes nos dois campos de participação podem ser associados ao contexto ao ensino e aprendizagem de FLE, porém eles têm perfis sociolinguísticos diferentes. Assim, para evidenciar a maneira na qual esses dois grupos de participantes, advindos desses dois campos de experimentação, relacionam-se com o itinerário, e para identificá-los na análise de suas produções textuais, vamos, a seguir, apresentar uma descrição geral dos sujeitos participantes para logo depois fazer um comentário sobre o perfil individual desses sujeitos.

1. **No primeiro campo de experimentação**, foram validadas a participação de quatro sujeitos, pois este foi o número de pessoas que atingiram 60% ou mais de presença no curso. Esses sujeitos participantes são todos mulheres, com formação universitária, com experiência pedagógica fora do país, que alegaram ter nível B2/C1 (independente/experiente) em língua francesa. Esses sujeitos participantes são professoras de francês que atuam majoritariamente como profissionais autônomas no ensino de FLE e possuem perfis profissionais nas redes sociais. Em questionário previamente respondido, as participantes declararam em sua maioria serem pouco experientes no uso de sites, programas ou aplicativos de edição. A partir do contexto de experimentação e do perfil profissional dessas participantes, as classificamos enquanto **professoras em formação continuada**. Por isso, como estabelecido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>30</sup>, aprovado pelo Comitê de Ética, e assinado pelas participantes, buscando preservar a identidade desses sujeitos a partir da ocultação de seus nomes de seus reais, os renomeamos a partir da inicial **P**, em uma referência à palavra **professora**. Desde modo, a seguir, exibimos o perfil individual dessas participantes, com nomes inventados, a partir do formulário de inscrição que elas preencheram antes de iniciarem o curso.

**Patrícia:** *A professora Patrícia é uma mulher brasileira nascida no ano de 1993, residente da cidade de Belo Horizonte (MG), com uma licenciatura em Letras-Francês e mestrado em Letras, sem uma atestação oficial de proficiência em língua francesa, mas com uma vivência pedagógica em um país francófono. Atualmente, Patrícia é professora autônoma de francês, e possui uma experiência como professora substituta em língua francesa numa universidade pública brasileira. Ela possui perfil profissional em diversas plataformas como Instagram, Youtube, Padlet, Google Classroom, Kahoot, Classe Virtuelle TV5Monde. Ela alega ter nível C1 e ser uma iniciante no uso de sites, aplicativos ou programas de edição, apesar de frequentemente utilizar esses recursos para a preparação de suas aulas ou material*

---

<sup>30</sup> O TCLE está anexado a este trabalho.

de divulgação de seus cursos. Nos ateliers que a *participante Patrícia* esteve presente, ela se mostrou bem participativa, com uma excelente qualidade de câmera e de microfone. Patrícia teve 100% de presença. Entretanto, ela enviou para o formador apenas a produção textual inicial.

**Pâmela:** A *professora Pâmela* é uma mulher franco-brasileira nascida no ano de 1985, residente da cidade de Araxá (MG), com um mestrado em Letras, sem uma atestação oficial de proficiência de língua francesa, com vivência profissional em um país francófono. Atualmente, Pâmela é professora autônoma de FLE. Ela possui um perfil profissional no *Facebook*, *Instagram* e *Whatsapp*. Ela alega possuir nível C2 de FLE, conhecer diversos sites, aplicativos e programas de edição de vídeo, deles se servir constantemente e, assim, ser uma utilizadora intermediária. Nos ateliers em que a *professora Pâmela* esteve presente, ela participou bastante, com boa qualidade de câmera e de microfone. Pâmela teve 80% de participação. Ela se atrasou no atelier de número 3 e não esteve presente no atelier de número 5. Ela enviou para o formador apenas sua produção textual inicial.

**Paula:** A *professora Paula* é uma mulher brasileira nascida no ano de 1981, residente da cidade de Curitiba (PR), sem uma formação superior em Letras, com uma atestação oficial de proficiência de língua francesa C1, e com uma vivência pedagógica, como estudante, em um país francófono. Atualmente, Paula é professora autônoma e professora em um estabelecimento escolar voltado para o ensino do FLE. Ela possui um perfil profissional apenas no *Whatsapp*, *IF profs* e *Google Classroom*. Ela alega conhecer alguns sites, aplicativos e programas de edição de vídeo, deles se servir de tempos em tempos e, assim, ser uma utilizadora intermediária em edição de imagem e iniciante em edição de vídeos e som. Nos ateliers em que a *professora Paula* esteve presente ela participou bastante, com boa qualidade de câmera e de microfone. Ela teve 100% de presença. Todavia, ela não enviou para o formador nenhuma de suas produções textuais alegando ter tido problemas pessoais que a impediram de terminar os vídeos.

**Penélope:** A *professora Penélope* é uma mulher brasileira, nascida no ano de 1957, residente na cidade de Belo Horizonte (MG), com uma formação em licenciatura em Letras Francês, um diploma de formação pela Universidade de *Nancy III*, curtas formações na França e em Montreal, um atestado de nível C2 de francês. Atualmente, Penélope é professora de FLE autônoma, mas teve uma longa carreira na Aliança Francesa. Ela possui um perfil profissional no *Facebook*, no *Instagram*, no *Whatsapp*, no *Youtube* e na *Classe Virtuelle TV5Monde*, mas alega não conhecer nem ter familiaridade com nenhum site, aplicativo ou programa de edição de vídeo, imagem ou som. Nos ateliers em que a *professora Penélope* esteve presente, ela se mostrou bem participativa, com uma qualidade de câmera e de microfone razoavelmente bons. Ela teve 80% de participação. Todavia, ela não enviou para o

formador nenhuma de suas produções textuais alegando que ela estava mais interessada em aprender a utilizar os vídeos educativos em suas aulas particulares do que se tornar uma produtora de textos desse gênero.

2. **No segundo campo de experimentação**, também foram validadas a participação de quatro sujeitos. Este foi o número de pessoas que atingiram 60% de presença. Esses sujeitos são dois homens e duas mulheres brasileiros e cisgêneros, estudantes de Letras Português-Francês da Universidade Federal de Viçosa. Eles habitam na cidade de Viçosa, e suas famílias vivem a menos de 100 quilômetros de distância. Eles não possuem experiências pedagógicas fora do país, também não têm experiência enquanto professores de francês. Considerando a carga horária de disciplinas já cursadas em língua francesa durante a graduação, espera-se que esses participantes tenham nível A2 a B1. Aqueles que responderam ao questionário, alegaram ter um celular e um computador fixo (computador de mesa) para edição de vídeo. De modo geral, esses estudantes não possuem perfil profissional nas redes sociais. Todavia, os participantes declararam terem um grau de conhecimento que varia do básico ou intermediário em relação a edição de vídeo, áudio ou imagem. Assim, a partir desse panorama sociolinguístico, os participantes desse segundo campo de experimentação foram classificados enquanto **professores em formação inicial**. Ademais, como acordado entre o formador e os participantes, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aprovado pelo Comitê de Ética, e assinado pelos participantes, para integrá-los neste estudo, buscando preservar a identidade desses sujeitos a partir da ocultação de seus nomes reais, os renomeamos a partir da inicial **E**, em uma referência à palavra **estudante**. Portanto, a seguir, cumprindo os fins de análise e o acordo ético, exibimos o perfil individual desses participantes, com nomes inventados, baseados no formulário que alguns desses sujeitos preencheram antes de iniciarem o curso e com base também em informações cedidas pelos estudantes ao formador durante a aplicação do curso.

**Élio:** *O estudante Élio é um homem brasileiro, com cerca de 25 anos, residente da cidade de Viçosa durante o período letivo. Ele é mineiro da cidade de Guaraciaba, a cerca de 51,1 quilômetros de Viçosa. Estudante de Letras Português-Francês da Universidade Federal de Viçosa. Segundo este aluno, seu maior interesse dentro do curso de Letras é o ensino de literatura. Élio já teve algumas experiências como docente no ensino do português como língua materna, mas nunca estagiou ou atuou como professor de Francês Língua Estrangeira. Élio tem um diploma de atestação de nível no idioma que comprova seu nível B2 em língua*

francesa. Ele é o estudante mais experiente do grupo. Élio é autor de um livro de histórias sobre a cidade de Viçosa. Ele informou ter uma boa experiência com edição de vídeo, áudio e imagem. Nos ateliers em que o estudante Élio esteve presente, ele se mostrou bem participativo e interessado. Ele teve 60% de participação. Entretanto, ele enviou para o formador apenas sua produção textual inicial e não justificou suas ausências.

**Em**a: *A estudante Ema* é uma mulher brasileira, com menos de 25 anos, residente da cidade de Viçosa durante o período letivo. Ela é mineira da cidade de São Geraldo, a cerca de 29 quilômetros de Viçosa e é estudante de Letras Português-Francês da Universidade Federal de Viçosa. Ema não informou se já teve experiências com o ensino de português ou francês. Ela é a estudante menos experiente do grupo. Ema não tem um diploma de atestação de nível no idioma francês, porém a estudante, pela qualidade de sua participação, parece ter nível A2/B1 nessa língua. Ela também não informou o seu grau de experiência com edição de vídeo, imagem ou som, apesar de ter citado durante o curso alguns programas de edição. Nos ateliers em que a estudante Ema esteve presente, ela se mostrou pareceu introspectiva. Ela teve 60 % de participação. Ela enviou para o formador suas produções textuais inicial e final, mas não justificou suas ausências.

**Éric**: *O estudante Éric* é um homem brasileiro, com menos de 25 anos, residente da cidade de Coimbra, Minas Gerais, a cerca de 16 quilômetros de Viçosa. Estudante de Letras Português-Francês da Universidade Federal de Viçosa. Éric informou que ainda não tem experiência como professor de português ou francês. O estudante não possui um diploma de atestação na língua francesa, entretanto, no formulário de inscrição, ele alegou ter nível A1. Porém, pela qualidade de sua participação, o estudante parece, na verdade, ter nível A2/B1. Éric é interessado em ciência, história, técnicas de desenho, livros e quadrinhos. Segundo Éric, seu nível de experiência com edição de vídeo, imagem ou som, varia de básico a intermediário. Ele afirmou utilizar as redes sociais para estudar e ter um perfil profissional no *Instagram*. Ele disse ainda, por meio do formulário de inscrição, esperar que o curso o ajude a melhorar seu nível de escrita e a qualidade de sua produção oral em língua francesa. Nos ateliers em que o estudante Éric esteve presente, ele se mostrou participativo e interessado. Ele teve 60 % de participação. Ele enviou para o formador suas produções textuais inicial e final, mas não justificou suas ausências.

**Eva**: *A estudante Eva* é uma mulher brasileira, com menos de 25 anos, residente da cidade de Viçosa durante o período letivo. Ela é mineira da cidade de Piranguinho, a cerca de 475,2 quilômetros de Viçosa, e é estudante de Letras Português-Francês da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Eva possui experiência como monitora de língua francesa, monitora de outras disciplinas da língua portuguesa na faculdade, e monitora em cursos particulares na cidade de Viçosa. Ela não possui um diploma de atestação na língua francesa, mas alega

ter nível B1 no idioma, e pela qualidade de sua participação, este parece ser realmente o seu nível. Segundo Eva, seu nível de experiência com edição de vídeo, imagem ou som, varia de básico a intermediário. Ele afirmou utilizar as redes sociais e o *Youtube* para estudar e que seu único perfil profissional é no site *Linkedin*. Ela disse, por meio do formulário, esperar que o curso lhe proporcionasse reflexões sobre o ensino de línguas no meio digital, em especial a língua francesa, de modo a discutir sobre como esses espaços digitais têm se tornado cada vez mais um espaço de divulgação do trabalho docente. Para ela, o curso deveria servir ainda como um instrumento de aprimoramento de suas habilidades para a preparação de aula. Nos ateliers em que a estudante Eva esteve presente, ela se mostrou bem participativa e interessada. Ela teve 60% de participação. Entretanto, ela enviou para o formador apenas sua produção textual inicial e não justificou suas ausências.

Em breve análise, percebe-se que os participantes do primeiro campo de experimentação têm um maior arcabouço linguístico e um maior conforto social para a produção de um vídeo educativo do que os participantes do segundo campo. Entretanto, em termos de conhecimento técnico, os participantes do segundo campo de experimentação aparentam estar mais confortáveis para a produção de um vídeo, ainda que seus recursos tecnológicos sejam mais limitados. Talvez possa-se mencionar a diferença geracional como uma razão dessa diferença de conforto na edição de vídeos, já que os participantes do segundo campo têm média de idade menor. Além disso, enquanto o interesse dos participantes do primeiro campo de experimentação com relação a produção de um vídeo educativo parecia estar direcionado ao mercado de trabalho, o interesse dos participantes do segundo campo parecia estar direcionado tanto para o cumprimento de uma atividade escolar quanto para a aprendizagem material de um idioma.

Assim, em sintonia com as teorias de Dolz (2016) sobre a necessidade de se observar os aspectos sociolinguísticos para a produção de um dispositivo didático, partimos das informações preliminares sobre os participantes do primeiro campo de experimentação para a elaboração de um itinerário mais voltado para o desenvolvimento das capacidades multimodais, seu ponto mais frágil, focando na integração entre o texto verbal e os elementos gráficos e sonoros. Já o itinerário voltado para os participantes do segundo campo deveria se centrar no desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas, de modo a dar segurança lexical e gramatical para a produção verbal desses sujeitos. Lembrando que o objetivo geral desta pesquisa é o de proporcionar o desenvolvimento geral das capacidades de linguagem em professores de FLE.

#### **3.2.3.4 O aplicador**

Eu, **Weslen Pedro Fonseca**, fui o aplicador do itinerário nos dois mencionados campos. Licenciado em Letras com dupla habilitação, português francês, pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), em 2017, nasci na cidade de Viçosa (Minas Gerais), em 1992, onde cresci e tive toda minha formação acadêmica. Na UFV, atuei como professor estagiário bolsista no Curso de Extensão em Língua Francesa (CELIF), por cerca de dois anos. Já em 2019, de volta à UFV para complementação de formação enquanto estudante da habilitação em língua espanhola, tive a oportunidade de trabalhar como professor estagiário bolsista de Francês Língua Estrangeira em um programa de parceria entre o Núcleo de Línguas e Idiomas Sem Fronteiras (Nucli-IsF), por cerca de seis meses. Neste mesmo período, eu fui aprovado em segundo lugar num concurso público para o cargo de professor substituto de francês no Departamento de Letras (DLA) na UFV, por onde estive por cerca de seis meses enquanto a professora efetiva cumpria a licença maternidade. Como professor substituto, atuei como professor de estudantes de Letras e Secretário Executivo nas disciplinas de LET 220 (Língua Francesa III), LET 221 (Língua Francesa IV), LET 227 (Leitura e produção de texto em Língua Francesa).

Em 2021, já ingresso no mestrado, passei a atuar como professor contratado num estabelecimento particular de ensino de FLE, onde lecionei por cerca de um ano até a contemplação por bolsa de pesquisa, em junho de 2022, pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig). Enquanto professor de francês nascido e atuante no estado de Minas Gerais, fui durante a graduação um estudante associado da APFMG, depois de formado continuei como associado, mas na categoria professor. Pela APFMG, ministrei um atelier sobre o uso das artes no ensino de gramática no Bain Linguistique de 2019, ministrei um atelier sobre podcasts em comemoração ao dia do professor de francês, em 2021, e ministrei junto a Simone Dantas-Longhi, um atelier sobre músicas como um suporte didático no ensino do FLE, em 2022.

### **3.2.3.5 Procedimentos de análise das produções textuais**

Como base para avaliação da eficácia do itinerário no desenvolvimento das capacidades de linguagem de professores em formação, adotamos as produções textuais como principal referência. Assim, a partir das dimensões ensináveis do gênero vídeos educativos expressas pelo modelo didático, elaboramos um quadro analítico para a observação das mobilizações das capacidades de linguagem em cada produção textual dos sujeitos participantes. Deste modo, fundamentados na análise individual das produções dos sujeitos participantes, conseguimos observar com maior qualidade, por meio da comparação

do quadro geral dos grupos de experimentação, o grau de mobilização dos aspectos textuais realizados durante a aplicação respectiva do itinerário. Logo, para avaliarmos, como desejamos desde o princípio, o desenvolvimento das capacidades de linguagem promovidas pelo itinerário, amparamos nossa análise no quadro abaixo:

**Quadro 7: Procedimentos de análise para a produção dos participantes**

Participante: \_\_\_\_\_ Produção:  inicial  final Data: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

| Capacidades de linguagem | Operações de linguagem possíveis na produção do gênero vídeos educativos |                                     | Obs. |
|--------------------------|--|-------------------------------------|------|
| Capacidades de ação      | Contexto de produção   | Emissor                             |      |
|                          |  | Objetivos do emissor                |      |
|                          |  | Receptor                            |      |
|                          |  | Objetivos do receptor               |      |
|                          |  | Produto físico                      |      |
|                          |  | Lugar físico de produção do texto   |      |
|                          | Contexto de recepção   | Emissor                             |      |
|                          |  | Objetivos do emissor                |      |
|                          |  | Receptor                            |      |
|                          |  | Objetivos do receptor               |      |
|                          |  | Produto físico                      |      |
|                          |  | Lugar físico de recepção do texto   |      |
|                          | Contexto de circulação   | Emissor                             |      |
|                          |  | Objetivos do emissor                |      |
|                          |  | Receptor                            |      |
|                          |  | Objetivos do receptor               |      |
|                          |  | Produto físico                      |      |
|                          |  | Lugar físico de circulação do texto |      |
| Capacidades discursivas  | Plano global dos conteúdos temáticos                                     | Título                              |      |
|                          |  | Capa                                |      |
|                          |  | Introdução                          |      |

|                                     |                              |                            |       |
|-------------------------------------|------------------------------|----------------------------|-------|
|                                     |                              | Desenvolvimento            |       |
|                                     |                              | Finalização                |       |
|                                     | Tipos de discurso            | Discurso interativo        |       |
|                                     | Sequência                    | Sequência dialogal         |       |
|                                     |                              | Sequência injuntiva        |       |
|                                     |                              | Sequência explicativa      |       |
| Capacidades linguístico-discursivas | Conexão                      | Conectivos de adição       |       |
|                                     |                              | Conectivos de causa        |       |
|                                     |                              | Conectivos de consequência |       |
|                                     |                              | Conectivos de explicação   |       |
|                                     |                              | Conectivos de conclusão    |       |
|                                     | Coesão nominal               | Anáfora pronominal         |       |
|                                     | Modalizações                 | Modalização lógica         |       |
|                                     |                              | Modalização apreciativa    |       |
|                                     |                              | Modalização deontica       |       |
|                                     |                              | Modalização pragmática     |       |
|                                     | Vozes                        | Vozes sociais              |       |
|                                     |                              | Voz de autor               |       |
|                                     | Capacidades não linguísticas | Meios paralinguísticos     | Ritmo |
| Dicção                              |                              |                            |       |
| Qualidade da voz                    |                              |                            |       |
| Meios cinésicos                     |                              | Posição do corpo           |       |
|                                     |                              | Uso das mãos               |       |
|                                     |                              | Expressão facial           |       |
| Posição dos locutores               |                              | Primeiro Plano             |       |
|                                     |                              | Plano próximo              |       |
|                                     |                              | Horizontal                 |       |
| Aspecto exterior                    |                              | Decoração de fundo         |       |
|                                     |                              | Iluminação                 |       |
|                                     |                              | Vestimenta                 |       |
| Disposição dos lugares              |                              | Local de produção          |       |

|                                |                                   |   |  |
|--------------------------------|-----------------------------------|---|--|
| <b>Capacidades multimodais</b> | <b>Elementos gráfico e sonoro</b> | <b>Uso de imagens para ilustração gráfica do objeto de ensino</b> |  |
|                                |                                   | <b>Uso de sinais sonoros como organizadores textuais</b>          |  |
|                                | <b>Edição de vídeo</b>            | <b>Corte para eliminação de ruídos</b>                            |  |
|                                |                                   | <b>Corte para organização da infraestrutura geral do texto</b>    |  |
|                                |                                   | <b>Transição</b>  |  |

**Fonte: criação própria, inspirado no modelo de Zani (2018, p.109)**

Este quadro, como pode-se observar pelas categorias de análise, associa as considerações de Dolz-Mestre, Pasquier, Bronckart (2017) sobre as capacidades de linguagem dos sujeitos para um agir comunicativo, com a categoriais de análise textual do Bronckart (2006, 2009), com as considerações de Schneuwly e Dolz (2004) sobre os elementos não-linguísticos de uma produção textual oral, e com as nossas próprias considerações sobre a multimodalidade, revelando por consequência as dimensões ensináveis (Dolz, Gagnon, 2015) dos vídeos educativos dentro de tais categoriais. Assim, baseados no uso de certos aspectos textuais para a produção dos vídeos educativos, falaremos no capítulo de análise das produções textuais sobre a qualidade do texto, apontando a aproximação dos sujeitos participantes da pesquisa com essas dimensões ensináveis.

Na verdade, a análise ocorreu por meio da observação do grau de mobilização dos aspectos textuais favoráveis ao gênero vídeos educativos. Ou melhor, no espaço devido das análises falaremos nesses graus de mobilização como: nenhuma mobilização, menor mobilização, média mobilização ou maior mobilização. Que fique claro quão maior a mobilização, maior a capacidade referida de linguagem do sujeito para o alcance de produções textuais dentro daquele gênero. Por exemplo, se na produção de seu vídeo um sujeito participante fez uso de poucas modalizações lógicas, diremos que ele teve uma baixa mobilização de modalizadores lógicos e que por tanto, dentro de um quadro geral, sua capacidade linguístico-discursiva para a produção de um vídeo educativo está aquém daquilo que se espera de um texto dentro desse gênero. Assim, trataremos os dados advindos dos textos dos sujeitos dois campos de experimentação.

### **3.3 A ética no tratamento dos dados**

Dentro de uma pesquisa qualitativa educacional, como a que pretendemos construir, passamos pela análise de dados produzidos por sujeitos reais, neste caso professores em

formação inicial ou continuada, de modo que lidaremos com egos, identidades, valores e crenças de diferentes sujeitos em uma relação assimétrica. Essa realidade humana nos obriga a refletir sobre os aspectos éticos na condução da nossa pesquisa. Segundo Celani (2005, p.107) “a preocupação do pesquisador deve ser sempre a de evitar danos e prejuízos a todos os participantes a todo custo, salvaguardando direitos, interesses e suscetibilidades.” Assim, nós planejamos construir um trabalho em que, durante todo o processo, os participantes se sentissem confortáveis com as atividades e avaliações propostas, pois entendíamos que esses mesmos sujeitos são co-autores da pesquisa e devem estar de acordo com a condução do estudo.

Nesse sentido, para a segurança de todos participantes, entendemos desde sempre que é preciso traçar um plano de diálogo constante, visto que “é indispensável o consentimento informado, esclarecido, na forma de diálogo contínuo e reafirmação de consentimento ao longo da pesquisa”, afirma Celani (2005, p.110). Então, para o estabelecimento desse diálogo e para a preservação das qualidades científicas da pesquisa, apresentamos um termo de consentimento para que os professores e licenciandos participantes pudessem entender como eles estarão integrados em nosso trabalho e para que eles pudessem nos dizer se os nossos estudos não os ferem de algum modo.

Logo, reafirmando que o nosso compromisso ético com os sujeitos participantes da pesquisa está assegurado pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, (TCLE) documento de pesquisa oficial da Plataforma Brasil, no qual o pesquisador torna os participantes consciente dos riscos e dos proveitos daquela pesquisa da qual ele está participando, podemos dizer que, para o cumprimento dos acordos feitos pesquisador e os participantes da pesquisa, presentes nas duas experimentações do dispositivo, buscamos formas de apresentar os dados obtidos através das produções textuais dos sujeitos participantes sem tirá-los do anonimato, preservando a dignidade desses sujeitos.

## CAPÍTULO 4: O MODELO DIDÁTICO DOS VÍDEOS EDUCATIVOS

Neste quarto capítulo, apresentamos o modelo didático do gênero vídeos educativos como forma de instruir a elaboração do itinerário formativo, e, também, como base referencial para a análise das produções textuais advindas da experimentação desse dispositivo. Assim, em uma única seção, descrevemos o gênero vídeos educativos.

### 4.1 A elaboração do modelo didático do gênero vídeos educativos

Para a construção deste modelo didático, que se seguirá nas próximas páginas, levamos em consideração as orientações de análise do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) de Bronckart (2006b, 2008, 2009) e as observações de Dolz e Schneuwly (1996, 1997) sobre alguns princípios didáticos a se supor na elaboração de tal estrutura, assim como já foi feito nos trabalhos de Santos (2012), Rocha (2014), Oliveira (2014), Dias (2017), Tonelli (2017), Damasceno (2020), entre outros. Ademais, para contemplar as discussões sobre outras semiologias em destaque dentro desse gênero de grande expressão oral, acrescentamos a este modelo didático um estudo sobre os elementos não-linguísticos, descritos por Dolz e Schneuwly (2004), e ponderações sobre os elementos gráficos e sonoros presentes nos textos. Logo, nosso modelo didático terá a seguinte estrutura:

- 4.1.1 Análise do contexto de produção, recepção e circulação
- 4.1.2 Análise da infraestrutura geral
- 4.1.3 Análise dos mecanismos de textualização
- 4.1.4 Análise dos mecanismos enunciativos
- 4.1.5 Análise dos elementos não-linguísticos
- 4.1.6 Análise dos elementos gráficos e sonoros

#### 4.1.1 Análise do contexto de produção, recepção e circulação

Para Bronckart (2009), o **contexto de produção** pode ser compreendido como um conjunto de parâmetros que exercem influência sobre a organização do texto. Assim, buscando contemplar os parâmetros que expomos no capítulo de fundamentação teórica, dentro da análise do contexto de produção dos vídeos educativos, nota-se, num primeiro

momento, antes mesmo da ação verbal do produtor, a casa, ou os cômodos sociais de uma casa - sala e escritório - como o lugar físico de produção desses textos. Dentro da plataforma de vídeos *Youtube*, esse lugar físico de produção é bem recorrente, talvez pela comodidade de locação, todavia, ainda que seja intencional a escolha por esse cenário, ela incide sobre a identidade social do produtor e seus objetivos, e sobre a identidade do seu público e seus objetivos.

Ainda sem adentrar a ação verbal, é possível observar que, em tela, temos normalmente apenas um emissor em interlocução com seu receptor, que evidentemente não está ali no momento da produção. Bronckart (2009) declara que textos assim, com apenas um agente direto e com uma tomada contínua de palavras, são respectivamente classificados no plano do contexto de produção como monológicos e no plano do texto como monólogos. “Mas pode acontecer que alguns monólogos sejam produzidos em situação dialogal ou polilodal [...]”, afirma Bronckart (2009, p.184). Assim, os vídeos educativos são textos monológicos produzidos para uma situação dialogal ou polilodal, já que, apesar do número restrito de produtores, ele objetiva dialogar com uma série de pessoas. Apenas no vídeo 2, temos dois produtores em diálogo entre si e com o público. Acreditamos que o número de emissores em tela pode estar relacionado com o nível de concentração dos estudantes, que pode diminuir se tiver muitas pessoas a quem dar atenção, e, também, com uma própria tradição de ensino do ocidente, que comumente demanda a presença de tão somente um professor ou professora em sala de aula.

Ademais, em uma busca pelo perfil da formação profissional dos produtores desses textos, descobrimos que nem todos têm de fato uma formação como professor de Francês Língua Estrangeira (FLE) ou mesmo como professor em quaisquer outras áreas. As informações disponíveis na internet sobre esses produtores, nativos ou não, dão conta de que apenas três dos nove têm realmente alguma formação para o trabalho com o ensino de FLE.

Aliás, dentro dessa amostra que temos do gênero vídeos educativos, os professores produtores podem ser nativos ou não. Quando nativos, esses produtores tendem a produzir os vídeos em francês, já quando o produtor do vídeo não é nativo na língua alvo, as produções tendem a ser produzidas parcialmente em português, no nosso caso, no português brasileiro. Assim, os produtores nativos, criando vídeos em francês, parecem assumir como público alvo estudantes de FLE do mundo todo, enquanto que o público alvo dos produtores não nativos parece estar reduzido aos estudantes de FLE que têm como língua materna aquela língua em que o vídeo foi produzido. Essa distinção se dá porque o produtor nativo escolhe desenvolver todo o vídeo em francês, já o produtor não nativo assume uma abordagem bilíngue nos seus vídeos. Este fenômeno parece estar associado à compreensão dos produtores sobre os objetivos e níveis de conforto do seu público com o vídeo. Um aluno que busca assistir um

vídeo todo falado em francês parece buscar maior imersão na língua, enquanto que um aluno que assiste a um vídeo em português sobre algum tópico do idioma francês ou da cultura francófona parece estar mais interessado em aprender com calma e tranquilidade - algo mais próximo da sua zona de conforto. Com relação aos vídeos que analisamos, observamos, pelos comentários nos vídeos, que os vídeos falados em francês da França costumam contemplar estudantes de FLE do mundo todo, enquanto que o vídeo falado em francês quebequense parece ser de maior interesse àqueles que desejam se mudar para a província do Quebec, e ainda os vídeos em português brasileiro têm maior engajamento entre os próprios estudantes brasileiros de FLE.

Uma exceção encontrada em nosso corpus é a produtora do vídeo 8, Céline Chevallier, uma mulher francesa, ou seja, nativa no idioma alvo, que produz vídeos em português para brasileiros. Céline, em seu *site*<sup>31</sup>, nos informa que desde sua chegada ao Brasil, notou um grande interesse das pessoas pela sua língua materna, e que isso a motivou a construir a sua rede de ensino. O interesse do brasileiro pelo contato com um nativo no idioma é uma discussão à parte. Entretanto, talvez possamos falar que a escolha pelo idioma em que o vídeo será produzido passe também por escolhas mercadológicas. Neste sentido, o caso de Céline revela um dos objetivos do emissor dentro do contexto de produção é a venda de seu conhecimento e, sabendo do prestígio de seu canal, que um dos objetivos do público é o de buscar conhecimento sobre um idioma de forma confortável. O caso de Céline, além disso, nos demonstra que a tendência, descrita nos parágrafos anteriores, por produzir vídeos em francês ou em português pode estar relacionada tanto com o conforto do sujeito produtor dentro do idioma - nativos talvez se sintam mais confortáveis -, quanto com demandas socioculturais do público - influenciadas pelo mercado econômico, pelas crenças<sup>32</sup> de aprendizagem, pelo nível escolar, etc.

A materialidade textual dessa descrição sobre o emissor e seu objetivo, sobre o público e seu objetivo, sobre o texto, e sobre o lugar físico de produção foram observadas nos textos. O emissor do primeiro vídeo, por exemplo, após saudar seu público diz que recebeu muitas mensagens pedindo para que ele falasse sobre a série da Netflix “*Lupin*”, mas que, a princípio, ele não estava interessado em assistir a tal série, de modo que pediu à nova professora do “*innerfrench*”, sua rede de ensino, para assistir por ele. Porém, ele logo depois percebeu pela mídia que a série francesa estava fazendo um enorme sucesso entre os estrangeiros, e não apenas entre os estudantes de francês, seu público, assim ele decidiu fazer um vídeo sobre

---

<sup>31</sup> Informação compartilhada no site Os Franceses Tomam Banho. Disponível em 10 de agosto de 2022. Link: <https://www.osfrancesestomambanho.com/>

<sup>32</sup> A reflexão de Barcelos (2004) sobre o estudo de crenças limitantes e de Song (2018) sobre a ansiedade do falante não-nativo podem nos ajudar a pensar sobre a figura do produtor dos vídeos e a língua em que os vídeos educativos são produzidas.

o personagem da literatura que inspirou a série. Ou seja, o emissor assumiu nesta introdução do seu objeto de ensino, não somente sua identidade como produtor de conteúdos para o ensino de FLE, “*innerfrech*”, como também o seu a de público, “*ceux qui apprennent le français comme vous*”. Neste sentido, a identificação do canal em texto, “*Ingrid, c’est la nouvelle prof qui vient de rejoindre “innerFrench”*” e a criação de uma justificativa para criar o vídeo, “*Apparemment, les étrangers adorent cette série et pas seulement ceux qui apprennent le français comme vous*”, “*Donc là, je me suis dit que j’étais peut-être en train de rater quelque chose*”, ajudaram na identificação do produtor e de seu público. Aliás, o uso recorrente dos pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa durante todo o texto nos demonstra que há uma demanda pela retomada dessas identidades. Inclusive, no final do primeiro texto, o emissor promete produzir outros vídeos caso haja uma demanda, pois ele diz: “*Si vous voulez d’autres vidéos sur Arsène Lupin ou sur la série Lupin, dites-le-moi dans les commentaires*”. Isto é, a marcação da figura do emissor enquanto produtor responsável pela apresentação de um objeto de ensino, e do receptor, como alguém que precisa daquele objeto de ensino, estão presentes no texto e incidem sobre a organização e sobre a progressão temática do texto.

Passando para o contexto de recepção, podemos a princípio reiterar que, para fazermos uma análise do **contexto de recepção**, investigamos os mesmos parâmetros destacados no contexto de produção. Todavia, neste momento, esses parâmetros passam pela perspectiva de seu receptor, visto que, como afirma Leal (2011, p.202), no contexto de recepção lidamos com o ponto de vista do interpretante que, além de reconhecer a atividade de linguagem e o gênero, está inserido em um contexto próprio. Assim, a partir deste ponto de vista, é possível alegar que o vídeo educativo, no contexto de recepção, seja compreendido como uma aula. Todavia, o receptor, neste caso, só tem acesso a essa aula por meio de um celular, *tablet*, *notebook* ou computador com acesso à internet.

Além disso, normalmente, um estudante de francês interessado neste tipo de vídeo o faz em um momento de estudo autônomo ou guiado por um professor, mas comumente fora de sala. A duração média dos vídeos educativos faz com que eles não sejam convidativos à sala de aula, de modo que eles são compreendidos como um material complementar ou como um material de aprofundamento, dado suas dimensões linguísticas. Nos comentários dos vídeos analisados, esse panorama da recepção fica muito nítido já que o público ali não só revela a sua identidade social de estudante, ao informarem que o texto os ajuda a estudar a língua francesa, como também a identidade social de professor do emissor, ao se referirem a esses emissores como professor ou professora.

Essas identidades e objetivos do emissor e do receptor não são exatamente as mesmas do contexto de produção, mas são próximas. A emissora do vídeo 6, por exemplo, demonstra reconhecer que para seu público ela é uma professora, ainda que não tenha uma

formação na área, de modo que ela se apresenta como “*Salut tout le monde, c'est Geneviève, votre prof de français québécois !*”. Em seguida, ela anuncia seu objetivo pedagógico com o vídeo: “*Cette semaine, on regarde ensemble le vocabulaire vestimentaire donc différentes façons d'être habillée de la tête aux pieds !*” Ainda que seu texto não apresente uma justificativa clara para a aprendizagem do objeto que ele pretende ensinar, podemos perceber que há um esforço da emissora em mobilizar aspectos textuais que denotem sua identidade como professora e a identidade do seu público como estudante de FLE. Aliás, esse esforço, nos vídeos educativos, de modo geral, se estende ao uso de elementos gráficos - tabelas com texto, palavras soltas em tela, fotos, *gifs* -. Isto é, os emissores de modo geral estão tão preocupados com a recepção de seus vídeos, ou com o cumprimento de seu objetivo didático, que fazem uso de elementos gráficos em tela para que seus alunos tomem nota ou compreendam uma palavra dita, tal qual fazem os professores com seus quadros em sala de aula.

De volta às nossas considerações verbais sobre as identidades do emissor e do público, podemos dizer que, à semelhança dos contextos de produção, no contexto de recepção a marcação dessas identidades se dá por meio da apresentação do canal ou do produtor e da criação de uma justificativa para a produção daquele texto. Com efeito, essas identidades de professor e estudante do emissor e do público ao longo do texto reaparecem numa dinâmica linguístico-discursiva em que aquele que tem dúvida é o “*vous*” e aquele que tem respostas é o “*je*”, marca da hierarquia de saber entre mestre e aprendiz.

Seguindo, **o contexto de circulação** dos vídeos educativos é a plataforma *Youtube* que opera por meio de algoritmos e números. Isto é, o sucesso comunicativo dos textos, dentro desse suporte, é medido constantemente. Nesse sentido, vale dizer que as considerações que fazemos neste capítulo sobre o contexto de circulação partem da influência, certificada por Marcuschi (2003), do suporte na produção de um texto. Além disso, em termos de análise, falar em contexto de circulação, sobretudo na análise dos vídeos educativos, é fundamental, visto que a plataforma *Youtube* acaba por condicionar indiretamente o serviço de entrega dos vídeos a alguns aspectos textuais dessas produções. A título de exemplo, podemos dizer que o sucesso de um vídeo educativo dentro do contexto de circulação está atrelado ao número de comentários do vídeo, ao número de compartilhamentos, e ao número de curtidas, de modo que o produtor de um vídeo dentro desta plataforma precisa encorajar seu público a comentar, compartilhar e curtir seus respectivos vídeos. Logo, os números acabam por afetar as mobilização dos aspectos textuais, por parte do emissor, e a boa recepção do texto, por parte do receptor. Cabe também informar que o número de visualizações de um vídeo influencia na renda do profissional da plataforma, isto é, o sucesso de um vídeo em visualizações aumenta o aporte financeiro do

profissional por meio dos anúncios publicitários que são acoplados aos vídeos pela própria plataforma.

Com efeito, dentro do contexto de circulação, o emissor dos vídeos não é mais um produtor de vídeos educativo, ou um professor. Ele, ao se submete às regras de circulação do suporte, é um *youtuber* que tem que entreter seu público, enquanto o receptor, visto como um telespectador, é na verdade um número a ser sempre superado. Desse terceiro ponto de vista, o de circulação, o vídeo educativo parece acabar se tornando um produto de entretenimento qualquer, assim como vídeos de jogos, fofocas ou comentários sobre moda.

A identificação da figura do emissor e seu objetivo, da figura o público e seu objetivo, da materialidade física do texto, e do lugar físico de circulação dos vídeos educativos é bem clara, e por vezes necessária para o agir comunicativo desse ato de linguagem. Com efeito, em todos os vídeos educativos encontramos variações em francês e em português das frases “se inscreva no canal, se você ainda não é inscrito”, “não esqueça de deixar um *like*, se você gostou do vídeo”, “deixe seu comentário”, “acesse o *link* na descrição do vídeo”. O produtor do vídeo 3, por exemplo, após anunciar o objeto de ensino do vídeo e justificar a criação daquele texto, ainda nos primeiros minutos, antes de desenvolver uma explicação sobre o seu objeto de ensino, diz: *“Mais avant de voir tout ça, si tu n'es pas encore abonné, abonne-toi sur le petit bouton. Tu cliques et tu seras abonné. Clique sur la petite cloche également et tu recevras toutes les notifications.”* Assim sendo, o emissor aqui não age como um professor ou um simples produtor de vídeo, mas como um *Youtuber* profissional, fazendo um uso imperioso dos comandos anteriormente citados. Esses comandos são, inclusive, usados mais de uma vez dentro de um mesmo vídeo. Além disso, os emissores recorrem ao uso de elementos gráficos - fotos e *gifs* - em paralelo a esses comandos, para ilustrá-los e reforçar a mensagem. Desde modo, o produtor do vídeo 3, ao pedir verbalmente que as pessoas se inscrevam no seu canal, também utiliza em tela um *gif* onde vemos uma simulação de um clique sobre o botão de inscrição do *Youtube*. Vejamos abaixo a captura de tela do referido momento:

#### Exemplo 1: Uso de elemento gráfico para reforço do pedido de interação



Fonte: capturas de tela, vídeo 4, 10 de dezembro de 2021

Em resumo, uma análise dos diferentes contextos em que um vídeo educativo se encontra revelou que os sujeitos entorno aquele texto podem assumir diferentes papéis sociais e objetivos, e que essas diferentes identidades e objetivos coabitam o texto, incidindo

sobre a escolha dos aspectos textuais, como nos alertou Bronckart (2009). Logo, no quadro a seguir, encontramos um apanhado das identidades e objetivos presentes na criação de um vídeo educativo, observemos:

**Quadro 8: Contexto de produção, recepção e circulação**

|                              | contexto de produção   | contexto de recepção   | contexto de circulação  |
|------------------------------|--|--|---|
| <b>Emissor</b>               | Um homem francófono, uma mulher francófona, um canal francófono do Youtube | Um professor, uma professora, uma escola   | Um <i>youtuber</i> , uma <i>youtuber</i> , um canal educativo |
| <b>Objetivos do emissor</b>  | Apresentar um objeto de ensino do FLE, vender um curso                     | Ensinar à um estudante de FLE algum objeto de ensino   | Fazer com que seu vídeo tenha sucesso de público              |
| <b>Receptor</b>              | Estudantes de FLE  | Estudante de FLE, Professores de FLE   | Um telespectador  |
| <b>Objetivos do receptor</b> | Adquirir conhecimento sobre um objeto de ensino do FLE                     | Compreender algum objeto de ensino, aprimorar seus conhecimentos sobre aquele objeto de ensino | Assistir a um vídeo   |
| <b>Produto físico</b>        | Um vídeo sobre um objeto de ensino, a venda de um produto                  | Uma aula de francês  | Um vídeo <i>Youtube</i> , um vídeo educativo                  |
| <b>Lugar físico de...</b>    | Casa (sala, escritório, quarto), escritório alugado                        | Em casa (pelo celular, pelo computador, pelo tablet, pelo notebook)                            | A maior plataforma de vídeos da Internet                      |

Fonte: própria autoria

### 4.1.3 Análise da Infraestrutura geral do texto

Como proposto por Bronckart (2009), uma análise da infraestrutura geral dos textos deve conter uma descrição do plano geral, dos tipos de discurso e das sequências do texto. Assim, para darmos início à análise da infraestrutura geral dos vídeos educativos, começamos por afirmar que o **plano geral** desse gênero é composto por um título, uma capa, uma legenda e uma produção audiovisual composta de três outras partes.

De tal forma, a princípio, examinamos os títulos, que nos vídeos educativos, assim como as capas, podem ser considerados como elementos secundários das produções audiovisuais com uma função semelhante: atrair o público e apresentar o objeto de ensino que será desenvolvido dentro do texto. Essa dupla função do título pode estar relacionada

com os contextos nos quais o gênero está inserido, uma vez que, ainda que o gênero trate de questões pontuais de ensino, ele também precisa ser vendido como o mais interessante, como o mais divertido e informativo dentro da plataforma. Isso faz com que **o título** tenha uma tendência a ser ora mais descritivo, ora mais injuntivo. Neste sentido, acreditamos que os títulos dos vídeos 2, 3, 5, 6 e 7 são mais descritivos, resumindo o objeto de ensino que será desenvolvido em cada um desses textos, enquanto que os títulos dos vídeos 1, 4, 8 e 9 são mais injuntivos, utilizando-se de estratégias como a interrogação, o imperativo, a caixa alta, para atrair a atenção do seu público.

Uma das estratégias de marketing mais conhecidas atualmente na internet é o chamado *clickbait*, ou caça-clique, que consiste na criação de títulos ou no uso de imagens chocantes para atrair o clique ou a visualização dos internautas para a leitura de um determinado texto. Não que os exemplos desse gênero cheguem a algum extremo de mostrar imagens sensíveis ou títulos sensacionalistas, mas é preciso compreender que assim como outros textos disponíveis na internet, os produtores dos vídeos educativos desejam que seus textos sejam clicáveis ou atraentes para o seu público.

Além disso, é preciso dizer que quando alguém busca um conteúdo específico através dos motores de busca do *Google* ou do *Youtube*, esses sites orientam as respostas através dos títulos dos textos, sobretudo quando tratamos de buscas no *Youtube*. Então, por exemplo, um estudante de francês que queira estudar o pretérito perfeito do francês pode escrever “le passé composé en français” ou “passado no francês” e ele será possivelmente direcionado para vídeos diferentes, por vezes com conteúdos bem semelhantes. Portanto, o produtor/professor/*youtuber* responsável pelo vídeo deve fazer essa métrica entre criação de um título atrativo e título resumido dado tais situações, e também pensar nas possíveis escolhas lexicais que seu público fará na busca pelo vídeo. Observemos os títulos e capas dos vídeos do corpus no quadro a seguir.

**Quadro 9: Os títulos e as capas dos vídeos educativos analisados**

|  |   |   |
|--|---|---|
| <p><i>vídeo 1</i></p>  <p>Arsène Lupin a-t-il vraiment existé ?</p> | <p><i>vídeo 2</i></p>  <p>Les voyelles nasales ! La prononciation française</p> | <p><i>vídeo 3</i></p>  <p>10 livres pour apprendre le français</p> |
| <p><i>vídeo 4</i></p>  | <p><i>vídeo 5</i></p>   | <p><i>vídeo 6</i></p>   |



Fonte: própria autoria

Essas **capas** são imagens no formato 16:9 inseridas posteriormente nos vídeos. Quando um produtor “sobe” um vídeo para a plataforma, ele tem a possibilidade de acrescentar externamente uma imagem a este vídeo, e é essa imagem que chamamos de capa. Ela apresenta o vídeo em uma imagem para o público. Neste sentido, ela tem uma função equivalente ao título, de resumir e atrair a atenção dentro dos contextos já expostos. A diferença é que os motores de busca não fazem uma leitura dessas capas, de tal forma que dentro desse suporte os produtores dos vídeos têm, possivelmente, maior liberdade para escrever aquilo que lhes convém.

Para cumprir então com seus serviços, as capas têm comumente em seu design num primeiro plano um texto, com parte do título numa fonte não específica, e um recorte fotográfico colorido em plano médio, da cintura até a cabeça, do emissor do vídeo. Já no segundo plano, observamos uma imagem de fundo com alguma cor que remete ao canal ou ao tema do vídeo. As capas dos vídeos 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9 correspondem bastante a essa descrição. Apenas a capa do vídeo 1, por exemplo, foge mais a essa descrição por apresentar num primeiro plano um recorte fotográfico do plano próximo do produtor, não apresenta nenhum texto escrito e tem num segundo plano um fundo em preto e branco com fotos de personagens que serão citados durante o vídeo. Diante do exposto, a criação de um título e uma capa soam como uma obrigação mercadológica para o sucesso dos textos dentro desse gênero.

As diferenças percebidas entre as proposições de título e capa do canal *innerFrench*, responsável pelo vídeo 1, para os outros vídeos parecem ser uma questão de estilo, visto que

em outros vídeos educativos do canal essa mesma estrutura se repete. Examinemos um outro exemplo de Vídeo Educativo desse canal: no vídeo sobre Molière<sup>33</sup>, observa-se uma capa com um recorte fotográfico do produtor professor *youtuber* Hugo Cotton responsável pelo canal num primeiro plano, enquanto que no fundo tem-se uma foto em preto e branco do escritor Molière e o título é “*Et si le français n’était pas la langue de Molière ?*” (“E se o francês não fosse a língua de Molière?”). Outros exemplos são facilmente encontrados nesse canal. Isto traz a possibilidade da produção de capas sem textos ou grandes produções gráficas.

**Exemplo 2: Capa do vídeo “*Et si le français n’était pas la langue de Molière ?*”**



Fonte: captura de tela, vídeo 1, dia 20 de junho de 2022

Ainda sobre esses elementos secundários ao vídeo, sabemos que o *Youtube* permite aos canais trocar os títulos ou as capas dos vídeos quando for da vontade do produtor. Alguns *youtubers* costumam, neste sentido, trocar o título ou a capa do vídeo mesmo depois de publicados para alavancar a audiência daquele seu vídeo caso ela esteja baixa. Além disso, quando acessamos alguns vídeos dentro do site tendo como ponto de referência digital o Brasil, por exemplo, os títulos podem aparecer traduzidos para o português. Entretanto, desde a primeira vez em que os nove vídeos que compõem este corpus foram selecionados, apenas o título do vídeo 2 foi traduzido para o português, outros aspectos textuais não foram alterados.

Um terceiro elemento secundário ao texto são **as legendas**. Todos os vídeos selecionados por nós coincidentemente oferecem ao público uma legenda ao vídeo. Os vídeos produzidos em francês apresentam legendas em francês, e os vídeos produzidos em português apresentam legendas em português. Essas legendas aparecem, via de regra, na parte inferior da tela do vídeo na cor branca, mas o tamanho, a fonte, a cor da legenda e até a posição podem ser alteradas pelo usuário da plataforma *Youtube*. De modo geral, as legendas são geradas automaticamente pela plataforma, então, a princípio, não há interferência dos produtores. Porém, os vídeos 1,2,3,5 e 6, em francês, oferecem, além da legenda automática, uma outra legenda em francês revisada. Em alguns desses vídeos, aparecem até mesmo legendas revisadas em outros idiomas como o árabe, o espanhol e o

<sup>33</sup> Vídeo: “*Et si le français n’était pas la langue de Molière ?*”, innerFrench, acessado em 17 de julho de 2022, link: <https://youtu.be/j2aF5X9MsN4>

português. No vídeo 5, produzido em língua francesa, o produtor do vídeo cria uma legenda própria que aparece embutida e fixada na tela do vídeo, ainda que não seja da escolha do usuário. Normalmente, um usuário do *Youtube* pode escolher assistir ou não a um vídeo com legenda e escolher o idioma da legenda a partir das opções ali disponíveis. A legenda, neste caso do vídeo 5, está disponível em francês de modo obrigatório. No trecho abaixo, a emissora do vídeo 6 explica a função das legendas nos vídeos educativos. Vejamos:

### **Exemplo 3: A função da legenda**

00:17 En commençant, si vous trouvez que je parle trop vite, vous pouvez réduire la vitesse de lecture dans les réglages.  
 00:23 N'hésitez pas à utiliser les sous-titres en français canadien.  
 00:26 Lire les sous-titres pendant que quelqu'un parle, c'est la meilleure façon de faire des liens entre le français standard et la façon de parler des Québécois.<sup>34</sup>

**Fonte: trecho de transcrição do vídeo: “Ch’t en pieds de bas !”, 27 de setembro de 2021**

Vencidos esses três elementos externos constituintes dos vídeos educativos, podemos falar das estruturas mais internas que os compõem. Assim, anunciamos que essas produções audiovisuais, com uma duração média de 9 minutos e 31 segundos, estão estruturalmente organizadas em uma introdução, um desenvolvimento e uma finalização.

A **introdução** costuma durar em média um minuto. Nessa etapa, o produtor cumprimenta seu público, apresenta o conteúdo a ser ensinado, justifica a escolha do conteúdo e faz um pedido de interação para o público. Diante disso, observamos que dentro de uma introdução encontraremos em via de regra sequências dialogais, explicativas e injuntivas. Além disso, cabe evidenciar que a introdução ao mesmo tempo que traz parte do objeto a ser ensinado, ao apresentar e justificar o conteúdo, também tem certa independência com relação a esse conteúdo ao trazer elementos recorrentes a todos os vídeos, independente do objeto a ser ensinado, como a saudação e o pedido de interação. Observemos a seguir alguns exemplos de introdução:

### **Exemplo 4: Introdução dos vídeos educativos**

#### **(A) Introdução do vídeo 2: “Les Voyelles Nasales !”**

---

<sup>34</sup> Tradução nossa:

00:17 Começando, se você achar que eu falo muito rápido, você pode reduzir a velocidade da fala nas configurações.  
 00:23 Não hesite em utilizar a legenda em francês canadense.  
 00:26 Ler a legenda enquanto alguém fala é a melhor maneira de fazer ligações entre o francês corrente e a forma de falar dos quebequenses.

|  |   |  |
|--|---|--|
| <b>Saudação</b>  | { | 00:00 – Bonjour ! – Bonjour les super étudiants, super motivés comme toujours.<br>00:05 Bon, avant de commencer cette vidéo, si vous êtes en confinement, courage et profitez-en pour apprendre du français. |
| <b>Justificativa +<br/>Apresentação<br/>do conteúdo a<br/>ser ensinado</b> | { | 00:12 – Un des points difficiles de la prononciation pour beaucoup d'étudiants de français, ce sont les voyelles nasales.<br>00:21 – Oui. Eh bien aujourd'hui on va travailler ça.                           |
| <b>Pedido de<br/>interação</b>   | { | 00:23 Si vous n'êtes pas encore abonné à la chaîne, n'attendez pas plus, abonnez-vous tout de suite !<br>00:31 Et puis, on commence.   |

**Fonte: transcrição, vídeo 2, 27 de setembro de 2021**

### (B) Introdução do vídeo 3: 10 “Livres Pour Apprendre Le Français, Parlez-vous French

|  |   |   |
|--|---|---|
| <b>Saudação</b>  | { | 00:00 - Bonjour à tous !<br>00:02 Dans cette vidéo, nous allons parler : lecture.   |
| <b>Justificativa +<br/>Apresentação<br/>do conteúdo a<br/>ser ensinado</b> | { | 00:05 La lecture est très efficace quand on apprend une langue.<br>00:09 Elle nous permet d'apprendre de nouveaux mots, de nouvelles structures de phrase mais aussi de perfectionner son orthographe.<br>00:18 Dans cette vidéo, je vais vous présenter une sélection de 10 livres français pour améliorer votre niveau.<br>00:29 J'ai classé ces 10 livres en fonction de leurs difficultés pour vous aider à choisir des lectures adaptées à votre niveau de français. |
| <b>Pedido de<br/>interação</b>   | { | 00:37 Comme d'habitude, si vous souhaitez soutenir ma chaîne, abonnez-vous et activez les notifications.<br>00:43 Commençons tout de suite avec le premier livre.   |

**Fonte: transcrição, vídeo 3, 14 de setembro de 2021**

### (C) Introdução do vídeo 7: Regras da pronúncia em francês

|  |   |  |
|--|---|--|
| <b>Saudação</b>  | { | 00:00 Salut!   |
| <b>Justificativa +<br/>Apresentação<br/>do conteúdo a<br/>ser ensinado</b> | { | 00:02 Algumas letras que estão no final das palavras em francês nós não devemos pronunciar.<br>00:06 Mas nós também não devemos nos esquecer que nós sempre teremos as exceções.<br>00:13 Eu sou a Maria Rita do canal 'Eu Quero Falar Francês'. |
| <b>Pedido de<br/>interação</b>   | { | 00:15 Você está interessado nesse tema? Então fique comigo.<br>00:19 E caso você não esteja inscrito no canal, aproveite faça a tua inscrição.<br>00:23 E não se esqueça de ativar as notificações.  |




**Fonte: Transcrição, vídeo 7, 19 de setembro de 2021**

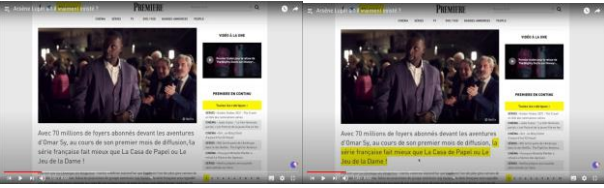





A introdução, deste modo, como é possível perceber através dos exemplos, é composta por a) uma saudação direta como “salut”, “salut tout le monde”, “bonjour”, “bonjour à tous”, “olá, pessoal”; b) pelo uso de dêiticos de primeira e segunda pessoa, “je”, “tu”, “vous”, “eu”, “você”, “vocês”; c) pelo uso predominante de verbos no indicativo, no futuro e imperativo, em que se destacam os verbos “être”, “aller”, “parler”, “apprendre”, “prononcer” e seus equivalentes em português; d) e pelo uso de marcadores do tempo e do espaço, “aujourd’hui”, “maintenant”, “ici”, “là”, “dans cette chaîne”, “hoje”. Esses elementos nos fazem entender que a introdução é uma macroestrutura composta, na maioria das vezes, por um discurso interativo que parece ter a função neste contexto de aproximar público e emissor do conteúdo temático e apresentar esse conteúdo como um tópico de ensino pertinente.




Os únicos vídeos que parecem construir uma introdução com elementos um pouco diferentes são os vídeos 1 e 9 que optam por contar um pouco sobre as escolhas do passado que os levaram a produção daquele vídeo, de modo que nesses dois textos o que encontramos é talvez mais próximo de um relato interativo do que propriamente um discurso interativo. Ainda assim, percebe-se que nesse momento do texto existe um sujeito “eu” implicado no discurso. Em sintonia com as proposições teóricas de Bronckart (2019), afirmamos que nos vídeos educativos pode haver uma fusão do discurso interativo com o relato interativo. O autor admite que “evidentemente, se podemos observar múltiplos tipos ‘puros’, revelando o caráter efetivamente binário e exclusivo das decisões que acabamos de abordar, também existem segmentos de textos que apresentam sobreposição e até mesmo fusão de tipos, e que não satisfazem esse princípio binário” (Bronckart, 2009, p.187).

Em se tratando de elementos gráficos, na introdução dos vídeos educativos, observamos que aqueles com objetos de ensino mais abstratos, no campo da fonética ou gramática, não costumam apresentar o acréscimo de fotografias ilustrativas para apresentação do tema, mas aqueles vídeos que tratam de temas mais visuais, no campo do léxico ou literário, podem apresentar o acréscimo de fotos ou vídeos curtos na apresentação do objeto de ensino. O quadro abaixo demonstra as imagens utilizadas nessa situação:

**Quadro 10: Elementos gráficos temáticos que compõem a introdução**

| Vídeo | Tema       | Elementos gráficos  |
|-------|------------|---|
| 1     | Literatura | <p><b>[00:06 Cenas da série cobrem a tela por cerca 4 segundos]</b></p>  <p><b>[00:23 Uma foto da Ingrid cobre a tela por cerca de 4 segundos]</b></p>  <p><b>[00:36 Uma foto de uma reportagem sobre a série cobre a tela por cerca de 4 segundos]</b></p>  <p><b>[01:01 Uma foto de uma reportagem sobre o sucesso da série cobre a tela por cerca 10 segundos. Frases da reportagem são colocadas em destaque para confirmar as falas do locutor.]</b></p> |


|   |            |  |
|---|------------|--|
|   |            |    |
| 3 | Literatura | <p>[00:06 Um vídeo de uma pessoa virando as páginas de um livro ocupa a tela por 2 segundos.]</p>  <p>[00:19 Um vídeo com 10 diferentes livros franceses ocupa a tela com um fundo branco por cerca de 3 segundos.]</p>    |
| 4 | Gramática  | <p>[00:00 Um vídeo surge no centro inferior da tela revelando aos poucos o título do vídeo principal: L'imparfait en français : construction et utilisation. O vídeo fica em tela por cerca de 11 segundos.]</p>  <p>[00:13 uma imagem animada passar a ocupar no canto superior esquerdo por cerca de 9 segundos com a frase: "Bonus prononciation Paris vs Toulouse".]</p>  <p>[00:22 Uma imagem passa a ocupar todo o canto esquerdo da tela por cerca de 20 segundos com uma definição do tempo verbal <i>imparfait</i> "un temps pour raconter le passé", e exemplos desse modo verbal "avant, j'allais à la plage, je faisais des gâteaux, je prenais le train..." Os verbos estão em vermelho e as palavras estão em preto.]</p>  |
| 5 | Léxico     | <p>[00:37 Um vídeo com o rosto de uma mulher sentindo dores de cabeça toma conta da tela por cerca de 3 segundos.]</p>   |






|   |       |  |
|---|-------|--|
|   |       |  <p>[01:15 Um vídeo com cenas de pessoas no seu cotidiano toma conta da tela por 5 segundos. As cenas são: (1) um casal branco assistindo tevê na sala; (2) Uma mulher amarela sentada na cama mexendo no seu notebook; (3) Uma mulher lendo um livro numa biblioteca.]</p>  |
| 9 | Série | <p>[00:23 Um cartaz da série Lupin passa a ocupar o canto esquerdo da tela por cerca de 40 segundos.]</p>    |

Fonte: própria autoria

Dois outros momentos demandam o uso de elementos gráficos na introdução. Um é a sinalização gráfica que ocorre em paralelo ao pedido de interação verbal, outro é o uso das logos. Sobre o uso de elemento gráfico no pedido de interação, pudemos notar que, por meio de uma imagem animada, ou de um vídeo curto, esses elementos ilustram a inscrição do público em um canal de vídeos. Essas ilustrações gráficas do botão de inscrição costumam ocupar o centro inferior da tela e aparecem em tela por cerca de 3 segundos, no mesmo momento em que o pedido de interação é verbalmente expressado pelo emissor do vídeo. Outros lembretes sobre o site dos produtores ou as suas redes sociais podem também figurar nesta primeira macroestrutura dos vídeos educativos.

Quadro 11: Os elementos gráficos no pedido de interação da introdução

| Vídeo | Elemento gráfico  | Tipo do elemento | Função do Elemento                                 |
|-------|---|------------------|--|
| 2     | <p>[00:23 Uma imagem animada com os botões de inscrição e curtida ocupa a parte central inferior do vídeo por 3 segundos. Nessa imagem, há a frase “tu aimes nos vidéos ? Abonne-toi pour n'en rater aucune ! ”.]</p>  | Gif              | Encorajar e ilustrar inscrição no canal do Youtube |

|   |  |             |   |
|---|--|-------------|---|
| 3 | <p>[00:37 Uma imagem animada com ícone “s’abonner” e uma seta de mouse ocupa o canto superior esquerdo da tela por 4 segundos. Na imagem, ao ser clicado, o botão de inscrição muda de vermelho para cinza.]</p>    | Gif         | Encorajar a inscrição no canal do <i>Youtube</i>  |
| 4 | <p>[00:43 uma imagem animada com o botão de inscrição em francês do Youtube passa a ocupar o canto superior esquerdo por cerca de 5 segundos. Nessa imagem, a seta do mouse indica o movimento que deve ser feito para se inscrever em um canal do Youtube. ]</p>   | Gif         | Encorajar e ilustrar inscrição no canal do <i>Youtube</i>                                   |
| 5 | <p>[00:58 Um vídeo curto de 10 segundos com o endereço do perfil do homem no Instagram (fa_johan) surge no canto superior esquerdo.]</p>    | vídeo curto | Encorajar a inscrição no perfil do <i>Instagram</i>   |
| 7 | <p>[00:01 Uma imagem animada surge no canto inferior esquerdo com uma imagem da Tour Eiffel e com o endereço do perfil da mulher no instagram. A imagem fica em tela por cerca de 7 segundos.]</p>  <p>[00:21 Uma imagem animada surge no canto inferior do centro indicando a inscrição nesse canal. A imagem fica em tela por cerca de 5 segundos.]</p>  | Gif         | Encorajar e ilustrar a inscrição no canal do <i>Youtube</i> e no perfil do <i>Instagram</i> |
| 9 | <p>[00:10 Uma imagem animada com o endereço do Instagram e do Tiktok da mulher/professora (flaviapenereiro) ocupa o canto superior esquerdo da tela até o final do vídeo.]</p>   | Gif         | Encorajar e ilustrar a inscrição no perfil do <i>Instagram</i> e no <i>TikTok</i>           |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  | <p>[01:04 A imagem animada com o endereço do Instagram e do Tiktok da mulher volta a saltar na tela.]</p> |  |  |
|--|---|--|--|

Fonte: própria autoria

Um outro momento em que observamos o uso de elementos gráficos na introdução é na apresentação do canal por meio de um vídeo com a logo desse canal ou da escola que está associada ao canal. Colorido e dinâmico, esse vídeo com a logo pode durar de 3 a 10 segundos. Na nossa percepção, a vinheta com a logo funciona, na maioria das vezes, como um marcador de lugar de enunciação, para situar o telespectador sobre o produtor ou o “veículo” responsável por aquele vídeo, é o caso dos vídeos 3, 5, 6, 7, 8. Então, assim, alguns textos podem ser compostos de uma saudação ao público, uma apresentação do tema, uma justificativa ao desenvolvimento do vídeo, um vídeo logo, um pedido de interação com o público. Todavia, a logo não nos parece ser um elemento fundamental na elaboração dos vídeos educativos, isto porque vídeos de grandes canais de ensino como os canais responsáveis pelos vídeos 1 e 2 abdicam do uso deste recurso e ainda assim têm muito sucesso na reprodução de seus textos. Ao nosso ver, a logo também é uma forma de divulgação do canal, uma vez que alguns desses vídeos podem ser “baixados” da plataforma por professores e enviados diretamente aos alunos de FLE, por exemplo. Nesse caso, a logo garante que a marca de autoria fique clara e que o aluno, potencial espectador, possa no futuro buscar outros vídeos do mesmo canal.

**Quadro 12: Vinheta com a logo do canal**

| Vídeo | Vinheta com a logo do canal  | Duração     |
|-------|--|-------------|
| 3     | <p>[00:26 Um vídeo com a logo do canal “Parlez-vous FRENCH : Cours de français” num fundo branco ocupa a tela por 3 segundos.]</p> | 03 segundos |

|   |   |             |
|---|---|-------------|
| 5 | <p><b>[00:10 Um vídeo com o nome do canal “Français Authentique” e o tema do vídeo “7 FAÇONS D’EXPRIMER   La douleur en français” toma conta da tela por cerca de 13 segundos.]</b></p>   | 10 segundos |
| 6 | <p><b>[00:10 Um vídeo com a logo e o nome do canal ocupa a tela por cerca de 10 segundos.]</b></p>    | 10 segundos |
| 7 | <p><b>[00:26 Um vídeo com o nome e a logo do canal toma conta da tela por cerca de 5 segundos.]</b></p>   |             |
| 8 | <p><b>[00:08 Um vídeo de abertura do canal com o nome ocupa a tela por cerca de 10 segundos. Nesse vídeo vemos recortes de jornal, um foguete, o planeta terra, fotos da locutora, monumentos franceses, um chuveiro e uma estrada. As cores principais da vinheta são o vermelho, o azul e o amarelo. As imagens aparecem no vídeo no estilo artístico “colagens”.]</b></p>  | 10 segundos |

Fonte: própria autoria

Já o **desenvolvimento**, que dura em média 7 a 8 minutos, é constituído, de modo geral, por meio de uma segmentação em tópicos daquele objeto a ser ensinado. Assim, atestamos de início que a exposição do objeto a ser aprendido é feito dentro do desenvolvimento em pequenos blocos temáticos, ou subtópicos, com cerca de um minuto e meio, dois minutos, para cada bloco. Por exemplo, no vídeo 2, sobre vogais nasais, temos dentro do desenvolvimento, num primeiro momento, uma apresentação geral sobre as vogais

nasais em língua francesa, e num segundo momento uma apresentação da vogal « [ɔ̃] », depois da vogal « [ɑ̃] », depois da vogal « [ɛ̃] », depois da vogal « [œ̃] » e por fim, ainda dentro do desenvolvimento, um bloco com exercícios de distinção fonética. Essa estrutura em blocos está presente mais nitidamente nos vídeos 2,3,4,5,7,8 e 9. O desenvolvimento em blocos está distribuído do seguinte modo nos vídeos educativos analisados:

**Quadro 13: Os blocos do desenvolvimento dos vídeos educativos**

| Desenvolvimento   |  |   |
|---|--|---|
| Vídeo 1   | Vídeo 2  | Vídeo 3   |
| <p>(01:46 - 07:36)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Quem é Arsène Lupin</li> <li>. Arsène Lupin x Robin Hood</li> <li>. Maurice Leblanc (autor do personagem Arsène Lupin)</li> <li>. Adaptações da história</li> <li>. Rumores da existência do personagem.</li> <li>. As novelas</li> <li>. Sociedade francesa do início do século XX.</li> <li>. Marius Jacob</li> </ul> | <p>(00:32 – 10:06)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Questões gerais sobre as vogais nasais: quais são, como identificá-las graficamente, onde elas são produzidas.</li> <li>. O fonema [ɔ̃]</li> <li>. O fonema [ɑ̃].</li> <li>. O fonema [ɛ̃].</li> <li>. O fonema [œ̃].</li> <li>. Exercícios de distinção das vogais nasais.</li> </ul> <p><b>Divisão proposta pelos produtores através das etiquetas em tela:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Les généralités</i></li> <li>2. <i>Les nasales en détails</i></li> <li>3. <i>Les exercices</i></li> </ol> | <p>(00:44 – 07:12)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Livro 1 – Para iniciantes</li> <li>. Livro 2 – Para iniciantes</li> <li>. Livro 3 – Para iniciantes</li> <li>. Livro 4 – Para iniciantes</li> <li>. Livro 5 – Para intermediários</li> <li>. Livro 6 – Para intermediários</li> <li>. Livro 7 – Para intermediários</li> <li>. Livro 8 – Para avançados</li> <li>. Livro 9 – Para avançados</li> <li>. Livro 10 - Para avançados</li> </ul> <p><b>Divisão automática no Youtube:</b><br/> <i>[O vídeo apresenta uma divisão automática: 00:00 introdução; 00:46 livro 1; livro 2; livro 3; livro 4; livro 5; livro 6; livro 7; livro 8; livro 9; livro 10.]</i></p> |
| Vídeo 4   | Vídeo 5  | Vídeo 6   |
| <p>(00:18 – 12:38)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Definição do “imparfait”.</li> </ul> <p><b>Pedido de interação</b><br/> “Mais avant de voir tout ça, si tu n'es pas encore abonné, abonne-toi sur le petit bouton. Tu cliques et tu seras abonné. Clique sur la petite cloche également et tu recevras toutes les</p>   | <p>(02:06 – 09:52)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Apresentação do uso da expressão verbal “avoir mal à”.</li> <li>. Apresentação do uso da expressão verbal “souffrir”.</li> <li>. Apresentação do uso da expressão verbal “ressentir”.</li> <li>. Apresentação do uso da expressão verbal “être en proie à la douleur”.</li> </ul>  | <p>(00:33 – 06:58)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. O uso da preposição “en”.<br/>- exemplos de uso.</li> <li>. Vocabulário sobre calçados<br/>- en sandales x en souliers<br/>- en gougounes<br/>- en snikers<br/>- en espadrilles<br/>- en running<br/>- en shoes-claques<br/>- chaussettes x bas<br/>- em pied bas</li> </ul>  |

|  |   |   |
|--|---|---|
| <p>notifications. Mais on y va sans plus tarder. ”</p> <p>. Formação do “imparfait”.<br/>- Exemplo com o verbo “parler”.<br/>- Exemplo com o verbo “raconter”.<br/>- Exemplo com o verbo “finir”.<br/>- Exemplo com o verbo “boire”.<br/>- Exemplo com o verbo “partir”.</p> <p>. O verbo “être” no “Imparfait”.</p> <p>.O uso do “imparfait”.</p> <p><b>Pedido de Interação</b><br/>“On y va ! Mais avant ça, n'oublie pas que si tu n'es pas abonné, tu cliques. Et si tu aimes ma vidéo, pas de me mettre un “j'aime”. Ça me fera très plaisir.”</p> <p>. A pronúncia das terminações do “Imparfait” em Paris e em Toulouse.</p> <p>. Revisão</p> | <p>. Apresentação do uso da expressão verbal “mofler”.</p> <p>. Apresentação do uso da expressão verbal “douiller”.</p> <p>. Revisão</p>  | <p>- être en nul bas<br/>- être nu-pieds</p> <p>. Vocabulário sobre roupas<br/>- s'habiller en long x s'habiller en court<br/>- en coton ouaté</p> <p><b>Pedido de Interação</b><br/>“Je vous invite à écouter ici l'analyse de la chanson Coton ouaté, de Bleu Jeans Bleu, que j'ai faite pour vous! Il y a encore beaucoup de vocabulaire des vêtements dans cette capsule-là.”</p> <p>- en petit bras<br/>- en bedaine<br/>- chest<br/>- la table = la tab'</p> <p><b>Pedido de Interação</b><br/>“Si jamais vous voulez en savoir un peu plus, ce trait de prononciation-là, j'ai des exercices et une leçon là-dessus dans ma grande formation Comprendre les Québécois.”</p> <p>- Chest x Chess'<br/>- en maillot x en costume de bain<br/>- en sous-vêtements x en bobettes</p> <p><b>Pedido de Interação sem clara expressão verbal</b></p> |
| <p><b>Vídeo 7</b></p>  | <p><b>Vídeo 8</b></p>   | <p><b>Vídeo 9</b></p>   |
| <p>(00:32 – 09:46)</p> <p>. A não pronúncia do “e” no final de palavras em francês.</p> <p>-As exceções à regra.</p> <p>-A retirada do “e” nas elisões da língua francesa.</p>   | <p>(00:19 – 07:56)</p> <p>. Verbo “faire”<br/>- proposição “de”</p> <p>. Verbo “pratiquer”</p> <p>. Verbo “jouer”<br/>- preposição “à”<br/>- proposição “de”</p> <p>. Expressão verbal “être accro à”</p> | <p>(01:16 – 08:07)</p> <p>. Expressão “beau-gosse”</p> <p>. Expressão “être amoureux”</p> <p>. Expressão “kiffer”</p> <p>. Expressão “se démerder”</p> <p>. Expressão “se débrouiller”</p>  |

|   |  |   |
|---|--|---|
| <p>- A pronúncia do “e” com acento agudo no final de palavra.</p> <p>- A pronúncia do “e” com acento grave.</p> <p>. A não pronúncia das consoantes finais B, D, P, S, T, X em francês.</p> <p>- As exceções à regra.</p> | <p>. Expressão verbal “être fan de”</p> <p>. Verbos específicos: “lire”, “cuisiner”, “peindre”, “collectionner”.</p> | <p>. Expressão “degage”</p> <p>. Expressão “faire attention”</p> <p>. Expressão “faire confiance”</p> <p>. Expressão “dépose”</p> |
|---|--|---|

Fonte: própria autoria

Essa segmentação do objeto de ensino em subtópicos no desenvolvimento aparece algumas vezes acompanhada de uma repetição de estruturas discursivas ou expressões verbais. Por exemplo, no vídeo 2 a frase “*voyons maintenant*” / “vejamos agora” é usada para iniciar os diferentes blocos sobre os fonemas. Esse recurso parece funcionar como um conectivo textual entre esses blocos que compõem o desenvolvimento. No vídeo 3, os livros apresentados em diferentes blocos são exibidos de forma muito semelhante: título, capa, autor, leitura de um trecho, comentário sobre o livro. No vídeo 4, todos os blocos de conjugação verbal têm o produtor falando primeiramente do radical, depois conjugando propriamente o verbo e finalizando o bloco com a leitura de frases exemplo do verbo conjugado.

#### Quadro 14: Os blocos do desenvolvimento do vídeo 2

| Vídeo 2: Les Voyelles Nasales   Prononciation Française, Français avec Pierre   |
|---|
| <p><b>Bloco 1:</b> generalidades sobre as vogais nasais<br/>00:32 – On commence d’abord par voir des généralités sur ces voyelles nasales, s’appellent comme ça, car elles se font au niveau du nez, mais on y reviendra plus tard.</p>         |
| <p><b>Bloco 2:</b> O fonema [ɔ̃]<br/>02:56 – Voyons maintenant les nasales une à une. Et on commence par « ON ».</p>  |
| <p><b>Bloco 3:</b> O fonema [ɑ̃]<br/>04:11 – Voyons maintenant le son « AN » [ɑ̃].</p>  |
| <p><b>Bloco 4:</b> O fonema [ɛ̃]<br/>05:26 Alors, voyons maintenant la nasale « IN » [ɛ̃]. Alors, comment on fait ce son ?</p>  |
| <p><b>Bloco 5:</b> O fonema [œ̃]<br/>06:46 – Et maintenant on passe à la quatrième voyelle qui disparaît au profit de la troisième, celle qu’on vient de voir, qui est la voyelle UN [œ̃], mais que la plupart des gens prononcent IN [ɛ̃].</p> |
| <p><b>Bloco 6:</b> Exercícios de distinção das vogais nasais</p>  |

08:11 – Et maintenant, on va passer à la partie drôle, on va les comparer, on va voir les différences entre elles. Et faire un exercice.

Fonte: própria autoria

Além disso, o uso de etiquetas para apresentar os tópicos a serem desenvolvidos é bastante comum neste gênero, elas funcionam como um guia para o público. Observamos o uso de tal recurso nos vídeos 2, 3, 4, 5 e 8. Essas etiquetas costumam aparecer num canto da tela enquanto o tópico de um bloco no qual elas estão associadas é apresentado. Com o fim da apresentação do tópico em questão, uma nova etiqueta surge em tela. Outra forma de apresentar esses blocos para o público é através de uma divisão automática do *Youtube* que permite aos usuários da plataforma ver na barra de rolamento o início e o fim de cada bloco permitindo também ao usuário saltar de um bloco para outro pulando talvez um segmento daquele conteúdo temático que não o interesse. Essa divisão automática está presente nos vídeos 3 e 5. Vejamos alguns exemplos de uso das etiquetas:

#### Exemplo 5: O uso de etiquetas nos vídeos educativos

(A) Vídeo 2: etiquetas no canto superior esquerdo da tela:

1. Les généralités; 2. En détail; 3. Les exercices



(B) Vídeo 3: etiquetas sobre os livros:

(verde) leitura fácil; (amarelo) leitura intermediária; (laranja) leitura difícil.



(C) Vídeo 4: etiquetas sobre as tabelas com texto:

“La construction”; “L’utilisation”; “La prononciation”



Fonte: captura de tela, vídeo 2, 3 e 4, 10 de dezembro de 2021

Em termos de sequência, observamos que dentro do desenvolvimento ao mesmo tempo que o emissor procura explicar e dar exemplos sobre o tópico em debate, ele precisa manter a atenção do público e pedir a esse público algum tipo de interação, então observamos que as sequências explicativas dentro dessa etapa dividem espaço com pequenas sequências dialogais e injuntivas.

O desenvolvimento se diferencia da introdução por fazer uso de conectores lógicos argumentativos da oralidade de modo bem mais marcado, e pelo acréscimo de dêiticos de terceira pessoa “*il*”, “*elle*”, “*ele*”, “*ela*”, “*on*”. Porém, ainda dentro do desenvolvimento, se observa o uso de verbos no presente do indicativo, de marcadores de tempo e espaço, às vezes de dêiticos de primeira e segunda pessoa, de tal forma que ainda que o discurso interativo seja o mais marcadamente presente, não se exclui o encontro de um discurso teórico ou mesmo uma narração dentro do desenvolvimento dos vídeos educativos. No vídeo 1, por exemplo, por uma questão de estilo do emissor, ou talvez por se tratar de um conteúdo temático literário, encontramos construções que remetem a um discurso teórico, depois uma narração, depois um relato interativo e ainda um discurso interativo.

Como já dissemos, Bronckart (2009) já relatava a existência de diferentes tipos de discurso num mesmo texto. Deste modo, é interessante observar que a situação monologal dos vídeos educativos não induz necessariamente a discursos teóricos ou narrativos. Aliás, de acordo com Bronckart (2009) “as variantes de situação de produção (monologal, dialogal polilodal) exercem uma influência sobre o texto em seu conjunto e não especificamente sobre os tipos de discurso com os quais esse texto é composto” (Bronckart, 2009, p.184). Neste sentido, o discurso interativo, que se caracteriza pela presença de vocativos e pronomes de primeira ou segunda pessoa do singular ou do plural, marcando o protagonismo dos sujeitos em interação, vem para quebrar o aspecto monologal dos vídeos educativos. Uma estratégia bem presente em outros gêneros multimodais, como o anúncio publicitário, em que o tempo de produção não coincide com o tempo de recepção dos textos.

Antes de terminar a descrição do desenvolvimento, talvez possamos fazer uma reflexão sobre a coesão verbal dentro do gênero e aproveitamos a ocasião do desenvolvimento pela densidade verbal da estrutura. A coesão verbal, apesar de aparecer como um elemento dos mecanismos textuais em *Atividade de Linguagem, Textos e Discursos*, de Bronckart (2009)<sup>35</sup>, já nos parece ser exposta quando apresentamos nossa análise sobre os tipos de discurso que usa fundamentalmente os modos verbais como parâmetro de classificação. Então, se detectamos que os vídeos educativos trabalham na tessitura de um discurso interativo, estamos consequentemente afirmando que a coesão verbal ocorre por

---

<sup>35</sup> Na edição original de *Atividade de Linguagem, Textos e Discursos*, de Bronckart (1999) a coesão verbal era um aspecto textual analisado em separado dos tipos de discurso, mas na versão de 2009 do mesmo livro, a coesão verbal faz parte da análise dos tipos de discurso.

meio de verbos no presente, pretérito perfeito, por uma forma de futuro perifrástico com o ver “*aller*” / “ir”, conforme escreve Bronckart (2009, p.168). Se quisermos ir para além disso, podemos pensar que existe um conjunto de verbos que, independente do objeto de ensino do vídeo educativo, fará parte do vídeo, como verbos em “*aimer*”, “*commencer*”, “*s’abonner*”, “*pouvoir*”, “*être*”, “*aller*” e seus correlatos em português. Assim também, verbos “*prononcer*”, “*dire*”, “*répéter*” que tendem a estar presentes em diferentes vídeos sobre o ensino de fonética e verbos como “*prendre*” e “*mettre*” tendem a estar presentes em vídeos sobre ensino de gramática.

A última macroestrutura dos vídeos educativos é a **finalização**. Neste último segmento do texto, não se apresenta a conclusão de um ponto discutido ou mesmo a conclusão de uma argumentação desenvolvida, por isso nomeamos esta estrutura apenas como “finalização”. Ela é o momento em que o produtor retoma diretamente o diálogo para fazer um cumprimento final ao seu público. Esta macroestrutura é composta, na verdade, por a) uma frase de finalização que retoma parcialmente o objeto a ser ensinado, b) uma frase de reforço positivo em que o produtor demonstra desejar ter compartilhado um bom texto com seu público, c) uma frase para pedir interação com o vídeo, e d) uma frase de saudação final. Na construção dessas frases, observa-se o uso bastante constante de verbos no presente e no pretérito, conjugados na primeira ou segunda pessoa, verbos no imperativo, perguntas diretas, e o uso de dêiticos de tempo e espaço, de modo que podemos dizer que na finalização o discurso interativo é o tipo de discurso mais marcadamente presente, e que isto vem acompanhado do uso frequente de sequências dialogais e injuntivas.

A saudação final presente nesta macroestrutura dos vídeos educativos é feita em via de regra, mesmo nos vídeos em português, com curtas frases em francês. As frases que mais ouvimos são “*à bientôt*”, “*à la prochaine*”, “*salut*”, “*au revoir*”. Nestas duas primeiras frases, “*à bientôt*”, “*à la prochaine*”, parece haver um pedido de um reencontro entre o produtor do vídeo e seu público. Esse pedido vem acompanhado de indicações gráficas, nem sempre claramente verbalizadas, de outros vídeos disponíveis naquele mesmo canal. Essas indicações gráficas são telas clicáveis ou hiperlinks que aparecem no canto superior direito. Entretanto, esses recursos não são na maioria das vezes diretamente feitos em cima do texto, na verdade se tratam de uma ferramenta externa pertencente exclusivamente ao próprio *Youtube*.

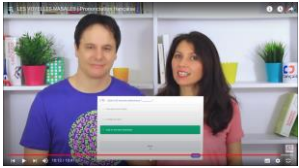
Além disso, retomando a discussão linguístico-discursiva que atrelamos à saudação, nos chama atenção que, nos vídeos em português, a finalização do texto ocorra com esse tipo de frase em francês. Nossa hipótese é de que a escolha pelo uso de frases de despedida em francês, dentro de um contexto plurilíngue, serve para reforçar a identidade do professor atrelando ele ao idioma e para lembrar ao público que o vídeo em questão se trata de um







estudo de uma língua estrangeira. Podemos até mesmo pensar se esse fenômeno não seria também um maneirismo de estudantes e professores de língua estrangeira.

O pedido de interação, nesta etapa final, assim como nas outras etapas precedentes, acontece com o auxílio da conjunção “se” para a construção de orações subordinadas causais e/ou condicionais, as chamadas hipóteses. Na verdade, as hipóteses são um recurso argumentativo bastante utilizado no gênero que acontece tanto no pedido de interação quanto nos momentos de explicação e, na maioria das vezes, acontece nas condições descritas acima. Dentro do pedido de interação, a hipótese a função de auxiliar o emissor na tentativa de fazer com que o público reaja ao texto através de comentários, curtidas e compartilhamento do vídeo. Além disso, é preciso lembrar que o vídeo educativo tem, para além do objetivo pedagógico, um objetivo mercadológico, que é a venda de um produto educativo ou a promoção da imagem de um profissional, de modo que o pedido de interação dentro do contexto de circulação desses vídeos é um dos momentos mais importantes para o cumprimento desse objetivo. Por isso, acreditamos que o pedido de interação marque a finalização do texto.




Graficamente, a finalização é composta pelos *gifs* e vídeos com o botão de inscrição no canal e também pelos gestos - talvez um dos momentos mais importantes dessa etapa. Os gestos na finalização são simples, todavia possuem uma função primordial no gênero que é a de marcar uma relação afetuosa nesse diálogo educativo e comercial entre produtor e o seu público. Os gestos mais marcadamente relevantes são o sorriso simpático, que surge junto com o início da finalização, e o levantar das mãos, para mandar um beijo ou sinalizar um “tchau”. Vejamos no quadro a seguir um resumo das etapas que compõem a finalização:

**Quadro 15: As estruturas internas da finalização dos vídeos educativos**

| Finalização   |  |   |
|---|--|---|
| Vídeo 1   | Vídeo 2  | Vídeo 3   |
| (07:37 - 08:00)<br><br><b>Pedido de interação</b><br>07:37 Voilà, si cette vidéo vous a plu, n'hésitez pas à mettre un «j'aime» et à vous abonner à la chaîne. <b>[Um gif animado dos botões de inscrição e curtida aparecem no canto esquerdo da tela junto ao locutor.]</b> | (10:07 – 10:41)<br><br><b>Pedido de interação</b><br>10:06 – Voilà ! Alors, c'était facile, difficile ?<br><b>[Um vídeo/slide com exercícios interativos do site dos locutores ocupa no canto inferior do centro por 3 segundos.]</b><br> | (07:13 – 07:42)<br><br><b>Pedido de Interação</b><br>07:13 Voilà, j'espère que cette sélection de livres vous a plu et qu'elle vous a donné l'envie de lire en français.<br>07:21 Vous retrouverez cette sélection de livres sur mon site. <b>[Um vídeo do site dessa locutora com uma reportagem sobre esse mesmo tema ocupa a tela num fundo branco por cerca de 5 segundos.]</b> |

|   |   |  |
|---|---|--|
|  <p><b>Saudação</b><br/>07:53 Merci et à bientôt ! <b>[O homem acena para o seu interlocutor.]</b></p>  <p><b>Referência bibliográfica</b><br/><b>[Um texto com as fontes bibliográficas utilizadas para a construção do vídeo cobre a tela num fundo azul escuro por 3 segundos.]</b></p>  | <p>10:09 Si vous voulez un exercice plus complet, vous en avez un dans notre blog.<br/>10:14 Allez le voir.</p> <p><b>Saudação</b></p>  <p>10:30 On vous embrasse très très fort, et à la semaine prochaine. <b>[O homem e a mulher olhando para a câmera acenam.]</b></p> <p>10:33 – Au revoir !</p>  |  <p><b>Saudação</b><br/>07:28 Je vous dis à très bientôt pour une prochaine vidéo.<br/>07:32 D'ici là, bonne lecture !</p> <p><b>Pedido de interação por imagem</b><br/><b>[Um gif com o logo do canal "Parlez-vous FRENCH : Cours de français" ocupa a tela num fundo branco por 6 segundos, até o final do vídeo. Nesse gif podemos ver o texto "Clique sur le logo pour vous abonner !" com uma seta apontando para o logo.]</b><br/><b>[Dois hiperlinks para acessar outros dois vídeos do canal, com temas parecidos, ocupam o canto inferior direito e esquerdo da tela por cerca de 5 segundos, até o final do vídeo.]</b></p> |
| <p><b>Vídeo 4</b><br/>12:39 – 13:06)</p> <p><b>Reforço positivo</b><br/>12:39 J'espère que tu as aimé cette leçon.</p> <p><b>Pedido de Interação</b><br/>12:41 Si tu l'as aimée, n'oublie pas de me mettre un petit "j'aime", et de partager la leçon avec tous tes amis qui adorent le français comme toi.</p> <p><b>[12:44 Uma imagem com o fundo escuro passa a ocupar todo o canto esquerdo da tela por cerca de . Nesta imagem vemos as seguintes</b></p>  | <p><b>Vídeo 5</b></p> <p><b>Pedido de Interação</b><br/>09:54 Donc, voilà, je te laisse télécharger la fiche PDF en bas gratuitement.<br/>09:59 Tu seras en plus automatiquement abonné à la lettre d'information de Français Authentique.</p> <p>10:14 Si tu as apprécié cette vidéo, fais-le savoir.</p> <p><b>[10:19 Um vídeo com o símbolo do botão de 'like' do Youtube aparece no canto superior esquerdo da tela por cerca de 3 segundos.]</b></p>  | <p><b>Vídeo 6</b><br/>(07:22 – 07:47)</p> <p><b>Finalização</b><br/>07:22 C'est déjà tout pour cette petite capsule sur le vocabulaire pour exprimer les différents états d'habillement, les différentes façons de se vêtir* en québécois!</p> <p><b>Reforço positivo</b><br/>07:33 J'espère que vous avez appris plein de choses!</p> <p><b>Pedido do Interação</b><br/>07:35 Si oui, mettez un petit pouce, abonnez-vous à la chaîne si c'est pas déjà fait.</p> <p><b>Saudação</b></p>  |

|   |  |   |
|---|--|---|
| <p>palavras : “like”, “commente”, “partage” entre asteriscos. E também vemos o link de acesso ao site ligado ao canal (professeurfrancais.com) de modo estilizado. ]</p>  <p><b>Saudação</b><br/>13:01 À très bientôt sur professeurfrancais.com.<br/>13:03 Salut !<br/><b>[13:05 O homem saúda com as mãos os seus interlocutores.]</b></p>   | <p><b>Agradecimento + saudação</b><br/>10:55 Merci d'avoir regardé cette vidéo. A très bientôt !</p> <p><b>[10:58 Uma imagem de fundo branco e com instruções para continuar nos estudos no site associado ao canal toma conta da tela por cerca de 20 segundos. Nessa imagem temos três links: Um para acesso ao site, outro para acesso a outro vídeo do canal, e um terceiro para o acesso ao PDF mencionado durante o vídeo.]</b></p>    | <p>07:38 Et nous, on se revoit la semaine prochaine pour une autre capsule! Bye, bye!<br/><b>[07:40 A mulher acena para o seu interlocutor.]</b></p>   |
| <p><b>Vídeo 7</b><br/>(09:42 – 10:00)</p> <p><b>Finalização</b><br/>09:42 Então, essas foram as regras de pronúncia, né, do francês. <b>[A mulher está sorridente.]</b></p> <p><b>Pedido de Interação</b><br/><b>[00:48 Uma imagem animada, colorida em azul e vermelho, surgem no canto inferior do canto com o texto “deixe um comentário”. A imagem fica em tela por cerca de 5 segundos]</b></p>  <p>09:51 Deixa aqui nos comentários. Ok?</p> <p>09:53 Se você curtiu o vídeo de hoje, curte e compartilhe e não se esqueça de se</p> | <p><b>Vídeo 8</b><br/>07:57 – 08:33)</p> <p><b>Finalização</b><br/>07:57 E agora, com todas essas estruturas de frases, né, que eu passei pra vocês, basta procurar o vocabulário específico dos seus hobbies, das coisas que você gosta de fazer.</p> <p><b>Pedido de interação</b><br/>08:11 Inclusive, respondam aqui embaixo nos comentários <b>[A mulher aponta o dedo indicador para baixo, como se apontasse para fora da tela]</b>, em francês, qual é o seu hobbies.</p>  <p><b>Reforço positivo</b></p> | <p><b>Vídeo 9</b><br/>(08:00 – 08:34)</p> <p><b>Finalização</b><br/>08:00 Então, essas são algumas expressões do dia-a-dia que realmente os franceses usam e que aparecem na série Lupin. <b>[08:02 A imagem animada com o Instagram da mulher volta a saltar na tela com um sinal sonoro.]</b></p>  <p><b>Reforço positivo</b><br/>08:08 Então, eu espero que vocês tenham gostado desse vídeo.</p> <p><b>Pedido de interação</b><br/>08:11 Se você gostou <b>[a mulher aponta para a tela]</b>, deixa o seu “joinha” <b>[ a mulher faz um “joinha” com as mãos]</b> aqui <b>[a</b></p> |

|  |   |   |
|--|---|---|
| <p>inscrever no meu canal. <b>[A mulher está bem sorridente.]</b></p> <p><b>[09:54 Uma imagem animada com os endereços da página do canal no Instagram (@querofalarfrances) e no Facebook (@querofalarfrancês) surge no canto superior esquerdo da tela por cerca de 3 segundos.]</b></p>  <p><b>Saudação</b><br/>09:58 “Au revoir ! À la prochaine !”<br/><b>[A mulher cumprimenta com as mãos o seu telespectador.]</b></p>  | <p>08:22 Eu espero que você tenha gostado e aprendido bastante.</p> <p>08:26 Vá aí embaixo <b>[a mulher aponta o dedo indicador para baixo]</b> na descrição desse vídeo, pra ver o meu material que eu preparei pra você continuar estudando comigo.</p> <p><b>Saudação</b><br/>08:33 Eu fico por aqui, e a gente se vê na próxima.<br/>08:35 Tchau!<b>[pronúncia do português]</b></p> <p><b>[A mulher cumprimenta o telespectador com as mãos.]</b></p>  | <p><b>mulher aponta pra baixo]</b> pra eu saber.</p> <p>08:23 E se inscreve aqui no canal, se você ainda não é inscrito.</p> <p>08:26 E clica no sininho <b>[mulher aponta para o lado esquerdo, fora da tela]</b> pra ativar as notificações e ficar sabendo sempre que tiver um vídeo novo.</p> <p><b>Saudação</b><br/>08:32 “Un gros bisous et à la prochaine”.<br/><b>[08:32 A mulher usa as mãos para “mandar um beijo” e cumprimentar o telespectador.]</b></p> |
|--|---|---|

Fonte: própria autoria

Em suma, a compreensão de que existem três grandes estruturas dentro dos vídeos educativos veio da observação dos elementos linguísticos e não-linguísticos constituintes dessas partes. A introdução é o recebimento e acolhimento do público com uma saudação, uma apresentação do tema e justificativa para a construção daquele texto. Já o desenvolvimento, por sua vez, é o desenrolamento do conteúdo temático daquele mesmo texto. Assim, de imediato, se observa que existem duas partes com propósitos diferentes que ficam transparentes linguisticamente falando na constatação que no desenvolvimento as sequências explicativas passam a ter mais força e relevância do que naquele primeiro minuto de vídeo. Entre o desenvolvimento e a finalização também observa-se pelo que já foi escrito que essas duas partes têm propósitos diferentes e composições discursivas e sequenciais também diferentes. Alguns elementos linguísticos como os marcadores de adição como “então”, “*alors*”, “*donc*” no início no desenvolvimento ou os marcadores de conclusão como “*voilà*” no início da finalização parecem funcionar como um finalizador das distâncias dessas partes dentro do gênero.

Graficamente, temos outros sinais para a distinção dessas três partes: transições, sinais sonoros, fotos e cortes. No vídeo 1, por exemplo, um vídeo curto com uma colagem dos personagens citados no vídeo, título do vídeo e um fundo musical misterioso ocupam a tela por cerca de 5 segundos entre a introdução e o desenvolvimento. Nesse mesmo vídeo, a passagem do desenvolvimento para a finalização acontece com o auxílio do uso de uma outra imagem que fica em tela por 4 segundos. Esse pode ter sido um recurso utilizado para encobrir um corte, de modo que observamos que uma nova macroestrutura do texto se inicia pelo uso do conectivo “*voilà*” e pela mudança de conteúdo temático. Já no vídeo 2, a passagem da introdução para o desenvolvimento acontece com o auxílio de um corte no vídeo, o uso de uma transição explícita e uma leve mudança no enquadramento. Nesse mesmo vídeo, a passagem do desenvolvimento para a finalização acontece com o auxílio de um corte no vídeo. Assim, esses recursos, que aqui nesta pesquisa estamos tratando como gráficos, não são da ordem do linguístico, nem estão plenamente inclusos nos elementos não-linguísticos já descritos por Schneuwly e Dolz (2004).

### 4.1.3 Análise dos mecanismos de textualização

A progressão do conteúdo temático é assegurada em partes pelos mecanismos de textualização. Segundo Bronckart (2009), os mecanismos de textualização de um texto empírico organizam os elementos presentes nesse texto, explicando as relações de continuidade, de ruptura ou de contraste, contribuindo paralelamente para o estabelecimento da coerência temática do texto. Assim, num estudo sobre os mecanismos de textualização, de acordo com Bronckart (2009), devemos examinar os processos de conexão e a coesão nominal presentes em um texto.

Assim sendo, começando pela descrição dos processos de coesão nominal nos vídeos educativos, afirmamos que foi observado um recorrente uso de pronomes oblíquos de primeira, segunda pessoa e terceira na retomada de elementos chave dos textos. Essa retomada pronominal ocorre tanto nas produções em língua francesa quanto nas produções em português brasileiro. Todavia, nas produções em português brasileiro, o uso de pronomes oblíquos átonos tem menor densidade. Esse fenômeno parece poder ser explicado pela natureza do português brasileiro, que tende a fazer um menor uso de pronomes oblíquos. Portanto, ainda que possamos afirmar que os vídeos educativos são marcados pela presença de anáforas pronominais, nota-se uma diferença de densidade dessas anáforas nas produções em francês e em português.

No ensino de FLE esses pronomes oblíquos são referidos como *Complément d’Objet Direct (COD)*, *Complément d’Objet Indirect (COI)*, *Pronom Y*, *Pronom EN*. Porém, uma

comparação pronominal entre a língua portuguesa e a língua francesa nos demanda cautela, porque a compreensão morfossintática dessas línguas sobre a organização dos seus próprios sistemas é diferente. No francês, por exemplo, os pronomes demonstrativos “este” e “esta” presentes respectivamente nos sintagmas “este assunto” e “esta palavra” seriam compreendidos como “adjetivo demonstrativo”, o mesmo ocorre com os pronomes possessivos do português “seu”, “sua”, que seriam lidos como “adjetivos possessivos”, dentro da gramática francesa, se tivesse acompanhado de um substantivo. Logo, para evitar possíveis confusões num possível leitor bilíngue, afirmamos que as nossas considerações feitas anteriormente entre as línguas levam em conta o sistema gramatical do português.

Falando ainda sobre os processos anafóricos presentes no gênero vídeos educativos, é possível afirmar que as anáforas nominais tendem a ser mais presentes nos textos que desenvolvem algum objeto de ensino do campo de literatura. No vídeo 1, por exemplo, para se referir à série da Netflix inspirada num lendário personagem da literatura francesa, o produtor se utiliza de diferentes sintagmas nominais como “*la série Netflix avec Omar Sy*”, “*la série*”, “*Lupin*”, “*la série Lupin*”. Para se referir ao personagem principal da série, ele utiliza os sintagmas “*son héros*” e “*son personnage*”. Para se referir ao autor desse personagem, ele diz “*Maurice Leblanc*”, “*l’auteur*”, “*son auteur*”, e ainda para falar das histórias de Lupin usa “*les aventures d’Arsène Lupin*”, “*ces histoires de cambriolage*”. Porém, ainda assim, no vídeo 1, as anáforas pronominais são mais expressivas.

Bronckart (2009), como dissemos no capítulo de fundamentação teórica, fala que é possível fazer uma correlação entre o tipo de discurso de um texto e as anáforas, de modo que para esse autor “em relação aos tipos da ordem do EXPOR, os discursos interativos caracterizam-se pela presença de pronomes de primeira, segunda e terceira pessoa, que se acumulam, frequentemente, um valor dêitico e um valor anafórico” (Bronckart, 2009, p.271). Esta afirmação vai ao encontro do que os nossos dados evidenciam, os vídeos educativos, sendo compostos por discursos interativos, apresentam uma série de pronomes pessoais com valor de anáfora. Pensando então na função dessas anáforas pronominais dentro do gênero, poderíamos dizer que, para além de marcar uma relação de continuidade, elas servem para assegurar a participação do emissor e do seu destinatário na construção do conhecimento que o produtor do texto deseja compartilhar através da exposição daquele objeto de ensino.

Outro elemento textual importante na compreensão dos vídeos educativos é a conexão. Assim, a princípio, afirmamos que uma das marcas de conexão mais importantes no gênero é o uso expressivo de conectores lógicos e explicativos. Ou seja, a progressão temática nesse gênero ocorre com o auxílio de marcadores textuais de adição, ligação, causa, consequência, exemplificação e ilustração. Esse resultado não foge a projeções de Bronckart (2009) que confirma que “[...] os organizadores lógicos são mais frequentes nos discursos da

ordem do EXPOR” (Bronckart, 2009, p.267). Assim, encontramos nos textos uma série de marcadores predispostos a balizar, empacotar, encaixar e ligar as estruturas linguístico-discursivas expressas.

Todavia, partindo da visão de Marcuschi (2010), sobre a relação de certas estruturas linguísticas com a fala em oposição à escrita, diríamos que os conectores presentes no gênero vídeos educativos bem estão mais próximos dos gêneros da comunicação pessoal e pública, do que dos gêneros de texto instrucionais e acadêmicos. Por exemplo, apesar de em francês ser possível expressar uma relação de ligação entre duas frases com os conectivos de adição “*ainsi*”, “*d’ailleurs*”, “*en outre*”, “*en effet*”, “*de même*”, “*du surcroît*”, comuns em gêneros formais como a reportagem, a crítica, o artigo científico e as comunicações orais acadêmicas, o que se presencia nos vídeos educativos é uma repetição do coloquial do conectivo de ligação “*alors*”. Nesse sentido, tanto em português quanto em francês, o conectivo mais utilizado é o “e” ou em francês “*et*”, seguido, em português, pelos conectivos “então”, “mas”, “como”, “por exemplo” e, em francês, pelo “*alors*”, “*mais*”, “*donc*”, “*en plus*”, “*comme*” e “*voilà*”. O modo como as orações são construídas nesse gênero faz com que tenhamos uma cadeia de orações simples ou orações coordenadas sindéticas. Isto é, essa escolha por conectores advindos do campo da fala tornam a apresentação das informações mais dinâmica e fluida.

Notamos ainda que a densidade dos conectores é diferente dentro das macroestruturas dos vídeos educativos. Na introdução, por exemplo, tende a ser menos densa a presença dos conectores em geral, mas a ocorrência demonstra um privilégio pelo uso de conectores de causa e consequência com o objetivo de construir uma justificativa para o vídeo. No desenvolvimento, observamos uma densidade maior de conectores, isto porque dentro dessa macroestrutura existe uma maior e mais complexa série de afirmações sendo feitas, assim encontramos conectores do tipo causa, consequência, adição, exemplificação. Cabe ainda dizer que no desenvolvimento os conectores parecem transparecer a relação entre improvisação oral e texto escrito existente dentro do gênero, uma vez que os conectores afiguram ser a ligação entre o roteiro do vídeo e a improvisação do produtor no texto. Na finalização, a densidade dos conectores volta a diminuir dando espaço a uma série de afirmações. Entretanto, é característico da finalização que ela se inicie com um conectivo de conclusão como “*voilà*” ou “então”.

Um último comentário sobre os processos de conexão no gênero passa pelas nossas observações gráficas do texto, pois se considerarmos que os conectivos tem como função garantir a elaboração e, principalmente, a progressão temática, arriscamo-nos a dizer que alguns elementos gráficos podem também figurar como conectivos dentro do gênero: 1) as etiquetas, já citadas como elementos não-linguísticos presentes no desenvolvimento; 2) os gestos, sobretudo as saudações que servem como elementos da introdução e da finalização;

3) os efeitos de transições e efeitos sonoros, que marcam o início e o fim de um bloco do texto.

Por fim, observa-se a persistência de algumas funções sintáticas dentro do corpus: 1) A hipótese, com ou sem a partícula “se”, usada para simular situações de uso dos conteúdos temáticos ou para pedir a adesão do público; 2) O “c’est”, nas produções textuais em francês, como um recurso de definição característico da oralidade; 3) A interjeição interrogativa, como recurso fático de ligação entre o emissor e o público alvo do texto; 4) As frases curtas; 5) as abreviações da oralidade, presentes nos vídeos em português.

#### 4.1.4 Análise dos mecanismos enunciativos

Ao investigarmos os mecanismos enunciativos, Bronckart (2009) nos lembra que estamos explicitando diversas avaliações - julgamento, opinião, sentimento - sobre algum aspecto do conteúdo temático e destacando as próprias fontes dessa avaliação. Assim, na nossa análise sobre os mecanismos de enunciação nos vídeos educativos, falaremos sobre as modalizações e as vozes do texto.

Todavia, antes de anunciarmos as responsabilizações enunciativas, é preciso destacarmos os sujeitos discursivamente presentes nos vídeos educativos. Assim, falamos das marcas da presença do emissor do texto e de seu público dentro dos vídeos. Como já dito anteriormente, por se tratar de um texto com predominância do discurso interativo, é preciso que o emissor retome durante a sua produção textual tanto a sua identidade de produtor/professor/*youtuber*, quanto a identidade de seu público alvo de estudante de FLE/telespectador. Assim, observamos o uso de pronomes pessoais de primeira, segunda pessoa e de terceira pessoa, tanto no português quanto no francês. No caso do emissor, para se introduzir no texto, ele se utiliza do pronome “je”, nos textos em francês, ou “eu”, nos textos em português, e assim ele o faz durante todo o texto para retomar a sua identidade. Já o público é introduzido e recuperado nos textos como “tu”, “vous”, “você” ou “vocês”. Em português, alguns emissores mudam de “você” para “vocês” o tratamento com o público na aparente tentativa de fazer um chamado comum àquelas diferentes pessoas que podem estar assistindo ao vídeo. Um fenômeno recorrente nesse gênero é a retomada do público e do emissor, em uma simbiose, através do uso dos pronomes pessoas de primeira e terceira pessoa “on”, “nous”, “a gente”. Isto porque, o que de fato é retomado nesses momentos é a ideia de que público e emissor partilham de alguma interface comum, quase um terceiro personagem nesse diálogo.

Seguindo, olhamos para as modalizações presentes no nosso corpus, e verificamos que dentro desse gênero a enunciação verbal é conduzida principalmente através de

modalização do tipo lógica e apreciativa, as duas funções mais recorrentes nos textos. Na verdade, nos 9 vídeos analisados, as modalizações lógicas foram detectadas em 8 deles, as modalizações apreciativas também em 8, as modalizações deônticas em 6 e as modalizações pragmáticas em 5 dos vídeos. As modalizações lógicas e apreciativas servem, respectivamente, para apresentar os elementos do conteúdo temático como um fato atestado e, sobre eles, emitir avaliações subjetivas. Em outras palavras, poderíamos dizer que as modalizações lógicas e apreciativas, neste gênero, parecem apresentar os conteúdos através de considerações pessoais dos produtores dos vídeos, aproximando dele o objeto a ser ensinado, e mostrando talvez certo domínio sobre o que é dito.

Vejam, por exemplo, o que acontece no vídeo 3. A produtora ao descrever um livro diz “ *il y a seulement quelques phrases par page* ” / “há somente algumas frases por página” se posiciona através do advérbio “*seulement*”/”somente” expressando condições de verdade, como se o que dissesse fosse um fato atestado. No minuto seguinte, sobre um outro livro ela diz “*les descriptions sont particulièrement bien écrites*”/ “as descrições são particularmente bem escritas” deixando assim escapar nesse segundo momento seu gosto pessoal por meio da locução adverbial “*particulièrement bien*”/ “particularmente bem”.

Dentro dos objetivos autopropostos pelo gênero, as modalizações deônticas têm o papel de apresentar tomadas de ação inegociáveis para o estudo de algum objeto de ensino, como no vídeo 5 em que a produtora diz “*encore une fois, ici, il faut savoir choisir la bonne préposition*”/ “mais uma vez, aqui, é preciso saber escolher a preposição correta”, para alertar o público sobre a indispensabilidade de uma escolha precisa para a boa formulação de uma frase. As modalizações pragmáticas deixam transparecer a intencionalidade dos produtores no ensino daquele objeto de ensino ou a responsabilidade dos estudantes no sucesso daquele estudo dentro de uma situação hipotética, como no vídeo 9 “*mas se você não quer falar que você tá apaixonado, você quer falar que você tá curtindo, que você gosta de alguém, você pode usar a expressão “kiffer”, “kiffer”*”.

**Quadro 16: As modalizações dos vídeos educativos**

| Modalizações  |  |  |
|---|--|--|
| Vídeo 1   | Vídeo 2  | Vídeo 3  |
| <p><b>Modalizadores em destaque:</b><br/><i>Seulement, vraiment, apparemment, forcément</i></p> <p><b>Modalização :</b> lógica, apreciativa</p> | <p><b>Modalizadores em destaque:</b><br/><i>normalement, vraiment, seulement, il faut</i></p> <p><b>Modalização:</b> lógica, deôntica, apreciativa, pragmática</p> | <p><b>Modalizadores em destaque:</b><br/><i>seulement, particulièrement</i></p> <p><b>Modalização:</b> lógica, apreciativa</p> |
| Vídeo 4   | Vídeo 5  | Vídeo 6  |

|  |   |  |
|--|---|--|
| <b>Modalizadores em destaque:</b><br><i>il faut, heureusement</i><br><br><b>Modalização:</b> lógica, apreciativa, deôntica, pragmática | <b>Modalizadores em destaque:</b><br><i>tout simplement, automatiquement, "pouvoir dire"</i> .<br><br><b>Modalização:</b> lógica, deôntica, apreciativa, pragmática | <b>Modalizadores em destaque:</b><br><i>vraiment, "pouvoir dire"</i><br><br><b>Modalizações:</b> lógica, deôntica, apreciativa, pragmática |
| <b>Vídeo 7</b>   | <b>Vídeo 8</b>  | <b>Vídeo 9</b>   |
| <b>Modalizadores em destaque:</b><br>dever, geralmente<br><br><b>Modalizações:</b> lógica, deôntica                                    | <b>Modalizadores em destaque:</b><br>literalmente, simplesmente, frequentemente<br><br><b>Modalização:</b> lógica   | <b>Modalizadores em destaque:</b><br>injustamente, não querer, queria passar<br><br><b>Modalização :</b> apreciativa, deôntica, pragmática |

Fonte: própria autoria





As modalizações lógicas ocorrem através de advérbios e locuções adverbiais como “*vraiment*”, “*tout simplement*”, “*normalement*”, “literalmente”, “frequentemente”, ou através de locuções verbais como “*pouvoir mettre*” e “poder passar”. As modalizações apreciativas são observáveis através do uso de outros advérbios ou locuções adverbiais, como “*honnêtement*”, “*franchement*”, “*heureusement*”, “injustamente”. Em alguns momentos é difícil distinguir se o uso de um advérbio como “*simplement*” tem uma carga semântica de uma impressão de verdade ou de lamento e não coincidentemente essa talvez seja o modalizador mais utilizado. As modalizações deônticas são expressas através dos verbos “*devoir*”, “*falloir*” e, em português, “dever”. As modalizações pragmáticas são vistas através de locuções verbais com os verbos “poder” ou “querer”, como “*pouvoir exprimer*” ou “querer passar”.

Alguns dos usos de elementos gráficos nesses textos parecem funcionar como um modalizador de certos segmentos do conteúdo temático expressado verbalmente. Foi percebido em nossa análise que em alguns momentos truques de edição são utilizados para dar ênfase naquilo que foi dito, como o uso do *zoom* ou a mudança de enquadramento dos emissores. No vídeo 1, há um leve fechamento do plano para próximo do produtor quando ele pergunta “*ça vous fait penser à quelqu'un ?*” / “isto faz vocês pensarem em alguém?”, para que logo em seguida o plano seja novamente aberto, dando a entender que houve uma mudança intencional de enquadramento neste trecho. Talvez possamos falar que o recurso foi utilizado para reforçar uma ironia do produtor sobre tal afirmação.

Algo parecido acontece no vídeo 6 quando a produtora também pergunta para o seu público “*en français de France comment on dit, donc ?*” / “no francês da França como se diz, então?”, há um fechamento do plano antes da declaração da frase e uma abertura depois da declaração completa da frase. Ou seja, podemos falar que, dentro do gênero, ainda que não seja uma prática recorrente, observa-se o uso de recursos gráficos para a modalização de

proposições linguísticas. Entretanto, esses momentos que consideramos modais são pouco frequentes no gênero.

### Quadro 17: Modalizações não-verbais

| Modalizações não verbais  |
|---|
| Vídeo 1   |
| <p><b>[Mudança de corte na imagem. Leve fechamento de imagem no locutor]</b></p>  <p>00:09 Honnêtement, j'avais pas prévu de la regarder parce que je suis un snob prétentieux qui boycotte toutes les séries françaises.</p> <p><b>[Mudança de corte na imagem. Leve abertura de imagem no plano global da tela]</b></p>  <p>00:18 Du coup, j'ai demandé à Ingrid de le faire à ma place.</p> <p>-----</p> <p><b>[Mudança de corte na imagem. Leve fechamento de imagem no locutor]</b></p> <p>06:57 Ça vous fait penser à quelqu'un ?</p> <p><b>[Mudança de corte na imagem. Leve abertura de imagem no plano global da tela]</b></p>  |
| Vídeo 6   |
| <p><b>[02:02 Aproximação no rosto da mulher.]</b></p> <p>02:02 En français de France comment on dit, donc ?</p>  <p><b>[Corte com mudança de enquadramento. Afastamento do rosto da mulher.]</b></p>  |

Fonte: própria autoria

Dentro do aspecto de enunciação, nos interessa ainda compreender quais tipos de vozes compõem os vídeos educativos. Assim, em linhas gerais, começamos por dizer que

devido à natureza multimodal do gênero, observamos um uso verbal, ou seja nominalmente citado, e um uso não verbal, apresentado em tela sem referência explícita do texto falado, de vozes de personagem, de vozes sociais e da voz do autor. Porém, antes de falar sobre as entidades que assumem as responsabilidades pelos enunciados, esclarecemos que para Bronckart (2009) “na maioria dos casos, é a instância geral de enunciação que assume a responsabilidade do dizer” (Bronckart, 2009, p 326). Ou seja, pode se falar que em alguns textos há uma voz principal que conduz o texto, Bronckart (2009) chama essa voz de voz neutra, e ela muda a depender do gênero textual, no caso dos vídeos educativos consideramos que a voz neutra seja a voz do produtor que conduz de modo geral a explicação do objeto a ser ensinado.

Agora, se quisermos falar das outras vozes do texto, podemos dizer que as vozes sociais parecem ser as mais expressivas dentro do gênero. Devido às proposições educativas do gênero e seus contextos, diferentes personagens, grupos e instituições atravessam os textos para criar legitimidade sobre aquilo que é tipo, para exemplificar alguma afirmação, para fazer avançar uma discussão, ou mesmo para propor uma reflexão.

Dado à própria natureza dos textos, as vozes sociais que mais aparecem dentro do texto são as vozes dos estudantes, de forma indireta, e as vozes dos nativos francófonos, também de forma indireta. É como se a voz neutra, do autor que desenvolve o tópico, mediasse um diálogo entre a realidade social, cultural, linguística ou mesmo histórica entre nativos do francês e a expectativa dos estudantes na apreensão dessa realidade. Se pudermos aqui fazer uma comparação para ilustrar essas vozes, diríamos que tal situação também acontece nas salas de aula de língua estrangeira quando um professor projeta uma questão do aluno - “professor, como se pronuncia essa palavra? - para que ele mesmo, o professor, possa responder através da fala indireta do nativo da língua - “para os parisienses é pronunciado com um ‘é’ agudo e para os tolosanos com o ‘é’ grave”. Em diversos vídeos essa dúvida do estudante é utilizada como um ponto de partida para a construção de um pensamento, tanto nos vídeos em francês quanto nos vídeos em português. A dúvida do estudante inclusive costuma aparecer na justificativa para a construção do vídeo. No vídeo 5, por exemplo, o objetivo do produtor é o de apresentar algumas expressões de dor, todavia, antes mesmo de apresentar as expressões ele avisa ao público, como se respondesse a uma pergunta, que aquelas expressões não são para uso diário, e sim para que ele (o público) treine sua compreensão. À exceção dos outros vídeos, no vídeo 2, onde vemos dois locutores em tela, há uma dinâmica de vozes bem explícita, em que uma mulher, não nativa, assume os turnos de pergunta e o homem, um nativo francófono, assume os turnos de resposta. Vejamos abaixo exemplos do uso das vozes dos estudantes e do nativo francófono.

#### **Exemplo 6: As vozes de estudantes e nativos francófonos**

### (A) Trecho do vídeo 5 : 7 expressions pour exprimer la douleurs

Um nativo responde a uma resposta não explícita do estudante:

00:39 J'ai choisi trois expressions du langage courant, trois expressions familières et une expression du langage soutenu.  
 00:48 Comme ça, on aura un panel qui sera assez large.  
 00:52 On aura un certain nombre de façons différentes d'exprimer la douleur.  
 00:56 Tu n'es évidemment pas obligé d'employer chacun de ces moyens quand tu ressens de la douleur.  
 01:02 L'idée ici, c'est plus de travailler ta compréhension et ne plus jamais être pris au dépourvu.  
 01:09 C'est-à-dire ne plus jamais être dans une situation dans laquelle tu ne comprends pas, dans un film ou une série ou un livre, une personne qui exprime la douleur.

Fonte: captura de tela da transcrição do vídeo 5

### (B) Trecho do vídeo 2: Les Voyelles Nasales (01:38 – 01:58)

A mulher pergunta: → 01:38 – Alors Pierre, quelles sont les particularités au niveau du son, comment on fait ?  
 → 01:43 – Oui. Bon, après on va voir chaque voyelle nasale une à une, d'accord ?  
 → 01:46 Mais grosso modo, alors, qu'est-ce qu'il a de particulier ce son-là ?  
 O homem responde: → 01:51 Alors, il y a beaucoup de gens qui disent : non, mais...ou les étudiants pensent que c'est parce que tout l'air sort du nez.  
 → 01:55 Bah non, ce n'est pas tout à fait ça.

Fonte: captura de tela da transcrição do vídeo 2

Os vídeos 1 e 3, ao abordarem objetos de ensino atrelados à literatura, acabaram trazendo trechos desses livros como vozes de autoridade. Os vídeos 1, 6 e 9, ao citarem algumas séries televisivas, trouxeram trechos dessas séries para a tela do vídeo. Essa pequena observação deixa uma brecha para informarmos que as vozes nos vídeos educativos, ainda que não sejam todas nominais, ou seja, expressadas verbalmente por inteiro, só surgem em tela após certo gatilho verbal. No vídeo 1, por exemplo, quando o produtor fala no Arsène Lupin como um rival do Sherlock Holmes, aparece em tela a capa de um livro em que essas duas personagens aparecem como rivais.

## 4.1.5 Análise dos elementos não-linguísticos

A partir do entendimento que um modelo didático dos vídeos educativos demandaria também uma reflexão sobre os elementos não-linguísticos do gênero, fazemos aqui uso das categorias de elementos não-linguísticos descritas por Schneuwly e Dolz (2004) para o trabalho com gêneros orais. Assim, propomos uma descrição observacional das seguintes categorias: a) os meios paralinguísticos, b) os meios cinésicos, c) posição dos interlocutores, d) os aspectos exteriores, e e) a disposição dos lugares.

Os **meios paralinguísticos** dão conta dos elementos em torno da oralidade. Falamos assim em qualidade da voz, ritmo, pausas, risos, dicção, fluidez, entre outros. Com relação aos vídeos educativos, foi possível perceber, pelos próprios contextos em torno do gênero, que os produtores dos textos analisados têm, em geral, uma grande preocupação com a compreensão clara do que é dito. Assim, há dentro do gênero uma tendência a uma produção oral bem ritmada - nem lenta, nem rápida -, a uma boa dicção - preocupação com o modo como as palavras são pronunciadas -, e a uma boa fluidez - dinamismo em que as frases se completam. Aliás, sobre o ritmo podemos dizer que, dentro desse gênero, ele não é lento - como uma leitura de um conto infantil -, nem rápido - como uma narração de futebol -, pois isso poderia afetar a compreensão do público. O ritmo poderia, mais precisamente, ser descrito como natural, sem maneirismos, e também constante, uma vez que pela força da edição de vídeo, há pouquíssimas pausas respiratórias, pois os cortes tendem a retirar do vídeo as hesitações, os gaguejos, os tropeços, as repetições desnecessárias, sobrando espaço apenas, nesse sentido, para alguns risos. Vale dizer ainda que o ritmo, de modo geral, não parece sofrer alterações para se adequar ao objeto a ser ensinado ou ao público a quem o vídeo se destina.

Durante a realização do itinerário, caso os participantes optem por produzir seus vídeos em francês, faz-se necessário lembrá-los que a língua francesa tem um ritmo, uma melodia, por assim dizer, diferente do português na pronúncia de frases declarativas e interrogativas. Essa ressalva é particularmente importante para o trabalho com professores não-nativos e também com os licenciandos em Letras. Além disso, podemos dizer que a qualidade da voz no gênero é bastante boa, e pode ser garantida, como fazem alguns produtores, com o auxílio de algum tipo de microfone. Entretanto, é preciso dizer também que a maioria dos microfones observados nos vídeos são pequenos e discretos, - imaginamos que para imitar um professor em sala de aula, ou para também para não distrair o público ou atrapalhar a visualização da boca do locutor.

Com relação aos **meios cinésicos**, que tratam do gestual em torno de uma produção textual, podemos dizer que nos vídeos educativos é dada, a princípio, uma importância muito grande à simpatia que vem atrelada a um sorriso. Neste sentido, a maioria dos produtores ao iniciar os vídeos começa com uma saudação acompanhada de um sorriso natural que se mantém durante todo o vídeo, salvo em momentos de explicação ou ilustração de conteúdos mais difíceis. A saudação, elemento de destaque na introdução do objeto de ensino, também vem acompanhada de um gesto, um balançar da mão, que se repete na saudação de despedida, na finalização do vídeo. Outro tipo de gesto que encontramos no gênero, são os gestos ilustrativos que acompanham o sentido semântico da palavra ou da frase. No vídeo 2, por exemplo, o produtor usa as mãos para ilustrar o modo como os fonemas nasais são

produzidos. No vídeo 4, o produtor imita alguém bebendo para ilustrar o verbo “*boire*”. No vídeo 5, o produtor aponta para os seus próprios dentes para ilustrar a frase “*j’ai mal aux dents*”. Mas, de modo geral, os gestos estão entre o natural e o comedido, nos vídeos educativos, servindo às vezes para reforçar, auxiliar ou ilustrar alguma palavra ou frase verbalmente expressada. Além disso, por uma questão de enquadramento, toda gestualidade em análise neste gênero está atrelada aos membros superiores. Vejamos abaixo imagens que ilustram essas afirmações:

### Exemplo 7: Saudação

#### (A) Emissora do vídeo 9 saúda seu público na introdução



#### (B) Emissor do vídeo 1 saúda seu público na finalização



Fonte: capturas de tela, vídeos 1 e 9, 10 de dezembro de 2021

### Exemplo 8: Ilustrando palavras com as mãos

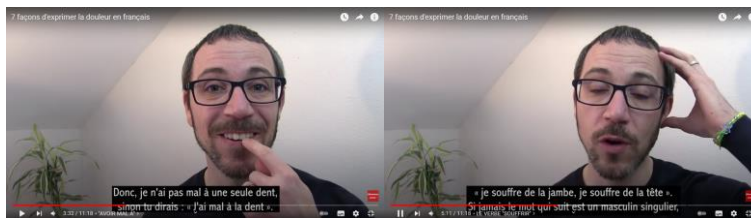
#### (A) Emissores do vídeo 2 ilustram a produção física de vogais nasais



#### (B) Emissor do vídeo 4 ilustra os verbos “beber”, “pegar”, “falar”



#### (C) Emissor do vídeo 5 ilustra as palavras “dente” e “cabeça”



Fonte: capturas de tela, vídeos 2, 4 e 5, 10 de dezembro de 2021

Sobre a **posição dos interlocutores**, podemos dizer que, de modo geral, os produtores ocupam o primeiro plano do vídeo, deixando o público ver, em segundo plano, os espaços internos do lugar de produção desses vídeos. Além disso, os produtores estão centralizados em tela dentro de um enquadramento médio, onde eles estão recortados de da linha do peito até alguns poucos centímetros acima da cabeça. A tendência é que a posição geral dos produtores, o enquadramento propriamente dito, se mantenha a mesma durante todo o vídeo, de modo que as poucas mudanças que observamos são, em hipótese do pesquisador, por uma questão de descontrole de foco da própria câmera ou pela modalização de alguma frase verbal - procedimento sobre o qual comentamos na subseção 4.1.4. Além disso, os vídeos educativos são produzidos no formato “paisagem”. Isto é, eles são registrados horizontalmente, por uma demanda do próprio suporte no qual eles estão inseridos.

A nossa descrição dos **aspectos externos** dos vídeos demonstra que comumente um produtor de vídeos educativos tem os cabelos penteados, de modo que o rosto esteja sempre bem visível, usa roupas comuns, nada de uniformes ou peças mais formais, e não faz uso de acessórios extravagantes. Isto tudo nos parece que tem a função de trazer o máximo de naturalidade possível para o diálogo entre os interlocutores desse texto. Além disso, se voltarmos a pensar nos diferentes públicos que o produtor do texto pode querer assumir, notamos que os aspectos externos parecem querer denotar os sentimentos de respeito, carinho, ordem com o público, trazendo para a identidade dos produtores um visual bem cuidado e natural.

Ainda sobre os elementos não linguísticos, falamos na **disposição dos lugares**. Os vídeos educativos, como podemos observar pelas imagens até aqui disponibilizadas dos produtores, são registrados, normalmente, em um ambiente semelhante ao doméstico, como uma sala, um escritório ou até mesmo o quarto do produtor. Esses espaços são ornamentados por uma série de objetos de decoração como livros, quadros, plantas, e lembrancinhas que remetem à França ou a países francófonos. Esses objetos de decoração nos parecem ter diferentes funções nos textos desse gênero, pois além de compor o ambiente, como bem descrevemos, eles ainda servem para lembrar ao público sobre os objetivos de ensino dos vídeos educativos, e as motivações daquele público para o estudo da língua, e ainda criar ou reforçar as identidades do produtor. Nesse sentido, a identidade que a princípio os produtores

procuram criar é o de uma pessoa culta, estudiosa, viajada, com bagagem cultural e linguística.

#### Exemplo 9: A posição dos interlocutores e os aspectos externos nos vídeos educativos

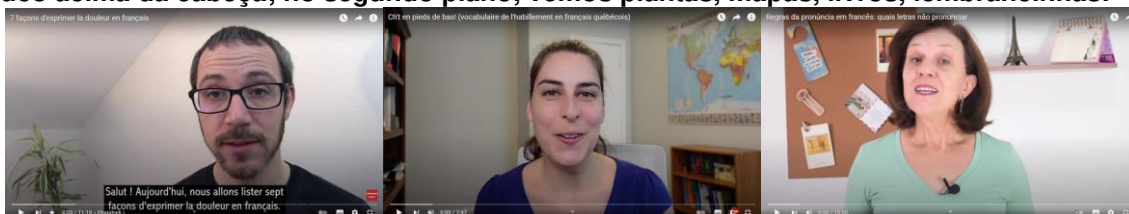
(A) Produtor do vídeo 1 (escritório) em primeiro plano, recortado da cintura até um pouco acima da cabeça; no segundo plano vemos livros, plantas e uma obra de arte.



(B) Produtores dos vídeos 2, 3 e 4 em primeiro plano, recortados da cintura até um pouco acima da cabeça; no segundo plano vemos livros, luminárias, lembrancinhas e obras de arte.



(C) Produtores dos vídeos 5, 6 e 7 em primeiro plano, recortados da linha do peito até um pouco acima da cabeça; no segundo plano, vemos plantas, mapas, livros, lembrancinhas.



(D) Produtoras dos vídeos 8 e 9 em primeiro plano, recortadas da linha do peito até um pouco acima da cabeça; no segundo plano, vemos plantas e placas (letreros).



Fonte: capturas de tela, vídeos 1, 2,3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9, 10 de dezembro de 2021

### 4.1.6 Análise sobre os elementos gráficos e sonoros

Os vídeos educativos são compostos pelo uso recorrente de elementos gráficos nas diferentes macroestruturas que compõem a infraestrutura geral desses textos. Esses elementos gráficos têm formas diferentes, porém uma função textual bem parecida: a de reforçar, ilustrar ou confirmar algo verbalmente expressado pelo produtor do vídeo. Os

elementos gráficos nos quais nos referimos dentro dos vídeos educativos são fotos, vídeos curtos, *gifs*, palavras, ou tabelas com texto.

A escolha por um ou outro elemento gráfico parece estar atrelada ao objeto de ensino ou ao estilo do produtor. Em vídeos que desenvolvem algum tema lexical, por exemplo, há uma tendência ao uso de palavras, fotos e vídeos. Em vídeos que desenvolvem algum tópico gramatical, a tendência é o uso de tabelas com texto. Em vídeos sobre temas literários, usam-se normalmente fotos. Em vídeos de temas fonéticos, observamos o uso de tabelas com texto. Porém, o elemento gráfico mais recorrente nos vídeos, independente do objeto de ensino, é o *gif* ilustrativo, que serve majoritariamente para indicar o botão de inscrição no canal, de modo que esse *gif* pode aparecer nos vídeos mais de uma vez.

### Exemplo 10: Fotos em tela

#### (A) Vídeo 1 | centro temático: literatura



#### (B) Vídeo 3 | centro temático: literatura



Fonte: capturas de tela, vídeos 1 e 3, 10 de dezembro de 2021

### Exemplo 11: Vídeos curtos em tela

#### (A) Vídeo 5 | centro temático: vocabulário



Fonte: captura de tela, vídeo 5, 10 de dezembro de 2021

### Exemplo 12: Palavras em tela

#### (A) Vídeo 2 | centro temático: fonética



**(B) Vidéo 6 | centro temático: vocabulário**



**(C) Vidéo 7 | centro temático: fonética**



**(D) Vidéo 9 | centro temático: vocabulário**



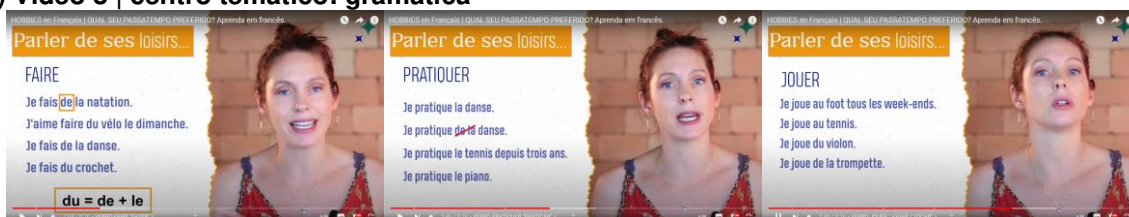
Fonte: captura de tela, vídeos 2, 6, 7, 9, 10 de dezembro de 2021

**Exemplo 13: Tabelas com texto**

**(A) Vidéo 5 | centro temático: gramática**



**(B) Vidéo 8 | centro temático: gramática**



Fonte: captura de tela, vídeos 5 e 8, 10 de dezembro de 2021

As fotos costumam cobrir a tela inteira ou, em tamanho reduzido, aparecem no canto superior esquerdo ou direito dessa mesma tela. Os vídeos curtos costumam cobrir a tela inteira e são derivados normalmente de alguma produção audiovisual fora do *Youtube*. Os

*gifs*, comumente de tamanho reduzido, podem aparecer em diversos espaços da tela, só não podem cobrir o rosto do produtor que está no centro da tela. As palavras, muito utilizadas em vídeos sobre vocabulário, costumam aparecer no canto inferior do centro da tela. As tabelas, que normalmente comportam alguma explicação gramatical, e exemplos de uso, ocupam, via de regra, todo o canto esquerdo da tela, como nos vídeos 4 e 8. A duração desses elementos gráficos em tela está condicionada à exposição verbal à qual eles se referem. Assim, alguns elementos gráficos, como os *gifs* ou fotos, podem estar em tela por apenas dois segundos, e outros, como as tabelas, podem ser expostos por mais de dois minutos.

A voz do produtor tende a permanecer no vídeo mesmo quando as fotos e alguns vídeos ocupam a tela inteira. Isto só não é verdade quando no vídeo precisamos, enquanto público, ouvir aquilo que é dito em alguma cena de filme ou série. Para nós, essas afirmações sobre a permanência da voz do produtor revelam que a introdução dos elementos gráficos, por mais que pareça evidente, é feita por meio da edição, o que significa que os elementos gráficos não tiram do texto a demanda por uma rica explicação do conteúdo. Nesse sentido, como já dissemos, a função desses elementos é a de reforçar, ilustrar ou confirmar aquilo que verbalmente está sendo expressado. Poucas vezes observamos os produtores se referirem gestualmente a esses elementos gráficos em tela, e quando isto acontece, na maioria das vezes, está associado ao *gif* do botão de inscrição.

Os elementos sonoros são um outro tipo de recurso utilizado nos vídeos educativos, mas a frequência de uso desses elementos é bem menor do que o uso de elementos gráficos. No vídeo 1, há um fundo sonoro que serve, junto com uma foto montagem, de elemento transicional entre a introdução e o desenvolvimento. No vídeo 3, há um somido, um barulho que soa como uma campainha, que serve de alerta, durante o desenvolvimento do vídeo, sobre a troca de blocos. No caso do vídeo 3, o sinal sonoro serve para alertar ao público sobre o início da descrição de um novo livro. Dentro dos vídeos educativos talvez possamos falar que a ausência de fundos sonoros seja mais marcante do que as presenças. O uso de um fundo sonoro com acordeons poderia, por exemplo, lembrar o público sobre o conteúdo temático ou aproximá-lo da cultura francesa, mas como dissemos este recurso não é muito utilizado. A falta de um fundo sonoro expressivo nos vídeos educativos talvez se dê por dois motivos: o primeiro tem a ver com o contexto de circulação, a plataforma de vídeo *Youtube*, que não permite que obras originais sejam expostas por um longo período de tempo em vídeos, para preservar direitos autorais; o segundo tem a ver com a própria duração do vídeo, cerca de 9 minutos, o que poderia acabar desgastando o telespectador ou tirando seu foco da explicação principal.

As transições, como o próprio nome deixa transparecer, têm como função mostrar a passagem de um momento do vídeo para outro. Este recurso é feito por meio da edição do

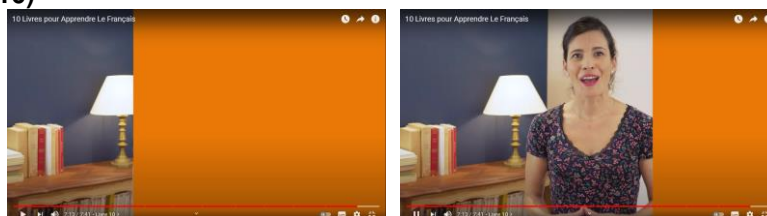
vídeo. Nela, pode-se escolher como se deseja que aqueles frames finais e iniciais de um vídeo sejam ligados um ao outro. Nesse sentido, falamos numa variada possibilidade de transições, que podem ser discretas ou explícitas. Nos vídeos educativos, as transições entre a introdução e o desenvolvimento, e entre o desenvolvimento e a finalização são normalmente explícitas, porque parece haver uma necessidade de marcar o início e o final dessas estruturas. Há de se dizer ainda que apesar dessas transições serem explícitas, elas costumam também serem mais sóbrias, evitando transições com temáticas infantis como coração, estrela ou saltos. Abaixo vemos alguns exemplos de transições explícitas entre os frames finais e iniciais da introdução, desenvolvimento e finalização:

#### Exemplo 14: Transições explícitas

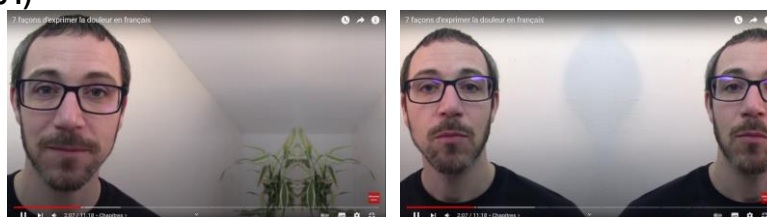
##### (A) Vídeo 2 / (00:31)



##### (B) Vídeo 3 / (07:10)



##### (C) vídeo 5 / (02:04)



##### (D) Vídeo 6 / (00:33)



##### (E) Vídeo 8 / (07:54)



**Fonte: capturas de tela, vídeo 2, 3, 5, 6,8, 10 de dezembro de 2021**

Os cortes são uma marca importante nos vídeos educativos, porque apesar de serem discretos, eles evidenciam diversas estruturas do gênero. Os cortes têm como função eliminar as partes descartáveis (pausas, hesitações, embaraços) do vídeo, mas também, devido à duração dos vídeos, têm como função a preservação da qualidade dos blocos de texto dos vídeos. Uma leitura das transcrições dos vídeos vai revelar que os cortes são muito frequentes entre os blocos de desenvolvimento, por exemplo, onde textualmente é preciso terminar uma explicação para começar outra. O corte faz o vídeo fluir. Ele algumas vezes é encoberto pelo uso de algum elemento gráfico de tela inteira ou pelas transições.

Todas essas observações, marcadas neste modelo didático dos vídeos educativos, elaborado a partir do modelo de análise textual de Bronckart (2009), e partir dos aspectos sociolinguísticos de professores de FLE, vão impactar diretamente na construção do itinerário. Assim, as análises dos vídeos educativos dos participantes dos campos de experimentação, presentes no próximo capítulo, partem deste modelo didático. Logo, o itinerário descrito a seguir busca fazer com que os alunos sejam capazes de reproduzir esses aspectos textuais em suas produções textuais finais.

## **CAPÍTULO 5: O ITINERÁRIO DE VÍDEOS EDUCATIVOS**

Neste quinto capítulo, buscamos apresentar o itinerário sobre vídeos educativos elaborado para a formação de professores de Francês Língua Estrangeira (FLE). Para isto, na primeira seção, fazemos um resumo da elaboração do itinerário partindo do viés organizacional da Engenharia Didática. Na segunda seção, exibimos a análise realizada das produções textuais advindas do primeiro e do segundo campo de experimentação dos protótipos do itinerário. Na terceira, e última seção, apresentamos a versão final do itinerário como resultado das análises realizadas e do modelo didático descrito no capítulo anterior.

### **5.1 A engenharia na elaboração do itinerário dos vídeos educativos**

A elaboração do itinerário dos vídeos educativos levou em conta as etapas de preparo e produção de um dispositivo didático aos moldes da engenharia didática (Dolz, 2016). Assim sendo, para cumprir as demandas da primeira etapa de trabalho foi estabelecido a quem o produto serviria, enquanto consumidor, e com quais objetivos, ou com quais benesses, esse produto seria oferecido a tal público. Neste caso, como relatado no primeiro capítulo desta pesquisa, o itinerário tem o objetivo de promover o desenvolvimento das capacidades de linguagem de professores de FLE em formação, fomentando conseqüentemente a participação de professores em práticas sociais digitais. Ainda dentro da primeira etapa de trabalho, foi realizado um estudo mais aprofundado dos campos de experimentação do dispositivo para um conhecimento prévio dos aspectos sociolinguísticos dos sujeitos participantes.

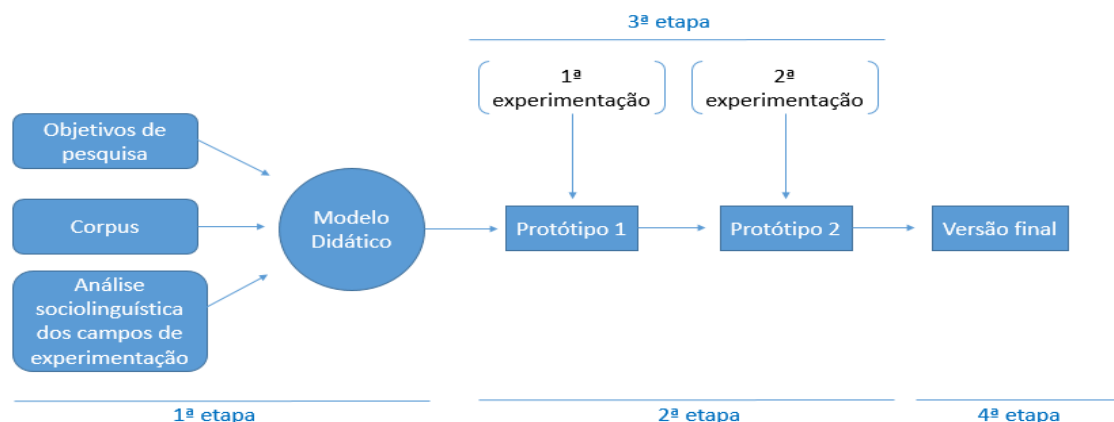
A partir da elaboração do modelo didático dos vídeos educativos, encerrou-se a primeira etapa da elaboração deste itinerário. Vale lembrar que, como afirma Dolz (2016), a primeira etapa de produção de um dispositivo compreende uma análise prévia do trabalho de concepção, isto é “[...] do ponto de vista linguístico e epistemológico, os objetos de ensino devem ser analisados” (Dolz, 2016,p.243). Ou seja, “[...] o ensino de um gênero textual, de uma estrutura gramatical ou do vocabulário que se quer abordar tem que ser conhecido pelo engenheiro. Também deve-se proceder à uma análise das representações das capacidades e dos obstáculos dos alunos” (Dolz, 2016,p.243). Por isso, falamos nesta primeira etapa sobre a elaboração do modelo didático em paralelo à uma análise dos aspectos sociolinguísticos dos sujeitos participantes das experimentações.

A segunda etapa foi a produção de um protótipo do itinerário. Em vista da definição de um limite de 10 horas de aula síncrona e outras 10 horas de tarefas práticas em casa, o protótipo foi pensado para ser executado em cinco ateliers com duração média de 1h30-2h cada. Assim, tendo como ponto de partida o modelo didático dos vídeos educativos e o modelo de análise textual do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), foi pré-definido que os ateliers abordariam em sequência, (1) um estudo dos contextos de produção, recepção e circulação, (2) um estudo da infraestrutura global do gênero, (3) um estudo dos mecanismos de textualização e enunciação, (4) um estudo dos meios paralinguísticos da oralidade, (5) um estudo de outros elementos não-linguísticos. Todavia, como o próprio Dolz (2016) explica, a produção de um protótipo passa pela avaliação da produção textual inicial daqueles sujeitos participantes da pesquisa. Isto é, as criadas atividades devem estar pautadas na superação dos problemas textuais (Schneuwly e Dolz, 2004) encontrados em tais produções textuais. Portanto, a partir das produções iniciais apresentadas pelos participantes dos dois campos de experimentação, fizemos uma adaptação do projeto inicial das primeiras versões do itinerário.

A terceira etapa foi a fase da experimentação. “Ela pode consistir em uma simples implementação pelo engenheiro didático ou um estudo de caso para ajustar as atividades e as inovações propostas à realidade do terreno, bem como ela pode ser objeto de uma pesquisa maior com uma população de professores mais ampla em vista de sua possível generalização”, afirma Dolz (2016, p.244). Assim, nesta pesquisa, como o nosso objeto de estudo é mais o itinerário em si, consideramos que nessa terceira etapa a nossa intenção foi fazer um estudo de caso para o ajuste das atividades e inovações propostas. As produções textuais dos alunos e seus comportamentos diante das atividades serviram de fundo para a reelaboração, ou a elaboração final, do itinerário.

A quarta etapa foi a análise dos resultados observados nos campos de experimentação. Para Dolz (2016, p.244), a quarta etapa consiste num balanço das vantagens e limites do dispositivo criado, de modo que nesta pesquisa a quarta etapa se apresenta como uma pergunta de pesquisa a ser respondida no capítulo de considerações finais. Entretanto, para além da avaliação do dispositivo elaborado, exibimos as análises realizadas como um fundo comparativo para possíveis outras aplicações e para que seja compreendida pelo leitor a distribuição das atividades ao longo da versão final do itinerário, descrita na última seção deste capítulo. Assim, abaixo apresentamos por meio de um fluxograma um panorama geral do trabalho realizado até a produção final do itinerário dos vídeos educativos:

**Fluxograma 4: Engenharia didática, etapas de elaboração do itinerário**



Fonte: própria autoria

## 5.2 Experimentações do itinerário dos vídeos educativos

Como Dolz (2016) afirma, as experimentações fazem parte da terceira etapa na elaboração de um dispositivo como o itinerário. Elas oferecem dados para a elaboração e a avaliação de um dispositivo. Assim, antes de chegar a uma versão final do itinerário dos vídeos educativos, dois protótipos foram aplicados em dois diferentes campos de experimentação como relatado no capítulo de metodologia. Desse modo, nesta seção, vamos apresentar a análise que realizamos das **produções textuais**<sup>36</sup> advindas dos campos de experimentação, destacando quais problemas (Schneuwly, Dolz, 2004) foram encontrados nos textos dos alunos participantes e como essas produções afetam a versão final do itinerário, que será apresentada na seção seguinte.<sup>37</sup>

Vale ressaltar que, apesar de considerarmos que no itinerário, para além das produções iniciais e finais, temos as produções textuais intermediárias, buscamos focalizar nossa análise nas produções textuais iniciais e finais como fazem os analistas de sequências didáticas. A análise das produções intermediárias - pertencentes a outros gêneros textuais -

<sup>36</sup> A análise das produções textuais foi realizada a partir das transcrições desses textos. A transcrição das produções textuais dos participantes da pesquisa está anexada a este trabalho.

<sup>37</sup> Com frequência, em pesquisas da área, os dispositivos didáticos são apresentados antes dos resultados obtidos com determinados grupos de alunos. Todavia, nesta pesquisa, resolvemos seguir o caminho inverso, apresentando antes os resultados dos protótipos do itinerário, porque entendemos que o dispositivo didático é uma construção das experimentações, como um produto das experimentações. Ademais, como o foco deste trabalho é a do instrumento de ensino, invertemos a ordem para contar cronologicamente sua história de criação.

nos demandaria uma estruturação metodológica além daquilo que é possível realizar nesta pesquisa, servindo então como dado para pesquisas futuras. Ademais, como não temos produções finais advindas do primeiro campo de experimentação e apenas uma produção final do segundo campo, nossa análise está mais centrada na mobilização de aspectos textuais dessas poucas produções do que numa possível comparação entre essas produções finais e iniciais. Portanto, veremos nas subseções a seguir uma análise dos textos produzidos nessas duas primeiras experimentações como uma referência sobre os possíveis problemas que os professores em formação podem apresentar na produção de vídeos educativos.

### **5.2.1 Análise das produções iniciais dentro do primeiro campo de experimentação**

Na primeira experimentação, os alunos participantes eram professores de francês experientes que, de modo geral, pareciam ter por objetivo a introdução do gênero vídeos educativos na sua prática como professor autônomo de língua estrangeira. Nesse contexto, a maioria dos professores eram mulheres com nível intermediário-avançado em língua francesa. Essas alunas alegaram, por meio do formulário de inscrição, terem perfis profissionais nas redes sociais mais conhecidas do momento - o Facebook e o Instagram -. Entretanto, elas também afirmaram ter pouco conhecimento prático na produção de vídeos de quaisquer gêneros. Aliás, essas professoras informaram ainda ter pouco conhecimento de edição de som e razoável conhecimento na edição de imagens. Com base neste panorama sociolinguístico, que segundo Dolz (2016) é primordial para a elaboração de um curso de línguas, a primeira versão do itinerário foi elaborada para ser aplicada *online*, visto que as participantes estavam em diferentes cidades do Brasil e que vivíamos na época dentro de um contexto pandêmico de restrição de contato e circulação.

Dessa primeira experimentação, como ponto de referência para a elaboração do itinerário, temos apenas duas produções textuais. Das quatro professoras participantes, apenas duas fizeram a produção textual inicial, um vídeo educativo para o ensino dos artigos partitivos, e nenhuma enviou a produção textual final de tema livre. Assim, para produção e estruturação dos ateliers 2, 3, 4 e 5 da primeira versão do itinerário, tivemos para além do modelo didático, apenas essas duas produções textuais como um banco de dados. Vale lembrar que apesar do curso ter sido ministrado em língua francesa e das professoras serem experientes no ensino do FLE, a partir do pedido da professora participante Patrícia deixamos a cargo dos alunos produzirem o texto em língua francesa ou em língua portuguesa e, as duas produções textuais enviadas foram em língua portuguesa. A professora Patrícia, em seu pedido, alegou que se ela fosse iniciar a produção de vídeos educativos seria em português

à semelhança de outros canais educativos do *Youtube* como o canal “Os franceses tomam banho”.

Portanto, a análise a seguir, sobre essas duas produções textuais em língua portuguesa, apresenta as capacidades de linguagem dos professores experientes para produção de vídeos educativos. A análise<sup>38</sup> a seguir também apresenta que aspectos precisariam ser estudados com esses estudantes para um desenvolvimento dessas mesmas capacidades de linguagem (Dolz-Mestre, Pasquier, Bronckart, 2017). Vejamos capacidade por capacidade o desempenho das professoras Patrícia e Pâmela, as únicas que enviaram seus vídeos.

Na produção inicial das professoras, com relação às **capacidades de ação**, pudemos observar que essas participantes tiveram um maior êxito na mobilização dos aspectos textuais envolvidos nos contextos de circulação. Tanto Patrícia, quanto Pâmela, demonstram conhecer a plataforma digital no qual seus textos circulam, deixando transparecer seu objetivo enquanto *Youtubers*, que seria o de fazer com que seus telespectadores interajam com o vídeo de diferentes formas. Patrícia diz : “*Antes da gente começar, não se esquece de deixar seu ‘like’ e se inscrever no canal.*” O pedido para que o público “deixe seu like” e “se inscreva no canal” parece demonstrar o reconhecimento de que o sucesso do seu texto dentro da plataforma está atrelado àqueles comandos, que em outro contexto não fariam sentido.

Pâmela também demonstra grande mobilização dos aspectos textuais demandados pelo contexto de circulação ao proferir a seguinte frase: “*Você gostou desse vídeo? Então comente e compartilhe*”. As palavras “comente” e “compartilhe” também são comandos atrelados à plataforma onde o vídeo circula. Pâmela ainda diz a frase, “*Coucou! Bienvenue à la Classe Super Cool*”, na qual ela introduz o telespectador ao texto através do nome de seu canal no *Youtube*, o que para nós reforça a familiaridade evocada por esse contexto de circulação, e também o reconhecimento do objetivo do texto, dentro da plataforma, já que essas expressões têm como propósito manter a fidelidade do público alvo com o canal.

Todavia, quando estudamos os aspectos textuais que compõem o contexto de produção, observamos uma menor mobilização. Pâmela, por exemplo, apesar de construir um texto onde é possível localizá-la como produtora, tem dificuldade de evidenciar em seu texto os estudantes de francês como destinatários de seu vídeo. Na introdução, a participante diz: “*Salut ! Você tem dúvidas com os artigos? Eu vou te explicar. Coucou! Bienvenue à la Classe Super Cool*”, onde observamos a figura do produtor, “*Classe Super Cool*” mas não compreendemos claramente a quem o texto se destina - Quem quer aprender sobre artigos?

---

<sup>38</sup> A análise das produções textuais foi realizada com base na transcrição dos vídeos dos participantes. A transcrição está nos anexos da dissertação.

Que artigos? Para quem serve esse texto?, são perguntas possíveis diante desse trecho do texto de Pamela.

Já Patrícia, enquanto produtora, parece mais camuflada no texto, ao preferir não citar seu nome ou o nome do canal e dando preferência ao uso dos pronomes pessoais "nós" e "a gente" em detrimento do pronome "eu" ao longo de seu texto. Patrícia ainda não nos deixa compreender claramente seu público, nem seu objetivo enquanto produtora. Na introdução, essa participante diz: *"eu quero "du" pão, eu quero "da" cerveja, eu quero "du" amor, eu quero "das" uvas. Tem coisa demais aí, num tem não? Bom, pra gente tem, mas para a língua francesa não tem não"*, para logo em seguida desenvolver esse objeto de ensino. Assim, olhando para o texto de Patrícia nos perguntamos quem é responsável por ele, por que alguém deveria se interessar por ele, para que ela produziu esse texto, de forma que, apesar do modo criativo como ela introduziu o objeto de ensino cativar o público, talvez um estudante de francês por si só não entenda a importância daquilo que ela vai explicar. O jogo de palavras que a produtora faz é fantástico, como figura de linguagem e como um recurso explicativo. A comparação da estrutura da língua portuguesa com a estrutura da língua francesa também deixa subentendido que o público destinatário são nativos do português interessados em conhecer a língua francesa, porém, como vimos no modelo didático, é preciso haver na introdução uma apresentação do objeto de ensino e uma justificativa clara para a produção daquele vídeo, explicitando consequentemente os objetivos do produtor e os objetivos do público. Variações de frases como *"me chamo Patrícia"* e *"hoje, gostaria de apresentar para os vocês, estudantes de francês, o artigo partitivo, um tópico gramatical fundamental na língua francesa que costuma causar estranheza aos estudantes brasileiros"* poderiam tornar o texto de Patrícia mais adequado aos contextos de produção. Esses exemplos de frase, claro, são baseados no modelo didático do gênero.

Passando para a mobilização dos aspectos do contexto de recepção, observamos, novamente, as identidades dos sujeitos envolvidos, seus objetivos e a visão material do texto. Sem tardar, afirmamos que ambas as professoras fizeram uso de elementos não-linguísticos e gráficos para criar e legitimar sua identidade dentro dos contextos de recepção, isto porque, os aspectos externos do texto como a decoração ou o uso de elementos gráficos, transições e frases na tela, para a apresentação do conteúdo evidenciam a relação professor e estudante entre esses interlocutores. Quando Patrícia, por exemplo, vai explicar o artigo partitivo *"du"*, e dá como exemplo de uma frase *"je veux du pain"*, e essa frase aparece na tela, ela demonstra que entende que seu público precisa visualizar a estrutura e anotá-la, tal qual fazem os professores no quadro negro. Dolz e Gagnon (2015) vão tratar esses elementos gráficos como um suporte para a elaboração verbal do texto. Pamela também faz uso de tabelas e frases, e apresenta recursos gráficos de transição, que deixam o objeto de ensino mais organizado

para seu público. Porém, ao produzir um vídeo vertical, a professora demonstra desconhecer a plataforma em que o seu texto circula, dificultando a leitura desse mesmo texto. O público e seu objetivo são conseqüentemente identificados, por meio desses elementos, já que o uso de frases e tabelas em tela parece tornar o destinatário desses vídeos alunos.

Partindo de Dolz-Mestre, Pasquier e Bronckart (2017), quando fazemos essa descrição das capacidades de ação das professoras dentro dos contextos de produção, recepção e circulação buscamos observar a habilidade dessas pessoas em adequar as características do texto aos seus objetivos contextuais, ao seu destinatário e também ao seu meio de circulação. Assim, acreditando que a produção inicial, como afirma Schneuwly e Dolz (2004), é o ponto de partida para a visualização dos problemas de linguagem do meio a serem superados ao longo da aplicação do itinerário ou, na visão vigotskiana, a descrição da zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1991, p.59) sobre a qual o gênero, enquanto instrumento psicológico, deve agir, deveríamos evidenciar nos atelier 2, 3, 4 e 5 a importância da marcação verbal da identidade dos produtores e do público dos vídeos educativos como forma de capturar os estudantes de francês e de trazer maior aproximação linguística com os contextos de produção, recepção e circulação. A superação desses problemas então poderia vir de um atelier em que fossem explicitadas as estruturas do gênero, tornando visíveis as demandas por uma apresentação do objeto de ensino e uma justificativa para o vídeo, e de um atelier em que a posição dos locutores, (Schneuwly, Dolz, 2004), em tela fosse um assunto a ser discutido. Apoiado nestas observações, o quadro abaixo resume a mobilização das capacidades de ação das participantes sobre as quais deveríamos trabalhar ao longo da primeira versão do itinerário:

**Quadro 18: Capacidades de ação dos participantes do primeiro campo de experimentação**

| Capacidades de linguagem | Operações de linguagem possíveis na produção do gênero <i>vídeos educativos</i> | Patrícia                 | Pâmela |
|--------------------------|---|--------------------------|--------|
|                          | Contexto de produção  | Emissor                  |        |
|                          |   | Objetivos do emissor     |        |
|                          |   | Público                  |        |
|                          |   | Objetivos do público     |        |
|                          |   | Produtor físico          |        |
|                          |   | Lugar físico de produção |        |
|                          |   | Emissor                  |        |
|                          |   | Objetivos do emissor     |        |
|                          |   | Público                  |        |

|                     |                        |                          |         |          |
|---------------------|------------------------|--------------------------|---------|----------|
| Capacidades de ação | Contexto de recepção   | Objetivos do público     | Amarelo | Amarelo  |
|                     |                        | Produtor físico          | Verde   | Vermelho |
|                     |                        | Lugar físico de recepção | Amarelo | Vermelho |
|                     | Contexto de circulação | Emissor                  | Verde   | Verde    |
|                     |                        | Objetivos do emissor     | Verde   | Amarelo  |
|                     |                        | Público                  | Verde   | Verde    |
|                     |                        | Objetivos do público     | Verde   | Verde    |
|                     |                        | Produtor físico          | Verde   | Amarelo  |
|                     |                        | Lugar físico de          | Verde   | Amarelo  |

Legenda para a leitura dos quadros sobre as capacidades de linguagem

|                     |                   |                   |                   |
|---------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Nenhuma mobilização | Menor mobilização | Média mobilização | Maior mobilização |
|---------------------|-------------------|-------------------|-------------------|

Fonte: própria autoria

Sobre as **capacidades discursivas**, observamos que no plano global as grandes estruturas - introdução, desenvolvimento e finalização - que se fazem presentes nessas produções iniciais, os aspectos textuais mobilizados são ainda poucos expressivos para a elaboração de um texto dentro do gênero vídeos educativos. Patrícia, por exemplo, na introdução, inicia o seu texto por meio de um jogo de palavras, onde ela apresenta o objeto de ensino, para em seguida fazer um pedido de interação, negligenciando as etapas de saudação e justificativa. Pâmela, por sua vez, negligencia as sub-etapas de apresentação do objeto e pedido de interação, presentes na introdução. Pâmela começou o texto saudando o seu público com um *“salut”* e *“coucou”*, em seguida justificou o objeto de ensino por meio de perguntas: *“Você tem dúvidas com os artigos? Eu vou te explicar”*, *“você já teve essa dificuldade de saber qual artigo usar?”*, indo após essas frases para o desenvolvimento.

No desenvolvimento, ambas começam apresentando generalizações sobre o tema para depois desenvolver o objeto de ensino em subtópicos. Entretanto, os blocos nos quais esses subtópicos são desenvolvidos são muito curtos, se comparados aos textos de referência. As professoras tiveram dificuldades em conduzir ou segmentar a apresentação dos objetivos de ensino, exibindo uma linguagem muito direta. O uso de tabelas com texto, no desenvolvimento de temas gramaticais, como vimos no capítulo sobre o modelo didático, são bem comuns porque auxiliam o telespectador a enxergar os processos de formação dele subtópico e seus exemplos de uso. Porém, na produção de Patrícia e Pâmela, observamos uma preferência pelo uso de frases ou palavras soltas, mais comuns no desenvolvimento de temas ligados à fonética ou ao léxico. Em termos de recursos gráficos, observamos também

que as professoras não fizeram, dentro do desenvolvimento, uso de elementos gráficos e sonoros que ajudassem o público a visualizar a mudança de subtópicos do objetivo de ensino. Já na finalização das produções de Patrícia e Pâmela, vemos as sub-etapas de reforço positivo, pedido de interação e saudação serem cumpridas.

Nessas produções, ainda foram feitos os usos de verbos no presente do indicativo, no futuro, no imperativo e no pretérito perfeito. Os verbos mais usados foram os verbos “ter” e “poder”. O verbo “gostar” auxiliou na construção dos pedidos de interação. Há, na produção de Patrícia, o uso de dêiticos de tempo “hoje”, “antes da gente começar”, “num próximo vídeo”. Nas duas produções, há majoritariamente o uso de pronomes de primeira e segunda pessoa ou com valor de primeira “nós”, “você” e “a gente”. Além disso, nota-se um uso recorrente de frases interrogativas para introduzir o público no texto. Assim, podemos dizer que o texto de Patrícia e Pâmela faz a maior parte do tempo o uso do discurso interativo. Com efeito, as sequências mais presentes nessas produções iniciais são as sequências explicativas, dialogais e injuntivas, correspondendo a um uso esperado desses recursos dentro do gênero.

Pensando que, para Dolz-Mestre, Pasquier, Bronckart (2017), as capacidades discursivas demonstram a habilidade de mobilizar recursos em prol de uma ação verbal, é preciso que nessa análise sejam avaliadas a mobilização de recursos que permitam aos vídeo educativos produzidos por essas professoras cumprir com sua ação verbal de ensinar um objeto de uma língua estrangeira, por vídeo, dentro de uma plataforma digital com demandas específicas como o *Youtube*. Assim, afirmamos que, nesta produção inicial, as professoras experientes no ensino do FLE demonstram que entendem que os vídeos educativos são compostos por três grandes etapas - introdução, desenvolvimento e finalização -, apesar de internamente terem dificuldade em estruturarem os elementos dessas etapas, causando problemas linguísticos no texto. Portanto, nos ateliers subsequentes, faz-se necessário apresentar globalmente o gênero possibilitando aos participantes a visualização das estruturas internas dessas etapas e suas funções, talvez até mesmo oferecendo a chance dos participantes de construir mais lentamente um pensamento antes de levá-lo ao vídeo. Desse modo, como um resumo sobre as capacidades discursivas, ilustramos no quadro abaixo a mobilização textual realizada por Patrícia e Pâmela para a produção de seus primeiros vídeos educativos:

**Quadro 19: Capacidades discursivas dos participantes do primeiro grupo de experimentação**

| Capacidades de linguagem | Operações de linguagem possíveis na produção do gênero <i>vídeos educativos</i> |        | Patrícia | Pâmela |
|--------------------------|---|--------|----------|--------|
|                          |   | Título |          |        |
|                          |   | Capa   |          |        |

|                         |                   |                       |  |  |
|-------------------------|-------------------|-----------------------|--|--|
| Capacidades discursivas | Plano global      | Introdução            |  |  |
|                         |                   | Desenvolvimento       |  |  |
|                         |                   | Finalização           |  |  |
|                         | Tipos de discurso | Discurso interativo   |  |  |
|                         | Sequência         | Sequência dialogal    |  |  |
|                         |                   | Sequência explicativa |  |  |
|                         |                   | Sequência injuntiva   |  |  |

Fonte: própria autoria

Com relação às **capacidades linguístico-discursivas** observamos que há uma boa mobilização dos mecanismos de textualização e dos mecanismos de enunciação, apesar do tamanho reduzido dos textos dificultar a visualização desses aspectos. Patrícia, por exemplo, faz uso algumas vezes dos conectores de adição “e” e “mas” para iniciar novas explicações, e do conector “por exemplo” quatro vezes, para acrescentar um exemplo ao texto. Ela utiliza também o conectivo de conclusão “voilà”, bastante utilizado nas produções de língua francesa. Patrícia ainda faz uso das expressões “bom”, “tá bom”, um conector fático oral, para apresentar a retomada da voz neutra, da voz central do texto. Pâmela, por sua vez, faz majoritariamente o uso do conector de consequência “então”, não abrindo espaço em seu texto para conectores de causa, conclusão ou explicação. Na verdade, Pâmela usa uma vez o “ou” como um conectivo de adição.

Já em termos de coesão nominal, observamos um fenômeno interessante: as produções de Patrícia e Pâmela apresentaram muito mais anáforas nominais do que pronominais. Numa produção do gênero Vídeos Educativos em português esperávamos encontrar frases do tipo *“seu uso é recomendado para expressar imprecisão”* ou *“ele é utilizado quando...”* ou *“caso você queira utilizá-lo”*, que demonstraria uma retomada do tema por pronomes. Entretanto, nas produções iniciais de Patrícia e Pâmela apresentaram baixa incidência desse tipo de retomada, Patrícia e Pâmela usaram as palavras “artigo” ou “partitivo” como substitutivo para “artigo partitivo”. Como já havíamos dito, essa era uma tendência da língua portuguesa que se cumpriu nesses textos: a substituição das anáforas pronominais por sintagmas nominais ou pela ausência de um referente.

Os mecanismos enunciativos dentro dessas produções, no que diz respeito à modalização, são expressados através de modalizações lógicas e deônticas. Patrícia, ao explicar o fundamento do uso daquele tópico gramatical, conjuga os verbos no condicional presente, criando pensamentos hipotéticos de futuro, dando às frases uma semântica de possibilidade ou eventualidade. A frase *“a gente falaria ‘eu quero pão’, ‘eu quero vinho’, ‘eu quero uva’ e a gente diria ‘eu quero amor’*, expressada por Patrícia, explica a afirmação

anterior. Enquanto isto, Pâmela faz primeiramente uso do modalizador “ter que”, modalizador deôntico, para criar esse ambiente de reflexão sobre uma obrigação estrutural da língua, para depois usar a locução verbal “poder falar”, também um modalizador deôntico, para condicionar, ou dar um aconselhamento, sobre o uso do artigo partitivo em francês. Pâmela assim diz: “*Por que que eu tenho que usar? Porque todo substantivo tem que ter um artigo, ou definido ou indefinido. Então eu posso falar “un café”, tem indicado a qualidade*”. Ou seja, a partir de Bronckart (2009), observando a baixa densidade de modalizações apreciativas e pragmática, Pâmela e Patrícia tiveram dificuldades de se inserirem a si próprias e o público, os estudantes, na apresentação do objeto de ensino, criando um texto bem paradidático.

Em se tratando do estudo das vozes desses textos, é interessante notar que a densidade de vezes em que vozes são acrescentadas ao texto torna-os bem dinâmicos. Patrícia intercala durante o texto a voz do seu público, falantes nativos do português, a voz neutra do texto e a voz dos “franceses”. O trecho “*tem coisa demais aí, num tem não? Bom, pra gente tem, mas para a língua francesa não tem não*”, do texto de Patrícia ilustra esses diálogos presentes no texto, neste caso a voz do estudante brasileiro de FLE e a voz neutra. Já no trecho “*Por exemplo, o que os franceses mais querem? Eles querem ‘du fromage’, ‘du pain’, ‘du beurre’, ‘du vin’*”, o diálogo sugerido é entre a voz neutra do emissor e a voz dos franceses. Pâmela faz algo parecido, intercalando a voz do público com a voz neutra do texto, mas por caminhos diferentes. Enquanto Patrícia faz um jogo de perguntas e respostas, como num diálogo indireto, entre essas vozes, Pâmela acrescenta ao texto a voz do seu telespectador através do uso de elementos gráficos e sonoros. Na introdução de seu texto, por exemplo, após a voz neutra do emissor perguntar se o público já teve dificuldade em saber qual artigo usar, um *gif* surge em tela com a palavra “oui”, como se público disse então respondendo a essa pergunta.

A descrição da mobilização das capacidades linguístico-discursivas, em sintonia com os estudos de Dolz-Mestre, Pasquier, Bronckart (20017), nos possibilita observar a habilidade de mobilizar múltiplas operações psicolinguísticas para a produção textual, isto é, nos permite visualizar a capacidade de mobilização de recursos linguísticos suficientes para criar efeito de coesão, coerência e progressão dentro daquele gênero de texto. A esse respeito, entendemos que há boa mobilização de aspectos linguísticos com relação às vozes do texto, criando um efeito semântico de participação e legitimidade sobre aquilo que é dito. Entretanto, nos ateliers seguintes, seria preciso reforçar, como já foi dito anteriormente, a presença dos emissores e do público sobre o texto, encorajando também esses emissores a estenderem o tempo de apresentação de cada subtópico do desenvolvimento com o auxílio de outros conectores de diferentes categorias. Por meio do modelo didático, nota-se que o emissor do vídeo educativo toma mais posse do objeto de ensino que ele apresenta, de modo que encontramos mais

modalizações apreciativas, assim, precisamos encorajar a autonomia desses professores para alcançarmos nossos objetivos didáticos. Ademais, sobre a mobilização de aspectos textuais que levem à construção de anáforas pronominais, fica complexo o aconselhamento em português visto que essa é uma tendência da língua detectada no modelo didático, e como as professoras participantes preferiram produzir em português seus vídeos, esse aspecto não foi evidenciado nos ateliers subsequentes a essa primeira produção textual. Assim, no quadro a seguir resumimos a mobilização das capacidades linguístico-discursivas das professoras Patrícia e Pâmela:

**Quadro 20: Capacidades de linguístico-discursivas dos participantes do primeiro campo de experimentação**

| Capacidades de linguagem            | Operações de linguagem possíveis na produção do gênero <i>vídeos educativos</i> |                           | Patrícia | Pâmela   |
|-------------------------------------|---|---------------------------|----------|----------|
| Capacidades linguístico-discursivas | Conexão   | Conectivo de adição       | Verde    | Vermelho |
|                                     |   | Conectivo de causa        | Preto    | Preto    |
|                                     |   | Conectivo de consequência | Preto    | Amarelo  |
|                                     |   | Conectivo de explicação   | Verde    | Preto    |
|                                     | Conectivo de conclusão  | Verde                     | Preto    |          |
|                                     | Coesão nominal  | Anáfora pronominal        | Vermelho | Vermelho |
|                                     | Modalizações  | Modalização lógica        | Verde    | Amarelo  |
|                                     |   | Modalização apreciativa   | Vermelho | Vermelho |
|                                     |   | Modalização deontica      | Vermelho | Verde    |
|                                     |   | Modalização pragmática    | Preto    | Preto    |
|                                     | Vozes   | Vozes sociais             | Verde    | Amarelo  |
|                                     |   | Voz do autor              | Verde    | Amarelo  |

Fonte: própria autoria

Falemos agora sobre a mobilização de recursos dentro das **capacidades não linguísticas**. Nelas, observamos que Patrícia e Pâmela têm um bom desempenho dentro dos elementos que compõem o meio paralinguístico. Isso significa que nas produções iniciais o texto oral é pronunciado com bom ritmo e em boa dicção. A qualidade da voz também é boa nas duas produções, somente devemos destacar que entre os minutos 00'' e 06'' ou 02' e 02'31'', quando Pâmela faz uma primeira introdução e depois apresenta um quadro recapitulativo do conteúdo, há nesses dois momentos uma mudança na tonalidade e clareza do som. Nesses dois referidos momentos, a produtora não está em tela e o que vemos,

portanto, são vídeos gravados externamente com uma introdução artificial da voz. Isto faz com que tenhamos duas qualidades diferentes de som, o que pode causar estranheza ao público, ainda que para nós a qualidade de som seja boa nesses dois momentos.

Com relação aos meios cinésicos, há uma diferença nas produções de Patrícia e Pâmela. Patrícia está sentada e se mantém na mesma posição durante todo o vídeo, mesmo quando ela dança. Patrícia também usa muito as mãos para ajudar a visualizar aquilo que ela diz. Sorridente, ela mantém uma expressão facial acolhedora e agradável durante todo o vídeo. Ademais, ela tem uma atitude gestual bem inovadora, que é o fato dela apontar quase constantemente para os elementos gráficos em tela. Nos vídeos que compõem o corpus do nosso modelo didático, há produtores que apontam para baixo como se apontassem para a o espaço de comentários ou inscrição, mas não foram observados produtores que gestualmente apontassem para os elementos gráficos. Isso porque, imaginamos, não há a necessidade de apontar para a palavra quando há uma tabela com texto fixo à tela por um minuto ou mais.

Já Pâmela faz o registro do vídeo em pé, sem uma marcação de espaço muito bem definida, pois às vezes a vemos mais próxima da câmera, às vezes mais afastada, e às vezes meio inclinada. Essa inconstância na posição do corpo em tela, não é algo esperado para o gênero. Pâmela também, assim como Patrícia, usa as mãos como um apoio coreográfico para aquilo que é expressado verbalmente, ou seja, ela usa as mãos para reforçar algumas negativas ou fazer contagem de algum elemento.

Quando falamos mais especificamente sobre a posição dos produtores, observamos que Patrícia está em primeiro plano, num enquadramento de plano próximo, num vídeo gravado na posição horizontal, enquanto Pâmela que também está num primeiro plano, aparece num enquadramento de plano próximo, num vídeo gravado na posição vertical. Lembrando que, segundo o modelo didático, os produtores devem estar em primeiro plano, num enquadramento próximo, gravados em um vídeo em posição horizontal.

Além disso, como os vídeos foram gravados adequadamente na sala ou escritório, observamos que as decorações desses cômodos, em segundo plano de ambas as produtoras, são apropriados para o gênero, mas é interessante observar que Pamela teve o cuidado de deixar visível para seu público uma pequena biblioteca com livros, manuais didáticos, uma placa com a palavra "*France*" e uma luminária. As duas produtoras estão muito bem iluminadas em tela e com vestimentas congruentes que deixam seus rostos bem à mostra para o público.

As capacidades não-linguísticas não foram descritas por Dolz-Mestre, Pasquier, Bronckart (20017), que usamos como referência maior para nossas análises. Essa capacidade, ou a descrição da mobilização de aspectos não-linguísticos, aparece na tese de Zani (2017), servindo para medir a habilidade não-linguística dos sujeitos na produção de

vídeos de comunicação oral em apresentação de trabalhos científicos. A observação dessa capacidade aqui nos serve para evidenciar a qualidade da discursividade não-linguística desses sujeitos, já que numa produção em vídeos os elementos não-linguísticos podem ter importância tão fundamental quanto a produção verbal de seus emissores. Assim, com relação aos textos de Patrícia e Pâmela, observamos que nos ateliers seguintes essas emissoras precisam ser conscientizadas sobre qual posição dos locutores e sobre a gestualidade que se espera de emissores nesses contextos e como esses elementos interferem na recepção dos vídeos educativos. Fundamentado nesta análise, o quadro abaixo elucida a mobilização das capacidades não-linguísticas das produtoras:

**Quadro 21: Capacidades não-linguísticas dos participantes do primeiro campo de experimentação**

| Capacidades de linguagem     | Operações de linguagem possíveis na produção do gênero <i>vídeos educativos</i> |                    | Patrícia | Pâmela |
|------------------------------|---|--------------------|----------|--------|
| Capacidades não linguísticas | Meios paralinguísticos  | Ritmo              |          |        |
|                              |   | Dicção             |          |        |
|                              |   | Qualidade da voz   |          |        |
|                              | Meios cinésicos   | Posição do corpo   |          |        |
|                              |   | Uso das mãos       |          |        |
|                              |   | Expressão facial   |          |        |
|                              | Posição dos locutores   | Primeiro plano     |          |        |
|                              |   | Plano próximo      |          |        |
|                              |   | Horizontal         |          |        |
|                              | Aspecto exterior  | Decoração de fundo |          |        |
|                              |   | Iluminação         |          |        |
|                              |   | Vestimenta         |          |        |
|                              | Disposição dos lugares  | Local de produção  |          |        |

Fonte: própria autoria

Por último, fizemos a leitura das **capacidades multimodais** das professoras nessa produção inicial. Patrícia e Pâmela, como já dissemos, apresentaram como recursos gráficos majoritariamente a exposição em tela de palavras ou frases que desapareciam da tela com cerca de dois segundos. Na verdade, quando Patrícia explica o uso dos artigos partitivos femininos, usa em tela palavras que se acumulam, palavras que vão subindo a tela. Esse movimento das palavras subindo em tela pode ser um pouco confuso dentro de uma tradição

ocidental que costuma fazer a leitura das coisas de cima para baixo. Pâmela faz uso de uma tabela com texto no final do desenvolvimento para fazer uma revisão do conteúdo, ainda que o texto em tela seja longo, dificultando a leitura. Além disso, o uso desses recursos gráficos em tela, nos vídeos de Patrícia e Pâmela, não é muito bem fixado, as frases parecem em lugares diferentes e em cores diferentes, sem uma razão aparente, fazendo com que o uso desses recursos perca a sua força funcional discursiva ou semiótica.

Além disso, falando ainda sobre os suportes, é interessante descrevermos que Patrícia e Pâmela fazem usos diferentes dos elementos sonoros como um suporte para a construção do gênero. Neste quesito, Patrícia faz uso durante quase todo o vídeo de um fundo sonoro que remete às clássicas músicas francesas, enquanto Pâmela faz um uso mais pontual de diferentes sinais sonoros para trazer dramaticidade para o diálogo que ela tenta fazer com o público e para sinalizar o início de uma nova etapa no texto.

Pensando mais especificamente nas mobilizações multimodais ligadas à edição de vídeo, podemos ver que, em ambas as produções, temos sucessos e questões a melhorar. Patrícia parece demonstrar um bom conhecimento de edição de vídeo, os cortes e as remontagens são muito bem executados. Além disso, em dois momentos observamos também o uso de um espelhamento de imagem para a modalização de perguntas feitas ao público. Patrícia também consegue colocar em tela as palavras e frases, e isso tem que ser levado em conta como um procedimento de sucesso, ainda que possamos questionar o modo como esse recurso foi utilizado. Já Pâmela, apesar de fazer muito bem acréscimos de vídeos curtos ao vídeo principal, falha ao recortar o texto, pois em alguns momentos podemos ver a produtora indo em direção à câmera para terminar aquela cena; numa boa edição de vídeo, esses frames poderiam ter sido retirados do vídeo para torná-lo mais fluído.

Essa descrição das capacidades multimodais dos sujeitos também não foi citada por Dolz-Mestre, Pasquier, Bronckart (20017). Entretanto, como dito no capítulo de fundamentação teórica, ela nos serve neste trabalho para a observação das capacidades dos sujeitos de mobilizar recursos gráficos e sonoros para a produção de um vídeo educativo. Assim, a partir da produção de Patrícia e Pâmela, compreendemos que nos ateliers seguintes precisamos criar momentos de discussão sobre o corte e os tipos de imagem, ou suportes, presentes em um vídeo educativo, para fazer com que os sujeitos sejam capazes de atrelar a edição de um vídeo ao cumprimento de seus objetivos pedagógicos ou mercadológicos. Em resumo, com relação às capacidades multimodais de Patrícia e Pâmela, temos no quadro a seguir um resumo da mobilização realizada em seus textos para a produção de um vídeo educativo:

**Quadro 22: Capacidades multimodais dos participantes do primeiro campo de experimentação**

| Capacidades de linguagem | Operações de linguagem possíveis na produção do gênero <i>vídeos educativos</i> |  | Patrícia | Pâmela |
|--------------------------|---|--|----------|--------|
| Capacidades multimodais  | elementos gráfico e sonoro  | Uso de imagens para ilustração gráfica do objeto de ensino |          |        |
|                          |   | Uso de sinais sonoro como organizadores textuais           |          |        |
|                          | Edição de vídeo   | Corte para eliminação de ruídos                            |          |        |
|                          |   | Corte para organização da infraestrutura geral do texto    |          |        |
|                          |   | Transição  |          |        |

Fonte: própria autoria

### 5.2.2 Análise das produções iniciais dentro do segundo campo de experimentação

O segundo protótipo, como esperado pelo pensamento da engenharia didática, visa a corrigir ou superar os problemas encontrados na primeira versão do dispositivo. Nosso parâmetro para encontrar esses problemas está na comparação das produções iniciais e finais dos alunos participantes da primeira experimentação. Todavia, como não tivemos produção final dentro do primeiro campo de experimentação, nosso parâmetro para a elaboração da segunda versão são os problemas detectados na produção inicial<sup>39</sup> dos alunos participantes da primeira experimentação, os aspectos sociolinguísticos dos alunos participantes do segundo campo de experimentação, e a produção textual inicial desses alunos participantes do segundo campo de experimentação.

Esses alunos do segundo campo de experimentação estão se licenciando em Letras da habilitação português-francês da Universidade Federal de Viçosa (UFV), de modo que compreendemos que o objetivo desses sujeitos é o de se tornarem professores de português ou francês nos anos seguintes ao ano de 2022. Eles têm nível B1 de francês, não têm experiências pedagógicas em língua francesa fora do país, alguns não têm nem mesmo

<sup>39</sup> A análise das produções textuais foi realizada com base na transcrição dos vídeos dos participantes. A transcrição está nos anexos da dissertação.

experiência pedagógica com a língua francesa no Brasil, e outros na trabalharam em caráter de estágio ou profissionalmente como professores de português. Ademais, pelo formulário de inscrição, observamos que os alunos têm razoável conhecimento em edição de vídeo, ainda que não o façam cotidianamente. Ou seja, desse ponto de vista sociolinguístico (Dolz, 2016), os professores desse segundo campo de experimentação têm menos segurança linguística e sociolinguística do que os professores do segundo campo de experimentação para produzirem vídeos educativos sobre uma língua estrangeira, como o francês. Essa informação, a princípio, demandou um trabalho mais cuidadoso com relação ao léxico e aos mecanismos de textualização envolvidos na produção desses vídeos, uma vez que, por imposição do contexto de aplicação, essa segunda leva de participantes deveria obrigatoriamente produzir seus vídeos educativos em língua francesa.

Portanto, nos parágrafos seguintes, faremos uma descrição da mobilização de aspectos textuais que os professores iniciantes realizaram para a produção de um vídeo educativo. Lembrando que, diferente dos participantes da primeira experimentação, esses professores do segundo campo tinham que produzir um vídeo sobre “como se saudar em francês”. O vídeo, aliás, deveria ter no mínimo seis minutos e faria parte de um processo de recrutamento de professores para o trabalho em uma escola de idiomas. Vejamos, a seguir, capacidade por capacidade o desempenho das professoras Élio, Ema, Éric e Eva em suas primeiras produções textuais:

Com relação às **capacidades de ação** observa-se que o maior sucesso desse segundo grupo seja em demarcar os elementos e sujeitos do contexto de produção e a maior dificuldade tenha sido em demarcar esses mesmos elementos e sujeitos pelo viés do contexto de circulação. Por exemplo, nas produções de Élio, Ema e Eva há uma marcação da figura do seu emissor, que não está explícito no texto de Éric, todavia todos os quatro tiveram a preocupação de apresentar os seus objetivos enquanto produtores de um vídeo educativo. No seu vídeo, Élio diz: *“Bonjour ! Et bienvenue à la chaîne Français Avec Mon Prof Élio. Aujourd’hui on va apprendre quelles sont les salutations pour chaque moment du jour”*, onde não só identificamos a figura do emissor, como também o seu objetivo secundário *“apprendre quelles sont les salutations pour chaque moment du jour”*. Ema, por sua vez, fala *“Bonjour ! Je m’appelle Ema, je suis ici pour vous enseigner un peu de français, principalement afin que vous puissiez saluer correctement”*, e de novo vemos a figura do emissor e seu objetivo. Já quando Éric afirma: *“Bonjour! Bonsoir, les gars. Aujourd’hui on va apprendre ‘comment’ saluer et dire ‘au revoir’*, nota-se uma ausência clara de um emissor, ainda que se saiba qual o objetivo deste sujeito *“apprendre ‘comment’ saluer”*. Eva inicia o vídeo dizendo: *“Salut ! Je m’appelle Eva et aujourd’hui on va voir ‘comment saluer’, par exemple, dire ‘bonjour, comment*

*répondre à cela et pour finir on va voir comment prendre congé*”, confirmando a nossa fala sobre marcação do emissor e de seu objetivo.

Todavia, apesar desses trechos demonstrarem o mérito desses estudantes em marcar a figura do emissor e de seus objetivos, eles também deixam transparecer que os produtores não marcaram na introdução de seus respectivos textos a figura de seus públicos. Pelo modelo didático, sabemos que o objetivo do público costuma coincidir com o do emissor do texto, tanto no contexto de produção quanto no de recepção, “aprender” e “ensinar” um objeto da língua em estudo, de modo que quando o emissor fala que seu objetivo é o de *“enseigner un peu de français”* ou *“apprendre ‘comment’ saluer...”* entendemos que o objetivo do público, estudantes do FLE, também é tangenciado. Porém, como nos textos de Élio, Ema, Éric e Eva há a ausência de uma frase que justifique a criação do vídeo, nos parece que linguisticamente a figura do público receptor está também ausente, ainda que possamos inferir que o público seja estudantes de francês. Assim, na leitura dessas produções textuais iniciais, nos perguntamos, a partir da transcrição dos vídeos, sobre quem são de fato esses estudantes, sobre qual o nível linguístico deles, e porque razão específica eles procuram esses vídeos sobre o tema “salutation”. Afirmamos ainda que, dentro do contexto de recepção, o público pode ter dificuldade de permanecer no vídeo por talvez não compreender se aquele vídeo é adequado para ele ou se o vídeo que ele assiste é aquilo que ele procura.

O contexto de recepção também é afetado pela mobilização de aspectos textuais advindos do contexto de circulação, de modo que, diferentemente dos professores do primeiro grupo, esses professores em formação inicial tiveram dificuldades em apresentar os elementos e sujeitos do contexto de circulação, afetando ainda mais a construção da imagem do público e de seus objetivos. O Élio por exemplo, em seu texto fala tanto na introdução quanto na finalização em “se inscrever no canal” e deixar um “like”, fala também em “chamá-lo nos comentários”. A Ema não menciona nada sobre o meio de circulação e seus caracteres de interação. O Éric reconhece na finalização que o texto é um vídeo e que seu público pode fazer perguntas para ele na caixa de comentários, apesar do léxico utilizado não ter sido claro a esse respeito, pois ele diz *“bon, j’espère que cette vidéo vous a aidé. Laissez votre [sic] questions ci-dessous”*. Por fim, vemos que Eva também mobiliza poucos aspectos linguísticos para inscrever seu texto e os elementos que o circundam dentro do meio de circulação, o *Youtube*, uma vez que o máximo que encontramos no seu texto sobre isso está na frase final onde ela diz *“j’espère que vous avez aimé la vidéo d’aujourd’hui et à la prochaine”*.

Assim, constatamos que a ausência de marcadores textuais que assumam que esses textos são produções audiovisuais de uma plataforma específica, com características específicas de interação, sendo essas características fundamentais para o sucesso do texto, demonstram que os alunos desse segundo campo de experimentação ou não conhecem a

plataforma, ou não associam o ensino a essas novas demandas do trabalho sobre meios digitais e que também não entendem que um texto precisa ser direcionado ou vendido para um público específico para alcançar sucesso de recepção e circulação.

Ademais, admitindo que o público pode ser recepcionado por elementos gráficos e sonoros e que o meio de circulação pode também ser apresentado por elementos dessa mesma natureza, observamos uma baixa mobilização de aspectos não-verbais que auxiliem os sujeitos a ter bom desempenho nas capacidades de ação. No texto de Élio, quando ele fala em “*s’abonner à la chaîne*” ou “*mettre un j’aime*” aparece em tela o desenho de um sino, representando o botão de inscrição do *Youtube*, e o desenho de um polegar, representando o botão da apreciação do vídeo. No vídeo da Ema, não há qualquer menção gráfica ao contexto de circulação, na verdade, o vídeo da Ema não seria condizente com os gêneros de vídeo que comumente se encontram na plataforma, já que ele foi produzido em formato vertical e sem a presença física da emissora na tela. No vídeo do Éric, não há uso de foto, imagem ou *gif* que possam ser associados diretamente a plataforma de vídeos *Youtube*, entretanto, ao utilizar palavras em tela para desenvolver seu objeto de ensino, entendemos que o emissor fez um esforço em recepcionar o público e acolher os objetivos desse público, pois ele ofereceu um reforço ao que é dito oralmente e ofereceu a esse público a oportunidade de copiar a escrita do que ele é dito. Já no texto da Eva não há o uso de qualquer elemento gráfico ou sonoro, o que revela seu baixo desempenho nas capacidades multimodais.

Uma outra consideração importante no meio dessas observações vem do texto de Élio que usou durante quase todo o vídeo um fundo musical alegre, mas genérico, que ao mesmo tempo que pode ser considerado como condutor positivo em favor de um bom desenvolvimento do objeto de ensino, também pode considerado como um impeditivo para que seu vídeo circule no *Youtube*, pois sobre a música, que não foi identificada por nós, pode ter direitos autorais protegidos. Isto evidencia mais uma vez um desconhecimento das diretrizes do meio de circulação.

De novo, afirmarmos que de acordo com a Dolz-Mestre, Pasquier, Bronckart (2017), quando investigamos as capacidades de ação buscamos evidenciar a habilidade dos sujeitos em adequar o texto aos seus objetivos contextuais, ao seu destinatário e ao seu meio de circulação. Nesse caso, identificamos que os participantes dessa segunda experimentação, ao contrário da primeira, precisaram tomar uma maior consciência do contexto de circulação, marcando verbalmente, ou por meio de elementos gráficos, os sujeitos presentes nesse contexto. Além disso, eles precisam aprender a apresentar uma justificativa clara para seu público sobre a criação daquele vídeo, fazendo com que uma série de lacunas sobre o emissor e seu público nesse gênero sejam suplantadas. Assim, as atividades presentes na primeira versão do itinerário voltadas para a apresentação das etapas internas das grandes estruturas

dos vídeos educativos precisam ser evidenciadas, e atividades que apresentem o vocabulário próprio de interações em vídeos como “s’abonner”, “aimer”, “liker”, “faire un commentaire”, “partager la vidéo”, precisam ser introduzidas. Em resumo, abaixo, por meio de uma tabela, ilustramos o desempenho dos participantes desse segundo campo de experimentação na mobilização de aspectos textuais dentro das capacidades de ação:

**Quadro 23: Capacidades de ação dos participantes do segundo campo de experimentação**

| Capacidades de linguagem | Operações de linguagem possíveis na produção do gênero <i>vídeos educativos</i> |                            | Élio | Ema | Éric | Eva |
|--------------------------|---|----------------------------|------|-----|------|-----|
| Capacidades de ação      | Contexto de produção  | Emissor                    |      |     |      |     |
|                          |   | Objetivos do emissor       |      |     |      |     |
|                          |   | Público                    |      |     |      |     |
|                          |   | Objetivos do público       |      |     |      |     |
|                          |   | Produtor físico            |      |     |      |     |
|                          |   | Lugar físico de produção   |      |     |      |     |
|                          | Contexto de recepção  | Emissor                    |      |     |      |     |
|                          |   | Objetivos do emissor       |      |     |      |     |
|                          |   | Público                    |      |     |      |     |
|                          |   | Objetivos do público       |      |     |      |     |
|                          |   | Produtor físico            |      |     |      |     |
|                          |   | Lugar físico de recepção   |      |     |      |     |
|                          | Contexto de circulação  | Emissor                    |      |     |      |     |
|                          |   | Objetivos do emissor       |      |     |      |     |
|                          |   | Público                    |      |     |      |     |
|                          |   | Objetivos do público       |      |     |      |     |
|                          |   | Produtor físico            |      |     |      |     |
|                          |   | Lugar físico de circulação |      |     |      |     |

Legenda para a leitura dos quadros sobre as capacidades de linguagem

|  |                     |  |                   |  |                   |  |                   |
|--|---------------------|--|-------------------|--|-------------------|--|-------------------|
|  | Nenhuma mobilização |  | Menor mobilização |  | Média mobilização |  | Maior mobilização |
|--|---------------------|--|-------------------|--|-------------------|--|-------------------|

Fonte: própria autoria

Passando para a mobilização de aspectos textuais dentro das **capacidades discursivas**, descrevemos o plano global dos conteúdos temáticos, os tipos de discurso e as

sequências presentes nessas produções textuais iniciais do segundo grupo de experimentação. Assim, adiantando essas descrições, podemos dizer que os estudantes do segundo campo de experimentação apresentaram problemas semelhantes aos estudantes do primeiro campo, dificuldade de organização da infraestrutura global dos textos.

Sendo mais específicos, afirmamos que os quatro textos analisados têm problemas na construção do plano global. Na verdade, em três dos quatro textos encontramos todas as três macroestruturas dos vídeos educativos - introdução, desenvolvimento e finalização - apesar de dentro dessas macroestruturas dos textos analisados observarmos a ausência de alguns aspectos textuais essenciais para os textos desse gênero. No texto de Élio, por exemplo, na introdução não encontramos uma justificativa para a construção do vídeo, no desenvolvimento os exemplos são poucos e mal explorados, ao final do desenvolvimento não há nenhum tipo de resumo sobre o tema, como vimos no modelo didático. No texto da Ema, falta uma apresentação global do tema na introdução, e uma retomada sobre esse tema no começo do desenvolvimento, além disso, os exemplos também são poucos, e nesse texto também não há uma finalização. No texto do Éric, também não encontramos uma justificativa para o tema do vídeo, não há frases que desenvolvam o tema de modo geral, isso já no desenvolvimento, os exemplos de uso do objeto de ensino também não são explorados bem explorados, e um resumo do objeto de ensino aparece após a finalização. No texto da Eva, na introdução falta a justificativa, no desenvolvimento, os poucos exemplos do objeto de ensino não ganham uma devida exploração.

Ou seja, de modo geral, nas produções iniciais desse segundo campo de experimentação há uma introdução sem justificativa, apresentação do objeto de ensino e um pedido de interação. O desenvolvimento se inicia sem uma apresentação geral do tema, e com poucos exemplos de uso do objeto de ensino. A finalização ocorre sem o pedido de interação. Essas ausências de elementos eram esperadas, uma vez que os vídeos têm entre dois minutos e 10 segundos e três minutos e 30 segundos.

Em termos de tipo de discurso, os estudantes navegaram entre o discurso interativo e o discurso teórico. Essa observação faz sentido quando notamos uma menor densidade de pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa com relação aos textos de referência. Em outras palavras, constatamos que os alunos fizeram um uso elevado do pronome “on” em associação a verbos de ação. No modelo didático, pronomes de terceira pessoa também eram utilizados no desenvolvimento, mas com a finalidade de descrever o objeto, enquanto que nesses textos analisados o pronome de terceira pessoa parece ter sido utilizado para camuflar o emissor do texto. A crença sobre a língua francesa ou sobre o contexto de recepção dos vídeos educativos talvez sejam hipóteses que expliquem esse fenômeno.

Com efeito, nesses textos analisados, a densidade de sequências explicativas também é bem maior do que nos textos de referência. A retomada do público destinatário acontece poucas vezes e, quando acontece, é majoritariamente por meio do pronome “vous”, o que talvez explique o conforto dos estudantes com esse gênero ou, de novo, a crença que eles têm acerca do contexto de recepção. No desenvolvimento não há, de modo geral, espaços para perguntas diretas ao público ou algum tipo de demanda de interação, de modo que apenas por breves momentos na introdução e na finalização nota-se a presença desse público. Assim, as sequências dialogais e injuntivas que capturam o público e fazem com que ele permaneça do vídeo são suplantadas em nome da explicação fria do objeto de ensino.

Ademais, agora pensando na organização da infraestrutura global pelo auxílio de elementos gráficos e sonoros, podemos dizer que os textos do Élio e do Éric têm um melhor desempenho. O Élio faz um uso constante de imagens para mudar de estrutura no texto, da introdução para o desenvolvimento e entre os diferentes subtópicos do desenvolvimento. O Éric faz uso de uma imagem para delimitar a introdução e o desenvolvimento e uma outra imagem como resumo do objeto de ensino no final do texto. Ema muda uma parte do seu texto em tela para sinalizar uma mudança de subtópico. Eva não faz uso de nenhum elemento gráfico entre as estruturas do texto.

Essa descrição da mobilização dos aspectos textuais envolvidos nas capacidades discursivas nos permite falar, segundo Dolz-Mestre, Pasquier, Bronckart (2017), sobre as habilidades dos sujeitos de mobilizar discursos pertinentes à ação de linguagem. Assim, podemos dizer que os participantes dessa segunda experimentação compreendem que existem grandes macroestruturas nesse gênero, mas não compreendem do que esses três macroestruturas se estruturam internamente e a importância dessas subestruturas para a ação verbal do gênero que no caso é ensinar francês e capturar o público telespectador. Desde modo, os ateliers 2, 3, 4 e 5 do itinerário devem evidenciar as subestruturas dos vídeos educativos e mostrar a importância da interação do emissor com seu público. Assim, abaixo é possível compreender a tabela que resume o desempenho dos estudantes desse segundo campo de experimentação com relação às capacidades discursivas:

**Quadro 24: Capacidades discursivas dos participantes do segundo campo de experimentação**

| Capacidades de linguagem | Operações de linguagem possíveis na produção do gênero <i>videos Educativos</i> | Élio | Ema | Éric | Eva |
|--------------------------|---|------|-----|------|-----|
| Plano global             | Título  |      |     |      |     |
|                          | Capa  |      |     |      |     |
|                          | Introdução  |      |     |      |     |
|                          | Desenvolvimento   |      |     |      |     |

|                         |                       |                     |                    |  |  |  |
|-------------------------|-----------------------|---------------------|--------------------|--|--|--|
| Capacidades discursivas |                       | Finalização         |                    |  |  |  |
|                         | Tipos de discurso     | Discurso interativo |                    |  |  |  |
|                         |                       | Sequência           | Sequência dialogal |  |  |  |
|                         | Sequência explicativa |                     |                    |  |  |  |
|                         | Sequência injuntiva   |                     |                    |  |  |  |

Fonte: própria autoria

Quando se analisa a mobilização de aspectos textuais atrelados às **capacidades linguístico-discursivas**, se coloca em evidência a conexão, a coesão nominal, as modalizações e as vozes presentes nos textos analisados. Assim, com relação às conexões, observa-se que nas quatro produções textuais iniciais do segundo grupo de pesquisa os conectivos escolhidos são, como se esperava, conectivos comuns aos gêneros de discursividade oral. Neste sentido, os conectivos mais utilizados nessas produções em língua francesa foram o *“mais”*, como conectivo de oposição, utilizado neste caso para criar um paralelo entre pontos do objeto de ensino, o *“et”* para adicionar uma nova informação aquilo dito anteriormente, e o *“par exemple”* para introduzir um exemplo a afirmação teórica feita pelo emissor. Além disso, é possível notar nesses textos o uso dos conectivos *“donc”*, *“alors”* e *“bon”*, em algumas produções sendo utilizados como conectivo de abertura do desenvolvimento e da finalização - neste último caso, assumindo o sentido de conectivo de conclusão.

O desempenho dos estudantes na mobilização de aspectos textuais condizentes com a coesão nominal dos vídeos educativos é mais frágil do que na mobilização de conexões adequadas. Em outras palavras, gostaria de afirmar que nos textos de Élio, Ema, Éric e Eva, a densidade de anáforas pronominais é bem baixa. Na verdade, como os textos são mais curtos do que os textos de referência, parece não haver, por parte do emissor, a necessidade de retomar os pontos já mencionados. Assim, não se constatou no texto um uso expressivo de pronomes oblíquos, possessivos ou demonstrativos que ajudasse a descrever o uso do léxico ensinado.

Com efeito, observamos que os processos de modalização também foram afetados em densidade, pensando que os textos têm um terço do tamanho dos textos de referência. Entretanto, de modo geral, encontramos nas quatro produções textuais modalizações do tipo lógica, deôntica e pragmática. A modalização lógica, a mais recorrente, aparece nos textos tanto pelo uso do verbo *“pouvoir”* como auxiliar em locuções verbais que denotam possibilidade e permissão, como *“pouvoir utiliser”*, *“pouvoir dire”*, *“pouvoir être”*, *“pouvoir demander”*, *“pouvoir préciser”*, como no uso de advérbios como *“rapidement”*, *“correctement”*, *“formellement”*, *“informellement”* e *“seulement”*. As ocorrências de modalizações deônticas

são duas, e ocorrem por meio do verbo “*devoir*” como auxiliar nas seguintes frases: “*mais si on parle avec une personne plus âgée ou une personne inconnue, on doit utiliser le “pronom” [sic] “vous” (Élio); “Le “bonjour” “deva” [sic] être accompagnés de monsieur et madame dans dans un contexte formel” (Ema). A modalização pragmática aparece nos textos associada ao verbo “vouloir” na frase: “bem” [sic], si vous voulez savoir comment se “ratier” [sic] d’un groupe ou d’un lieu je va [sic] vous enseigner” (Ema); Os advérbios de intensidade “*peu*”, “*très*” e “*trop*” aparecem no texto de Ema, denunciando visões teóricas bem próprias da emissora de modo que não fica claro no texto se essas palavras foram utilizadas para criar modalizações lógicas ou apreciativas. Além disso, não foram observadas modalizações apreciativas claras nos textos analisados, enquanto que nos textos de referência esse é o segundo grupo de modalização mais expressivo. Essa ausência de modalizações apreciativas parece indicar um certo receio dos emissores em marcar suas presenças nos seus próprios textos.*

Aliás, trazendo para este estudo uma descrição das vozes presentes nos textos analisados, constatamos que apesar de haver nas produções as vozes sociais do professor e do aluno, em diálogo, esse grupo de alunos não fez uso da voz social do nativo no idioma, como fizeram os alunos do primeiro grupo. O objeto de ensino, “*salutation*”, foi transmitido sem a interferência das diferenças culturais entre os países francófonos, como se esse conteúdo representasse uma realidade linguística universal entre os diferentes países que falam francês. Isto é, em resumo, os quatro textos apresentam a voz neutra guiando a explicação, a voz do emissor professor fazendo perguntas sobre o objeto de ensino e a voz do aluno, transmitida de modo indireto. Na verdade, essa ausência de vozes de nativos francófonos também pode demonstrar uma insegurança sociolinguística desses professores em fazer uma afirmação sobre uma realidade com a qual eles não têm e nem nunca tiveram um contato direto.

Como esse segundo grupo de pesquisa produziu textos em língua francesa, foi possível detectar com maior facilidade problemas relacionados ao domínio da língua. Os problemas aos quais nos referimos são de ordem gramatical, lexical e fonética. Na verdade, dentre esses problemas, os problemas de ordem fonética se destacam nos textos. Élio, por exemplo, pronuncia “*traitement*” como [tratemã], Ema pronuncia “*formellement*” como [formalmã], Éric pronuncia “*ou*” como [o], Eva pronuncia “*que c’est*” como “[kiɛ], evidenciando a forte influência do português brasileiro produção fonética desses sujeitos. Outras provas dessa influência, que pode ser então consideradas um problema, são as recorrentes trocas das vogais orais [y] pelo [u], das vogais nasais [ɛ̃] pelo [ã], comuns em estudantes brasileiros de francês. A dificuldade em encontrar a pronúncia correta para os artigos “*le*” / [lɛ], “*les*” / [le], “*de*” / [dɛ], “*des*” / [dɛ] também demonstra a origem brasileira dos produtores dos textos. Ainda com relação à fonética, observam-se alguns problemas no ritmo com a qual as frases são

pronunciadas, tendo em vista que as línguas francesas, da França e do Quebec, têm cadências melódicas razoavelmente diferentes do português brasileiro. Nas produções textuais de Ema e Éric, por exemplo, esses produtores chegam até mesmo a confundir a construção de uma frase afirmativa com uma frase interrogativa, afetando escolhas lexicais desses sujeitos. Os problemas gramaticais se concentram na conjugação e na concordância verbal, com verbos no infinitivo e no indicativo presente, e concordância nominal, questões de gênero e número. Os problemas de ordem lexical não foram muito marcantes, talvez pelo tamanho dos textos, talvez por competência dos estudantes.

Com a descrição dos aspectos textuais mobilizados nas capacidades linguístico-discursivas, falamos sobre a habilidade desses licenciandos em Letras de usar recursos linguísticos para a construção de um instrumento de ensino. Nesse sentido, esses sujeitos demonstraram não terem grandes dificuldades em construir um texto coeso e de apresentarem modalizações favoráveis a criação de um discurso didático. Todavia, como dentro do gênero, parece importante o uso das vozes de sociais do sujeito francófono e do aluno e também a voz do autor, diríamos, pela ausência desses aspectos, que os licenciandos precisam fazer um estudo mais aprofundado sobre a presença das diferentes vozes que podem compor um vídeo educativo. Além disso, falando sobre os problemas de ordem gramatical, lexical e fonética, acreditamos que dentro desse contexto de ensino eles talvez possam ser superados por meio de atividades direcionadas a eles, nas atividades de reescrita ou no *feedback* do professor a respeito de seus textos. Isto é, em sintonia com a descrição de Dolz-Mestre, Pasquier, Bronckart (2017) sobre as capacidades linguístico-discursivas poderíamos dizer que é preciso elaborar atividades que auxiliem os estudantes a mobilizar aspectos textuais que desenvolvem mais as suas capacidades linguístico-discursivas ainda além do necessário para a produção de um vídeo educativo. Assim, abaixo observa-se em resumo a mobilização dos aspectos textuais envolvidos nas capacidades linguístico-discursivas dos estudantes do segundo campo de experimentação.

**Quadro 25: Capacidades linguístico-discursivas dos participantes do segundo campo de experimentação**

| Capacidades de linguagem | Operações de linguagem possíveis na produção do gênero <i>Vídeos Educativos</i> | Élio                      | Ema | Éric | Eva |
|--------------------------|---|---------------------------|-----|------|-----|
|                          | Conexão   | Conectivo de adição       |     |      |     |
|                          |   | Conectivo de causa        |     |      |     |
|                          |   | Conectivo de consequência |     |      |     |
|                          |   | Conectivo de explicação   |     |      |     |

|                                     |                |                         |  |  |  |  |
|-------------------------------------|----------------|-------------------------|--|--|--|--|
| Capacidades linguístico-discursivas |                | Conectivo de conclusão  |  |  |  |  |
|                                     | Coesão nominal | Anáfora pronominal      |  |  |  |  |
|                                     | Modalizações   | Modalização lógica      |  |  |  |  |
|                                     |                | Modalização apreciativa |  |  |  |  |
|                                     |                | Modalização deôntica    |  |  |  |  |
|                                     |                | Modalização pragmática  |  |  |  |  |
|                                     | Vozes          | Vozes sociais           |  |  |  |  |
|                                     |                | Voz do autor            |  |  |  |  |

Fonte: própria autoria

Partindo para uma análise das mobilizações textuais que demonstram as **capacidades não-linguísticas** dos estudantes na produção de um vídeo educativo, vale destacar as qualidades e problemas específicos antes de descrever um panorama geral desses elementos. Élio, por exemplo, produziu um texto num ritmo adequado, num ambiente doméstico com boa iluminação, vestuário apropriado, e num enquadramento de câmera esperado para o gênero e para a plataforma. Ema não apareceu na tela, sua voz foi colocada em “off” num vídeo, produzido na vertical, onde se vê uma tabela com texto. Além disso, ouvem-se muitas pausas, respirações e hesitações na voz da emissora. Éric também apresenta um bom ritmo, apesar de algumas pausas respiratórias, produziu o texto num ambiente doméstico com boa iluminação, num enquadramento de câmera esperado para o gênero e para a plataforma; entretanto, ele às vezes desvia o olhar e parecia um pouco tímido. Eva, por sua vez, parecia mais animada, porém o enquadramento quase “*contra-plongé*” - feito de baixo para cima - , foi realizado pelo celular na vertical, dificultando a visualização do espaço.

Como dissemos, as capacidades não-linguísticas não foram descritas por Dolz-Mestre, Pasquier, Bronckart (2017), mas nos servem nesta dissertação como uma leitura dos elementos não-verbais presentes no gênero. Assim, afirmamos que os alunos foram habilidosos na mobilização de aspectos exteriores que discursivamente favoreceram os seus objetivos, todavia o ritmo precisa ser melhor trabalhado por meio de discussões sobre a edição e por meio de estudo melódico da língua francesa e que é de fundamental importância a presença física dos produtores em tela para o bom desenvolvimento da posição dos locutores. Assim, de modo geral, os estudantes tiveram problemas relacionados ao meio paralinguístico e a posição dos locutores. Vejamos:

**Quadro 26: Capacidades não-linguísticas dos participantes do segundo campo de experimentação**

| Capacidades de linguagem     | Operações de linguagem possíveis na produção do gênero <i>Vídeos Educativos</i> |                    | Élio | Ema | Éric | Eva |
|------------------------------|---|--------------------|------|-----|------|-----|
| Capacidades não-linguísticas | Meios paralinguísticos  | Ritmo              |      |     |      |     |
|                              |   | Dicção             |      |     |      |     |
|                              |   | Qualidade da voz   |      |     |      |     |
|                              | Meios cinésicos   | Posição do corpo   |      |     |      |     |
|                              |   | Uso das mãos       |      |     |      |     |
|                              |   | Expressão facial   |      |     |      |     |
|                              | Posição dos locutores   | Primeiro plano     |      |     |      |     |
|                              |   | Plano próximo      |      |     |      |     |
|                              |   | Horizontal         |      |     |      |     |
|                              | Aspecto exterior  | Decoração de fundo |      |     |      |     |
|                              |   | Iluminação         |      |     |      |     |
|                              |   | Vestimenta         |      |     |      |     |
|                              | Disposição dos lugares  | Local de produção  |      |     |      |     |

Fonte: própria autoria

Por fim, a respeito da mobilização de elementos gráficos e sonoros na demonstração das **capacidades multimodais** para a produção dos vídeos educativos, observa-se que os estudantes têm graus de mobilização muito diferentes. Élio, por exemplo, faz um uso de elementos gráficos, como *gifs* e fotos, para situar seu público sobre o momento em que ele está falando ou sobre o momento de uso da estrutura linguística que ele apresenta. Seu texto também tem bons cortes que encobrem as pausas e hesitações. Um fundo sonoro também é utilizado como um guia coesivo do texto, ainda que se possa questionar o uso do fundo sonoro dentro do *Youtube*. Ema faz uso de duas diferentes tabelas com texto no fundo de um vídeo vertical que seria exibido horizontalmente. Ademais, nota-se que as pausas, respirações e hesitações não foram cortadas de seu vídeo. Éric faz uso de palavras em tela para ilustrar aquilo que ele diz. Observam-se alguns cortes usados para trazer mais dinamismo ao texto, eliminando algumas pausas. Eva não faz uso de elementos gráficos em tela e usa alguns cortes para também dinamizar seu texto.

Assim, com relação às capacidades multimodais, os estudantes parecem ter dificuldade de acrescentar elementos gráficos em tela, saber escolher quais elementos

gráficos são mais adequados, e como eliminar ou cortar as longas pausas em vídeos. Apesar de Dolz-Mestre, Pasquier, Bronckart (2017) não terem mencionado essa capacidade ele dentro de uma realidade multimodal do gênero, ela demonstra para nós as capacidades dos sujeitos de fazer um uso adequado das diversas modalidades que podem compor um gênero. Logo, a superação desses problemas por meio de atividades discursivas e práticas sobre as tabelas de texto no gênero, sobre o uso de imagens em tela, sobre os elementos gráficos associados ao pedido de interação, sobre o dinamismo do vídeo pela edição e sobre a transição como modo de apresentar as etapas e macroestruturas do gênero são indispensáveis para a produção de um vídeo educativo de boa qualidade. Vejamos como observamos em resumo a mobilização de aspectos textuais multimodais de acordo com o gênero:

**Quadro 27: Capacidades multimodais dos participantes do segundo campo de experimentação**

| Capacidades de linguagem | Operações de linguagem possíveis na produção do gênero <i>vídeos educativos</i> |  | Élio | Ema | Éric | Eva |
|--------------------------|---|--|------|-----|------|-----|
| Capacidades multimodais  | elementos gráfico e sonoro  | Uso de imagens para ilustração gráfica do objeto de ensino |      |     |      |     |
|                          |   | Uso de sinais sonoros como organizadores textuais          |      |     |      |     |
|                          | Edição de vídeo   | Corte para eliminação de ruídos                            |      |     |      |     |
|                          |   | Corte para organização da infraestrutura geral do texto    |      |     |      |     |
|                          |   | Transição  |      |     |      |     |

Fonte: própria autoria

### 5.2.3 Análise das produções finais dentro do segundo campo de experimentação

Neste segundo grupo, houve a entrega de duas produções textuais finais, uma do estudante Éric, outra da estudante Ema. Éric entregou o seu texto dentro do prazo estabelecido, uma semana após o último atelier, um vídeo de 07 minutos e 30 segundos. Ema, por sua vez, enviou o seu vídeo dois meses após o prazo, um vídeo de 01 minuto e 29 segundos. Os dois outros participantes, Élio e Eva, até o presente momento dessa análise ainda não enviaram seus respectivos textos. Apesar de haver então duas produções, apenas a produção textual final de Éric será validada nesta pesquisa por cumprir com os acordos

estabelecidos entre o formador e os participantes no primeiro atelier. Vejamos então como Éric, um homem de menos de 25 anos, estudante de Letras Português-Francês, com nível B1, sem experiência como professor de francês ou português, se saiu na produção na segunda produção de um vídeo educativo. Lembrando que em sua primeira produção, Éric teve pequenos problemas em inserir o meio de circulação no texto, em criar uma justificativa para seu texto, em acrescentar exemplos e vozes ao texto, apesar de seu esforço em recepcionar bem o público por meio gráficos e de demonstrar conhecer as macroestruturas do gênero.

Na sua produção final, sobre as **capacidades de ação**, nota-se que Éric ainda teve dificuldade de se inserir como sujeito autor do texto utilizando o pronome “*je*”, por exemplo, somente na introdução e na finalização do texto. Outro pronome com discursividade similar que o ajudaria a se introduzir no texto como “*nous*” também tem pouco expressividade dentro do seu texto tomado pelo índice de indeterminação do sujeito “*on*”. O seu público também não fica nítido em nenhum momento do texto, apesar de se saber que o objeto de ensino desse professor em formação inicial são duas revistas em quadrinhos sobre o continente africano produzidas em língua francesa. O emissor diz: *“bon, j’ai remarqué qu’on ne parle pas beaucoup de BDs africaines. Et l’Afrique produit beaucoup de bandes dessinées. Il y a beaucoup de types d’histoires sont très intéressants. Aujourd’hui, je vais présenter deux BDs afro-francophones.”* Ou seja, Éric apresenta o tema e cria uma justificativa para seu texto. Entretanto, a justificativa não parece ser suficientemente bem elaborada a ponto de apresentar o público, nos fazendo perguntar se o vídeo é pensando para todos os estudantes de francês, ou só para os estudantes brasileiros de francês, ou para os estudantes de francês interessados em literatura ou, até mesmo, se seu público tem o francês como uma língua estrangeira.

A falta de um público evidente dentro do texto de Eric, afeta a mobilização de aspectos textuais em conformidade não somente com o contexto de recepção como também com o contexto de circulação, já que não havendo um público para receber o texto, não é possível haver um diálogo entre um público e o vídeo. Aquilo que Éric utiliza como aspecto textual para aproximar o público com o vídeo se concentra na finalização por meio de frases como: *“Donnez votre avis, et commentez ci-dessous les BDs que vous intéressent. Je vais partager sur la description le lieu où vous pouvez acheter les BDs”*. Assim, em aspectos textuais, faltou no texto de Éric frases que evidenciassem a relação de Éric com o objeto de ensino, e que atrelassem algum público a esse objeto de ensino ou a esse vídeo, e ainda frases que colocassem o público em constante diálogo com o vídeo por meio das demandas de circulação.

Na verdade, considerando o bom uso de elementos gráficos no texto, podemos falar também na preocupação de Éric com a recepção de seu texto. Em sua produção textual que toma como objeto de ensino um texto literário, Éric faz uso de fotos da capa dos quadrinhos, dos autores desses quadrinhos e de páginas específicas desses quadrinhos como forma de ilustrar aquilo que é mencionado verbalmente, muito semelhante àquilo feito graficamente pelos canais que elaboram vídeos sobre livros ou personagens da literatura francófona. Essa afirmação é atestada pelo modelo didático do gênero vídeos educativos.

Logo, por meio de Schneuwly e Dolz (2004), pensando na superação de problemas textuais, somos capazes de afirmar que, na produção final de Éric, os objetivos do emissor e do público foram melhor desenvolvidos por meio da mobilização de aspectos textuais tais como a apresentação do objeto de ensino, a criação de uma justificativa para o vídeo e a elaboração de saudações mais sofisticadas. Todavia, o texto de Éric ainda se demonstrou fraco na necessária marcação do sujeito emissor e do público destinatário no texto, de modo que não falamos num grande desenvolvimento das capacidades de ação. Em resumo, como vemos no quadro abaixo, a mobilização de aspectos textuais na produção final de Éric não chega a ser satisfatória, mas ainda assim pode ser constatada.

**Quadro 28: Desenvolvimento das capacidades de ação de um dos participantes do segundo campo de experimentação**

| Capacidades de linguagem | Operações de linguagem possíveis na produção do gênero <i>vídeos educativos</i> |                          | Éric I | Éric II |
|--------------------------|---|--------------------------|--------|---------|
| Capacidades de ação      | Contexto de produção  | Emissor                  |        |         |
|                          |   | Objetivos do emissor     |        |         |
|                          |   | Público                  |        |         |
|                          |   | Objetivos do público     |        |         |
|                          |   | Produtor físico          |        |         |
|                          |   | Lugar físico de produção |        |         |
|                          | Contexto de recepção  | Emissor                  |        |         |
|                          |   | Objetivos do emissor     |        |         |
|                          |   | Público                  |        |         |
|                          |   | Objetivos do público     |        |         |
|                          |   | Produtor físico          |        |         |
|                          |   | Lugar físico de recepção |        |         |
|                          |   | Emissor                  |        |         |
|                          |   | Objetivos do emissor     |        |         |

|  |                        |                            |  |  |
|--|------------------------|----------------------------|--|--|
|  | Contexto de circulação | Público                    |  |  |
|  |                        | Objetivos do público       |  |  |
|  |                        | Produtor físico            |  |  |
|  |                        | Lugar físico de circulação |  |  |

Legenda para a leitura dos quadros sobre as capacidades de linguagem

|                     |                   |                   |                   |
|---------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Nenhuma mobilização | Menor mobilização | Média mobilização | Maior mobilização |
|---------------------|-------------------|-------------------|-------------------|

Fonte: própria autoria

Sobre a mobilização de aspectos textuais envolvidos nas **capacidades discursivas**, observa-se igual melhora no desempenho. No texto de Éric, há uma introdução do seu objeto de ensino, um desenvolvimento desse objeto, e uma finalização do seu texto. Na introdução, falta um pedido de interação com o vídeo, mas os outros marcadores textuais estão lá. No desenvolvimento, os subtópicos não estão suficientemente claros, a divisão que o emissor propõe ao público organiza o desenvolvimento texto em quadrinho 1 e quadrinho 2, entretanto não se sabe o que o público vai aprender sobre cada quadrinho - a origem, o autor, a sinopse, os conhecimentos a se adquirir com a leitura, onde comprar, são subtópicos não bem organizados no texto. Positivamente, observa-se verbalmente uma divisão entre esses dois subtópicos, quadrinho 1 e quadrinho 2, nos textos de Éric, por meio das frases: *“La première BD c’est Djeliya, une épopée de fantasia’ ouest africaine de Juni Ba”*; *“La deuxième BD que je vais parler c’est la BD ‘Légère amertume: une histoire de thé’ d’Elanni, Djai et Koffi”*. Na finalização, falta um pedido de interação do tipo *“abonnez-vous à la chaîne”* ou *“likez la vidéo”*, todavia os outros marcados textuais de uma finalização também estão lá. Éric ainda se preocupou em adicionar ao texto elementos gráficos que marcassem essas etapas do vídeo educativo, colocando inclusive um título no vídeo por meio da imagem de transição entre a introdução e o desenvolvimento

Sobre o tipo de discurso e a sequência, pode-se notar que o discurso teórico parece ter maior espaço dentro do texto de Éric, de modo que, com efeito, a sequência explicativa também aparece em destaque nesse texto. Tal fato, não retira do texto de Éric, sua capacidade discursiva, visto que, como foi observado por meio do modelo didático, o tema “literatura” costuma modificar a escolha dos aspectos textuais em favor de um texto menos pessoal. Ou seja, já era esperado que o discurso teórico e a sequência explicativa fossem estar em evidência nesse texto. Entretanto, de novo, devemos afirmar que, partindo dos textos de referência, o texto carece de uma melhor marcação verbal da figura do emissor e do público para torná-lo mais interativo.

Portanto, pensando na superação dos problemas de linguagem (Schneuwly e Dolz, 2004) ou no desenvolvimento das capacidades de linguagem, é possível afirmar que Éric conseguiu fazer uma boa mobilização de aspectos textuais para a produção de um vídeo educativo ao propor um texto com uma organização mais nítida e completa, além de apresentar um tipo discursivo e uma sequência adequados para o objeto de ensino trabalho no texto. Todavia, o texto apresenta como um *déficit* a ausência de pedidos de interação, e uma divisão frágil dos subtópicos de seu objeto, prejudicando outros setores do texto. Assim, no quadro abaixo, podemos ter um panorama geral do desenvolvimento de Éric com relação às capacidades discursivas, vejamos:

**Quadro 29: Desenvolvimento das discursivas de um dos participantes do segundo campo de experimentação**

| Capacidades de linguagem | Operações de linguagem possíveis na produção do gênero <i>vídeos educativos</i> |                     | Éric I             | Éric II |
|--------------------------|---|---------------------|--------------------|---------|
| Capacidades discursivas  | Plano global  | Título              |                    |         |
|                          |   | Capa                |                    |         |
|                          |   | Introdução          |                    |         |
|                          |   | Desenvolvimento     |                    |         |
|                          |   | Finalização         |                    |         |
|                          | Tipos de discurso   | Discurso interativo |                    |         |
|                          |   | Sequência           | Sequência dialogal |         |
|                          | Sequência explicativa   |                     |                    |         |
|                          | Sequência injuntiva   |                     |                    |         |

Fonte: própria autoria

Partindo para uma análise das **capacidades linguístico-discursivas**, contata-se que houve um desenvolvimento pouco satisfatório com relação aos aspectos textuais mobilizados em favor da produção de um vídeo educativo. Em sua produção textual final, a conexão entre as partes do texto é estabelecida principalmente por meio do conector de adição “e”, causando uma sensação de excessiva adição de informações como se estivéssemos lendo um texto biográfico, no estilo, daqueles encontrado no site *wikipédia*. Aliás, algumas partes de seu texto são muito próximas de textos encontrados em outros sites sobre seu objeto de ensino. Além disso, o principal recurso de retomada no texto é feito por meio do pronome pessoal “eu”, de forma que o texto de Éric tende muito mais a ser um texto nominal do que pronominal, pela centralidade dada ao objeto de ensino.

Em termos de mecanismos de enunciação, observamos que Éric não fez um uso expressivo de modalizadores, sendo que os poucos que aparecem no texto são modalizadores lógicos, “*pouvoir acheter*” e “*récemment*”. Além disso, a não marcação verbal de um público destinatário parece retirar do vídeo a voz do estudante de francês. Ou seja, mais uma vez, podemos dizer que a ausência de uma marcação do emissor do texto e do público não permitiu que esse estudante conseguisse fazer uso de outros aspectos textuais como os modalizadores apreciativos e o diálogo entre o público estudante e o nativo francófono.

Ademais, nesta produção final de Éric, nota-se alguns a persistência de alguns problemas de ordem gramatical, lexical e fonética. Os problemas de ordem gramatical estão relacionados à concordância nominal de gênero e de número, pois Éric, por exemplo, diz : “*il y a beaucoup de types d’histoire sont très intéressant*”, quanto parece que a construção correta deveria ser “*il y a beaucoup de types [genres] d’histoires qui sont très intéressantes*”; ou “*ils rencontreront tout sorte de danger*” no lugar da frase correta “*ils rencontreront toute sorte de danger*”. Aliás, a palavra “*danger*” é pronunciada como “*dangère*”, e “*dangère*” é uma palavra que não existe na língua francesa, pois o feminino do substantivo “*danger*”, que seria inadequado a situação, é “*dangereuse*”, lembrando que o sufixo “*ère*” é usado em substantivos femininos de outra categoria. Além disso, o emissor não acorda adequadamente palavras como “*travail*”, “*africain*” e “*original*”.

Os problemas de ordem fonética, passam pela confusão entre os fonemas [u], [y] e [œ], de modo que a palavra “*ouest*”, [uɛ], foi pronunciada como [yɛ], e a palavra “*œuvre*”, [œvr], foi pronunciada como [uvr]. O “e” em final de palavra também foi um problema no texto de Éric. Nas palavras “*folklore*” e “*Ivoire*” com onde o “e” final é mudo, ele foi pronunciado como [e], e na palavra “*thé*” onde o “e” com acento agudo deveria ser pronunciado como [e] a vogal “e” foi pronunciada como [ɛ]. Outros problemas fonéticos têm uma relação com a língua materna do emissor, visto que ele diz “*com*” para dizer “*avec*”, “*que é*”, para dizer “*que c’est*” ou “*c’est*” e “*recement*”, para dizer “*récemment*”. Esses últimos problemas poderiam também ser considerados de ordem lexical, já que demonstram uma insegurança de vocabulário no idioma alvo. Na verdade, os problemas de ordem lexical são muito mais marcados pela ausência de um vocabulário que marque os contextos de produção, recepção e circulação, além do uso repetitivo do conector “*et*”.

Todavia, em comparação com a produção inicial, observamos que Éric foi mais preciso na concordância verbal, fez uso de um vocabulário mais adequado e conseguiu dentro de certa medida melhor o ritmo de sua prosódia. O Éric, apesar de ter recebido o material de todos os ateliers, não esteve presente nos ateliers 2 e 4 voltados para questões sobre fonética e oralidade, o que podemos considerar como um indicativo também da recorrência de alguns

desses problemas. Podemos ainda sugerir que a possibilidade de escrever, nessa produção final, o texto de tema livre, talvez traga mais desafios do que havíamos a princípio imaginado.

Logo, pensando na superação dos problemas linguísticos, foi possível notar que Éric conseguiu produzir um texto discursivamente fraco, por não ter mobilizado muito dos aspectos linguísticos fundamentais para o gênero vídeos educativos. A percepção é de que o texto cresceu em número de informações sobre o objeto de ensino, passando de 3 minutos para 7, porém a articulação dessas informações e os objetivos pretendidos com o gênero estão aquém daquilo que poderia ser. Desse modo, em resumo, a mobilização de aspectos textuais ligados às capacidades linguístico-discursivas do emissor não foi muito grande. Vejamos:

**Quadro 30: desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas de um dos participantes do segundo campo de experimentação**

| Capacidades de linguagem            | Operações de linguagem possíveis na produção do gênero <i>vídeos educativos</i> |                           | Éric I | Éric II |
|-------------------------------------|---|---------------------------|--------|---------|
| Capacidades linguístico-discursivas | Conexão   | Conectivo de adição       |        |         |
|                                     |   | Conectivo de causa        |        |         |
|                                     |   | Conectivo de consequência |        |         |
|                                     |   | Conectivo de explicação   |        |         |
|                                     |   | Conectivo de conclusão    |        |         |
|                                     | Coesão nominal  | Anáfora pronominal        |        |         |
|                                     | Modalizações  | Modalização lógica        |        |         |
|                                     |   | Modalização apreciativa   |        |         |
|                                     |   | Modalização deôntica      |        |         |
|                                     |   | Modalização pragmática    |        |         |
|                                     | Vozes   | Vozes sociais             |        |         |
|                                     |   | Voz do autor              |        |         |

Fonte: própria autoria

Passando para uma análise das capacidades não-linguísticas, constatou-se que o produtor conseguiu, de modo geral, realizar uma grande mobilização de aspectos não-linguísticos para a produção de seu vídeo educativo. Éric produziu um vídeo com boa iluminação, fez uso de vestuário adequado e registrou o vídeo dentro de um ambiente doméstico, como havia feito em sua produção inicial. O enquadramento é também bom, apesar do movimento das mãos ter sido cortado em alguns momentos do vídeo. A única piora constatada está na mobilização de meios paralinguísticos mais condizentes com o gênero. Isto é, a necessidade de se produzir um vídeo de ritmo constante foi comprometida pelas

pausas respiratórias e hesitações do autor. Na primeira produção textual, Éric parece ter tido mais sucesso na retirada desses silêncios dentro do texto. Podemos supor, para falar na superação de problemas, que a ausência do aluno no atelier 4, dedicado à oralidade e aos meios paralinguísticos, tenha comprometido o seu total sucesso na mobilização de todos os elementos não-linguísticos necessários para a conscientização dessa questão. O quadro abaixo resume o rendimento de Éric na mobilização dos aspectos textuais relacionados às capacidades não-linguísticas.

**Quadro 31: Desenvolvimento das capacidades não-linguísticas de um dos participantes do segundo campo de experimentação**

| Capacidades de linguagem     | Operações de linguagem possíveis na produção do gênero <i>Vídeos Educativos</i> |                    | Éric I | Éric II |
|------------------------------|---|--------------------|--------|---------|
| Capacidades não-linguísticas | Meios paralinguísticos  | Ritmo              |        |         |
|                              |   | Dicção             |        |         |
|                              |   | Qualidade da voz   |        |         |
|                              | Meios cinésicos   | Posição do corpo   |        |         |
|                              |   | Uso das mãos       |        |         |
|                              |   | Expressão facial   |        |         |
|                              | Posição dos locutores   | Primeiro plano     |        |         |
|                              |   | Plano próximo      |        |         |
|                              |   | Horizontal         |        |         |
|                              | Aspecto exterior  | Decoração de fundo |        |         |
|                              |   | Iluminação         |        |         |
|                              |   | Vestimenta         |        |         |
|                              | Disposição dos lugares  | Local de produção  |        |         |

Fonte : própria autoria

Por fim, sobre as capacidades multimodais de Éric observa-se que houve avanços e regressões. Os avanços estão no acréscimo de fotos ilustrativas e tabelas de transição, que auxiliaram a progressão temática e a organização da infraestrutura geral do texto. O regresso vem da qualidade dos cortes feitos pelo autor, que nesse texto foram menos precisos, atrapalhando o dinamismo do vídeo. Assim, de modo geral, o texto de Éric soube suprir a necessidade de integrar imagem e texto verbal para a realização do seu agir comunicacional. Portanto, em comparação com a sua produção inicial podemos dizer que Éric superou

problemas ligados ao uso de elementos gráficos, como suporte, mas não conseguiu compreender a importância da edição para a boa qualidade de sua mensagem. De modo geral, o quadro abaixo expressa o desenvolvimento de Éric naquilo que diz respeito às capacidades multimodais. Vejamos:

**Quadro 32: Desenvolvimento das multimodais de um dos participantes do segundo campo de experimentação**

| Capacidades de linguagem | Operações de linguagem possíveis na produção do gênero <i>vídeos educativos</i> |  | Éric I  | Éric II |
|--------------------------|---|--|---------|---------|
| Capacidades multimodais  | elementos gráfico e sonoro  | Uso de imagens para ilustração gráfica do objeto de ensino | Amarelo | Verde   |
|                          |   | Uso de sinais sonoro como organizadores textuais           | Preto   | Preto   |
|                          | Edição de vídeo   | Corte para eliminação de ruídos                            | Amarelo | Amarelo |
|                          |   | Corte para organização da infraestrutura geral do texto    | Preto   | Amarelo |
|                          |   | Transição  | Preto   | Verde   |

Fonte: própria autoria

### 5.3 Os ateliers do itinerário de vídeos educativos

Em consonância com Dolz e Coppola (2020), dentro do itinerário cada aula é tratada como um atelier, com objetivos e propósitos específicos, ainda que as atividades e discussões sejam, como um todo, conectadas. Assim, para dar conta dos objetivos propostos por meio deste itinerário formativo, foram construídos **cinco ateliers**<sup>40</sup> de 1h30 de média de duração cada. No primeiro atelier, os alunos são apresentados aos contextos de produção, recepção e circulação do gênero. No segundo, estuda-se a infraestrutura global dos textos. No terceiro, observa-se a importância dos elementos gráficos e dos mecanismos de textualização. No quarto, discute-se os elementos linguísticos e não-linguísticos relacionados com a oralidade. No quinto e último atelier, examina-se a presença de outros elementos não-linguísticos no gênero vídeos educativos.

Quer dizer, ainda que o conjunto desses ateliers, que forma o itinerário, tenha como objetivo final o desenvolvimento das capacidades de linguagem (Dolz, Pasquier, Bronckart, 2017) de professores de FLE em formação inicial ou continuada, devido às camadas de análise propostas em cada atelier, o trabalho para o desenvolvimento das capacidades de ação (CA), capacidades discursivas (CD), capacidades linguístico-discursivas (CLD),

<sup>40</sup> A versão final do itinerário é composta por cinco ateliers que estão anexados a esta pesquisa como apêndices.

capacidade não-linguística (CNL) e capacidade multimodal (CM) têm pesos e importâncias diferentes em cada um desses ateliers. Vejamos a seguir um quadro ilustrativo sobre as capacidades de linguagem estudadas em cada um dos cinco ateliers:

**Quadro 33: Itinerário de vídeos educativos, capacidades de linguagem**

|   | CA  | CD  | CLD | CNL | CM  |
|---|-----|-----|-----|-----|-----|
| <b>Atelier I: “O que é um vídeo educativo?”</b>                                     | xxx | x   | x   | x   | xx  |
| <b>Atelier II: “Como se organiza um vídeo educativo?”</b>                           | xx  | xxx | x   | x   | xx  |
| <b>Atelier III: “Como se promover a progressão temática em um vídeo educativo?”</b> | x   | xx  | xxx | x   | xxx |
| <b>Atelier IV: “Como se fala em um vídeo educativo?”</b>                            | x   | x   | xx  | xxx | x   |
| <b>Atelier V: “Como se comporta em um vídeo educativo?”</b>                         | xx  | x   | x   | xxx | x   |

xxx (trabalho intenso) | xx (trabalho moderado) | x (trabalho tênue) | [ ] (não houve trabalho)

Fonte: própria autoria

As capacidades de linguagem destacadas no quadro acima permite que, nas futuras aplicações da **versão final**<sup>41</sup> do itinerário, o professor formador possa dar foco em determinados ateliers, a depender do desenvolvimento real dos seus alunos. Por exemplo, na primeira aplicação realizada os maiores problemas para os professores experientes foram compreender (a) como expor um objeto de ensino, (b) como organizar os subtópicos sobre de apresentação desse objeto e (c) como associar a linguagem verbal aos recursos gráficos na edição do vídeo, de modo que os ateliers 2 e 3 são os de maior importância para esse público. Já na segunda experimentação, os professores licenciandos além de apresentarem (a) problemas linguísticos mais explícitos, uma vez que produziam em francês, tinham (b) problemas com organização da infraestrutura global do gênero, de forma que para esse novo público, para além dos ateliers 2 e 3, o atelier 4 também se torna mais relevante. Continuando, para um grupo de alunos que tenha dificuldade em localizar o público ou relacionar o texto ao seu suporte, o atelier 1 é fundamental, e para um grupo de alunos mais introspectivo, ou que tenha dificuldade com formato do vídeo, fazer um estudo mais focado no atelier 5 pode ser bastante proveitoso.

Vejamos nos quadros a seguir o plano de aula de cada um desses ateliers, da versão final do itinerário, para conhecer com um pouco mais de profundidade as atividades propostas para o desenvolvimento das capacidades de linguagem de professores de FLE:

**Quadro 34: Itinerário dos vídeos educativo, atelier 1, plano de aula**

<sup>41</sup> A versão final do itinerário está anexada a esta pesquisa nos apêndices.

|  |   |
|--|---|
| <b>Atelier I</b>                       | <p>"Qu'est-ce que c'est une vidéo éducative ?"</p> <p>"O que é um vídeo educativo?"</p>   |
| <b>Objetivos</b>                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Conversar sobre práticas de ensino e aprendizagem diante tecnologias digitais;</li> <li>● Descrever em linhas gerais o gênero em estudo;</li> <li>● Analisar a figura do emissor e do público de um vídeo educativo nos contextos de produção, recepção e circulação do gênero;</li> <li>● Propor uma reflexão sobre a atuação do professor de francês nas redes sociais.</li> </ul>   |
| <b>Justificativa</b>                   | <p>Nos dois campos de experimentação, os professores participantes tiveram problemas em apresentar-se como emissores dos textos e de expressarem linguisticamente a quem o vídeo se endereçava. Deste modo, neste primeiro atelier, busca-se demonstrar como os produtores dos vídeos educativos expõem a sua identidade, seus objetivos, a identidade de seu público e seus objetivos, trazendo também uma discussão sobre essas identidades e objetivos pelo viés do <i>Youtube</i> enquanto suporte.</p>   |
| <b>Resumo das atividades Propostas</b> | <p><b>Plano de aula:</b> Para iniciar o atelier, recomenda-se a seção "<i>brise-glace</i>" onde os alunos devem traçar o perfil social dos colegas, de modo a supor na atividade seguinte por que meios tecnológicos (livros, celular, notebook...) esses colegas estudam a língua francesa. Assim, em "<i>introduction</i>", segundo momento do atelier, o grupo discute o conceito de tecnologia digital e suas influências sobre as formas de aprender e ensinar um idioma. Feita essa introdução das tecnologias digitais no ensino, o foco passa a ser na próxima seção, "<i>les vidéos éducatives</i>"; o gênero propriamente dito, de forma que os alunos devem buscar realizar as diferentes atividades que descrevem o gênero em termos de conteúdo temático, lugar físico de produção, lugar de circulação, emissor e público. Na verdade, para se aprofundar sobre o perfil do emissor, do público e de seus objetivos é preciso realizar as atividades da seção seguinte "<i>les contextes du genre</i>". Fala-se também, ainda em "<i>les contextes du genre</i>" sobre a força do contexto de circulação na produção de um vídeo educativo. A seção subsequente, "<i>le profil professionnel</i>", para voltar a atrelar os professores em formação ao gênero em estudo, por isso os alunos são convidados a falar sobre a presença de professores de francês nas redes sociais e sobre o perfil de interesse deles enquanto possíveis produtores de vídeos educativos. Logo, na seção posterior, "<i>production textuelle</i>", os alunos são instruídos a fazerem em casa a primeira produção textual deles dentro do gênero. O atelier se encerra com a seção "<i>les vignettes</i>", que deve ser tratada como uma seção extra ou complementar, que</p> |

|                         |   |
|-------------------------|---|
|                         | volta a falar dos objetivos do emissor, do público e do vídeo através de uma conversa sobre as capas dos vídeos.  |
| <b>Produção textual</b> | <b>Produção textual 1:</b> A partir de uma situação hipotética onde os professores estão em busca de uma vaga de emprego num estabelecimento de ensino privado de idiomas, eles devem produzir um vídeo educativo com o tema “ <i>Comment saluer et prendre le congé en français ?</i> ”. A escola, dentro dessa situação hipotética, estabeleceu que como critério de eliminação o(a) candidato(a) tem que produzir um vídeo em língua francesa com uma duração média de 6 a 10 minutos. |

Fonte: própria autoria

**Quadro 35: Itinerário dos vídeos educativo, atelier 2, plano de aula**

|  |   |
|--|---|
| <b>Atelier II</b>                      | “Comment organise-t-on une vidéo éducative ?”<br>Como se organiza um vídeo educativo?   |
| <b>Objetivos</b>                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentar sobre as justificativas para a elaboração de um vídeo enquanto um material complementar de estudos;</li> <li>• Apresentar as macroestruturas de um vídeo educativo: introdução, desenvolvimento, finalização;</li> <li>• Apontar para a relação entre os elementos gráficos e a produção verbal de um vídeo educativo;</li> <li>• Falar sobre edição de vídeo;</li> <li>• Associar outros gêneros digitais com a atuação docente e com os vídeos educativo.</li> </ul>  |
| <b>Justificativa</b>                   | Nas produções textuais iniciais dos participantes da experimentação, observamos que muitos tiveram dificuldades com a organização textual. Assim, um estudo das macroestruturas de um vídeo educativo, e de suas etapas internas, pode desenvolver suas capacidades discursivas. Nesse sentido, falar sobre a edição de vídeo, por meio de uma reflexão sobre os cortes, pode reforçar a compreensão de que um vídeo educativo é produzido em etapas.   |
| <b>Resumo das atividades propostas</b> | <b>Plano de aula:</b> Para dar início ao atelier, recomenda-se a realização da seção “ <i>introduction</i> ”, na qual os alunos precisam conversar sobre quais e porque alguns objetivos de ensino aparentam causar maior dificuldade para os estudantes da língua francesa. Assim, num segundo momento do atelier, na seção “ <i>les structures du genre</i> ”, os alunos devem fazer uma análise da infraestrutura geral de um vídeo educativo onde é afirmado que as vogais nasais da língua francesa são um dos pontos mais difíceis para se aprender em termo de fonética. A seção |

|                                |  |
|--------------------------------|--|
|                                | <p>seguinte, “<i>une minute de sagesse</i>”, servirá como uma base para que o professor possa executar, a partir de uma referência teórica, uma revisão sobre a infraestrutura global do gênero. Assim, “<i>jeu de rôle</i>”, seção subsequente, os alunos devem simular, por meio de uma distribuição de turnos de fala e com o auxílio de tabelas de texto, a produção de um vídeo educativo, respeitando todas as macroestruturas de um vídeo - introdução, desenvolvimento e finalização. Já na seção “<i>la salle d’édition</i>” os alunos têm de associar os diferentes trechos de um mesmo vídeo às distintas macroestruturas que um vídeo educativo apresenta, e unir em ordem correta, através de algum programa de edição, esses diferentes trechos. Já, a seção “<i>les genres associés</i>” precisa ser executada para que os alunos possam falar sobre outros gêneros associados às práticas docentes nos meio digitais, de modo a preparar os alunos para a próxima seção, “<i>les productions textuelles</i>”, onde se pede que os alunos escrevam um roteiro de um episódio de podcast e desenhem uma imagem que poderia ser usada para a publicidade desse podcast nas redes sociais.</p> |
| <p><b>Produção textual</b></p> | <p><b>Produção textual 2:</b> A partir de uma ficha de roteiro pré-estabelecida, o aluno deve escrever em linhas gerais o roteiro de um primeiro episódio de um podcast dedicado ao ensino do francês.</p> <p><b>Produção textual 3:</b> A partir do roteiro do primeiro episódio de seu podcast, o aluno deve desenhar uma imagem que poderia ser publicada nas redes sociais para a promoção do seu trabalho.</p>  |

Fonte: própria autoria

Quadro 36: Itinerário dos vídeos educativo, atelier 3, plano de aula

|                             |   |
|-----------------------------|---|
| <p><b>Atelier III</b></p>   | <p>“Comment promeut-on la progression thématique dans une vidéo éducative ?”</p> <p>“Como se promove a progressão temática em um vídeo educativo?”</p>  |
| <p><b>Objetivos</b></p>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Analisar a coesão nominal e verbal do gênero como elementos linguístico-discursivos;</li> <li>● Relacionar os conectores presentes no gênero com a fala;</li> <li>● Trabalhar com os elementos gráficos como suportes na aprendizagem;</li> <li>● Estudar o léxico sobre montagem de vídeo.</li> </ul> |
| <p><b>Justificativa</b></p> | <p>Nas produções textuais dos participantes das experimentações, foi possível</p>   |

|   |   |
|---|---|
|   | <p>observar que os professores em formação tinham dificuldade de utilizar elementos gráficos em favor da apresentação do objeto de ensino e da organização textual. Assim, partindo de trechos dos vídeos educativos buscamos apresentar como a mudança de um bloco para outro do texto é sinalizada tanto linguisticamente como graficamente. Além disso, este atelier se dedica a apresentar os verbos e os pronomes como elementos que se correlacionam em favor da manutenção da unidade do texto.</p>  |
| <p><b>Resumo das atividades propostas</b></p> | <p><b>Plano de aula:</b> Para iniciar o terceiro atelier, recomenda-se a realização da primeira seção, <i>“introduction”</i>, onde os alunos são encorajados a pensarem, por meio de uma nuvem de palavras, sobre a conexão verbal dentro do gênero. Já na próxima seção, <i>“le tableau”</i>, os alunos têm de conversar sobre a relação entre o uso de elementos gráficos e a explicação de subtópicos dentro do desenvolvimento de um vídeo educativo. A seção posterior <i>“les mécanismes de textualisation”</i> precisar ser executada para que os alunos aprendam a associar a função discursiva de alguns elementos de textualização. Essa seção serve também como um momento de revisão gramatical de conteúdos de nível A2/B1. Em <i>“une minute de sagesse”</i> o professor pode se aprofundar numa discussão teórica sobre o uso e a formação de hipóteses no gênero. As próximas seções <i>“le lexique”</i> e <i>“une minute de sagesse”</i> são momentos para estudo de um vocabulário presente nas edições de vídeo. Assim, o professor deve fazer a seção de imediato, <i>“les mécanismes de textualisation 2”</i> se desejar dar continuidade às discussões sobre a função discursiva de alguns elementos de textualização, dessa vez focado em conectores textuais. O atelier termina com a seção <i>“les productions textuelles”</i> onde os alunos devem ler os roteiros e a imagem produzidos pelos colegas para dar conselhos para o melhoramento das produções dos colegas. Ainda nessa seção, os alunos são convidados a gravar em áudio o podcast que eles roteirizaram.</p> |
| <p><b>Produção textual</b></p>                | <p><b>Produção textual 4:</b> A partir de uma ficha de aconselhamento elaborada pelo professor, o aluno deve ler o roteiro do primeiro episódio do podcast do colega para dar conselhos sobre a melhora na estrutura e organização do texto.</p> <p><b>Produção textual 5:</b> A partir de uma ficha de aconselhamento elaborada pelo professor, o aluno deve ler a imagem produzida pelo colega para a divulgação do primeiro episódio de seu podcast para dar conselhos sobre a melhora na estrutura e organização do texto.</p>  |

|  |  |
|--|--|
|  | <p><b>Produção textual 6:</b> A partir do roteiro elaborado por si mesmo e a partir da ficha de aconselhamento preenchida pelo colega, o aluno deve fazer o registro oral, a gravação, do primeiro episódio de podcast que ele roteirizou.</p> |
|--|--|

Fonte: própria autoria

**Quadro 37: Itinerário dos vídeos educativo, atelier 4, plano de aula**

|  |  |
|--|--|
| <b>Atelier IV</b>                      | <p>“Comment parle-t-on dans une vidéo éducative ?”</p> <p>“Como se fala em um vídeo educativo?”</p>  |
| <b>Objetivos</b>                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigar os elementos paralinguísticos do gênero: dicção, melodia, ritmo, respiração, etc;</li> <li>• Estudar a projeção das dúvidas e das respostas dos professores dentro de um vídeo educativo;</li> <li>• Fazer algumas considerações fonéticas sobre a língua francesa.</li> </ul>   |
| <b>Justificativa</b>                   | <p>Nas produções textuais dos participantes do segundo campo de experimentação, foi observado que alguns participantes tiveram problemas em compreender qual deveria ser o ritmo de fala adequado para um vídeo educativo, e como introduzir vozes nos textos. Assim, neste atelier busca-se trabalhar com a oralidade por meio de uma observação sobre quem fala nos vídeos educativos e como se fala nesses vídeos.</p>  |
| <b>Resumo das atividades propostas</b> | <p><b>Plano de aula:</b> Para iniciar o quarto atelier, recomenda-se a realização da seção “<i>introduction</i>” o aluno precisa associar alguns elementos paralinguísticos da oralidade à definição dada pelo dicionário <i>Larousse</i> a cada um dos termos. Assim, na próxima seção, “<i>le paralinguistique</i>”, a partir dessas definições, o aluno vai estudar a presença desses elementos nos vídeos educativos por meio do registro oral do vídeo “<i>Arsène Lupin a-t-il vraiment existé ?</i>” do canal <i>innerFrench</i>. Ainda nessa seção, fala-se sobre a influências das emoções sobre esses elementos e sobre as correlações entre esses elementos e o sucesso no <i>Youtube</i> de um vídeo educativo. Atividades lúdicas como o trava-língua e exercícios de canto completam as discussões nessa seção sobre os elementos paralinguísticos. Recomenda-se ainda passar pela seção seguinte, “<i>l’interrogation</i>”, onde começando com atividades sobre a formação de frases interrogativas, busca-se estudar a relação entre professor e aluno em paralelo com a relação emissor e público dos vídeos, assim os alunos acabam por</p> |

|                         |   |
|-------------------------|---|
|                         | <p>refletirem sobre as vozes sociais presentes nos gêneros vídeos educativos e sala de aula. Por meio da seção vizinha, “<i>une minute de sagesse</i>”, o professor pode conversar com os alunos sobre a função fática das frases interrogativas presentes no gênero. Na última seção, “<i>une étude complémentaire</i>”, o foco é o estudo da entonação dada na língua francesa a frases declarativas e interrogativas. Por fim, na seção “<i>les production textuelles</i>” os alunos são convidados a ouvirem junto com os colegas a produção do podcast que eles mesmo produziram para discutirem em grupo a percepção que eles têm do próprio texto oral e criarem um roteiro para um vídeo educativo.</p> |
| <b>Produção textual</b> | <p><b>Produção textual 7:</b> A partir do podcast registrado por si mesmo, o aluno deve fazer um comentário oral sobre sua produção.</p> <p><b>Produção textual 8:</b> A partir de uma ficha de roteiro pré-estabelecida pelo professor, o aluno deve fazer um roteiro de um vídeo educativo para se lançar no mundo digital pós-formatura.</p>   |

Fonte: própria autoria

Quadro 38: Itinerário dos vídeos educativo, atelier 5, plano de aula

|  |  |
|--|--|
| <b>Atelier V</b>                       | <p>"Comment se comporte-t-on dans une vidéo éducative ?"</p> <p>"Como se comporta em um vídeo educativo?"</p>  |
| <b>Objetivos</b>                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar o comportamento cinésico dos emissores dos vídeos educativos;</li> <li>• Estudar a posição dos interlocutores dentro desse formato de texto;</li> <li>• Buscar compreender como os aspectos externos e a disposição dos lugares interferem na identidade ou na imagem do emissor dos vídeos educativos.</li> </ul>   |
| <b>Justificativa</b>                   | <p>Nas produções textuais dos participantes dos dois campos de experimentação, foi observado que alguns produtores tiveram problemas em identificar o enquadramento correto para a produção dos vídeos educativos do <i>Youtube</i>. Além disso, como esses mesmos produtores tiveram problemas também na marcação de suas identidades em seus textos, um estudo dos elementos não-linguísticos pode ajudá-los a demonstrarem seu local de fala na produção desses textos.</p> |
| <b>Resumo das atividades propostas</b> | <p>Para iniciar o quinto atelier, recomenda-se a realização da seção “<i>introduction</i>” com a qual se retoma a conversa sobre o lugar físico de produção dos vídeos</p>   |

|                                |  |
|--------------------------------|--|
|                                | <p>educativos, só que neste momento por meio dos objetos de decoração. Assim, na próxima seção, “<i>le decor</i>”, usa-se a decoração como ponto de partida para falar sobre plano de fundo, enquadramento e gestos em tela. Logo, na seção “<i>jeu de rôle</i>” um pouco mais consciente da importância desses elementos não-linguísticos, o aluno interpretando um emissor de um vídeo educativo conversa com colegas de profissão sobre o uso de vestuários adequados para a produção dos vídeos. O atelier se encerra com a seção subsequente, “<i>la production textuelle</i>”, na qual o aluno a partir de uma ficha de aconselhamento deve comentar sobre o roteiro do vídeo educativo produzido pelo camarada. Ainda nessa seção, de posse do seu roteiro, da ficha de aconselhamento preenchida pelo colega e de um retorno do professor sobre o primeiro vídeo educativo produzido pelo aluno, ele deve fazer o registro em vídeo, a gravação, do vídeo roteirizado por ele.</p> |
| <p><b>Produção textual</b></p> | <p><b>Produção textual 9:</b> A partir de uma ficha de aconselhamento, o aluno deve ler o roteiro do vídeo educativo elaborado pelo colega para dar conselhos para o melhor da estrutura e organização do texto.</p> <p><b>Produção textual 10:</b> A partir do roteiro elaborado por si mesmo, a partir da ficha de aconselhamento preenchida pelo colega, e a partir de um retorno formal do professor sobre o primeiro vídeo produzido, o aluno deve fazer o registro em vídeo, a gravação, do vídeo roteirizado por ele.</p>   |

Fonte: própria autoria

A leitura dos planos de aula, acima expostos, permite também visualizar algumas demandas próprias do itinerário enquanto dispositivo. De acordo com Coppola e Dolz (2020), o itinerário deve promover atividades de releitura colaborativa e mediações metacognitivas, com a possibilidade, segundo Dolz, Lima e Zani (2020) de trabalhar com gêneros associados. Assim, por meio das produções textuais 2 e 3, trabalha-se neste itinerário dos vídeos educativos a metacognição, na elaboração de um roteiro de ação para a produção de gêneros associados à prática de ensino do FLE nas mídias sociais, no caso o podcast e a publicação publicitária em rede social. Por meio das produções textuais 4 e 5, as “fichas de aconselhamento”, sobre as duas produções textuais anteriores, cumpre-se com a tarefa de propor atividades de releitura colaborativa entre os pares. Com as produções 8 e 9 volta-se a propor respectivamente uma atividade metacognitiva e uma atividade de releitura colaborativa, mas nesse caso dedicada propriamente ao gênero vídeo educativo como uma

preparação para a produção textual final. Vejamos a seguir alguns exemplos da diagramação dessas atividades.<sup>42</sup>

### Exemplo 15: Atividades metacognitivas

#### (A) Produção textual 2: Roteiro para podcast educativo (atelier 2)

#### (B) Produção textual 9: Roteiro para vídeo educativo (atelier 4)

*Les vidéos éducatives*

**Production textuelle**

**Production 2 | Script du podcast :** Imaginez que vous allez créer un nouveau podcast pour l'enseignement du français langue étrangère. Cependant, avant de commencer les enregistrements, vous devez, à partir de la fiche ci-dessous, réaliser un scénario pour le premier épisode de votre programme.

|                              |                           |
|------------------------------|---------------------------|
| Projet podcast               |                           |
| Nom du podcast :             |                           |
| Producteur (trice) :         |                           |
| Mots-clés :                  |                           |
| Durée moyenne des épisodes : | Format : PODCAST ÉDUCATIF |
| Public cible :               |                           |
| Justificative :              |                           |
| Résumé du projet :           |                           |
| Titre du premier épisode :   |                           |
| Titre du deuxième épisode :  |                           |
| Titre du troisième épisode : |                           |
| Script du premier épisode ↓  |                           |
|                              |                           |

Intégrité élaboré par Weslen Pedro Fonseca - Université Fédérale de Viçosa. 10 (hs)

*Les vidéos éducatives*

**La production textuelle**

**Production 8 | Un script pour la vidéo éducative :** Imaginez que vous êtes un(e) étudiant(e) en Lettres - Français en votre dernière année d'études. Pour diffuser vos connaissances et créer un matériel de référence de votre travail, vous décidez de produire des vidéos éducatives sur quelques questions culturelles, sociales ou linguistiques. Cependant, avant de commencer à produire ces vidéos, vous devez créer un script sur la première vidéo de votre chaîne Youtube.

|                                 |          |
|---------------------------------|----------|
| Projet pour une chaîne Youtube  |          |
| Nom de la chaîne :              |          |
| Producteur (trice) :            |          |
| Mots-clés :                     |          |
| Durée moyenne des vidéos :      | Format : |
| Public cible :                  |          |
| Justificative :                 |          |
| Résumé du projet :              |          |
| Titre de la première vidéo :    |          |
| Titre de la deuxième vidéo :    |          |
| Titre de la troisième épisode : |          |
| Script de la première vidéo ↓   |          |
|                                 |          |

Intégrité élaboré par Weslen Pedro Fonseca - Université Fédérale de Viçosa. 8 (hs)

Fonte: captura de tela do material didático

### Exemplo 15: Fichas de aconselhamento

#### (A) Produção Textual 4: Ficha de aconselhamento sobre o podcast educativo (aula 3)

#### (B) Produção Textual 9: Ficha de aconselhamento sobre o vídeo educativo (aula 5)

<sup>42</sup> Todo o material didático direcionado aos alunos foi diagramado dentro do site (<https://www.canva.com/>) por mim, Weslen Fonseca. Para melhor visualização desse material e das atividades que o compõem, por favor, consulte os apêndices.

*Les vidéos éducatives*

**Production Textuelle**

**Production 4 | Fiche de conseil à propos du script de podcast : à partir de votre lecture du script du podcast de votre camarade, remplissez la fiche de conseil.**

*Fiche de conseil : script de podcast éducatif*

|   |
|---|
| Réviseur :  |
| Scénariste de podcast :   |
| Titre du podcast :  |
| Titre du premier épisode :  |
| Le thème en général :   |
| Le public cible :   |
| Pensez-vous que le développement de ce thème est valable pour ce public cible ? Pourquoi ?                                    |
| Y a-t-il une introduction ?   |
| Suggérez de nouvelles salutations qui peuvent être utilisées dans l'introduction :  |
| Suggérez une phrase qui pourrait être utilisée pour présenter ou justifier le thème :   |
| Y a-t-il un développement ?   |
| Suggérez de nouveaux arguments, données, exemples ou sources qui pourraient être utilisés pour le développement de ce thème : |
| Suggérez des effets sonores qui pourraient être ajoutés dans le script :  |

A. Itinéraire élaboré par Weslen Pedro Fonseca - Université Fédérale de Viçosa. 10 (dix)

*Les vidéos éducatives*

**La production textuelle**

**Production 9 | Fiche de conseil à propos du script pour la vidéo éducative : à partir de votre lecture du script de la vidéo éducative de votre camarade, remplissez la fiche de conseil.**

*Fiche de conseil : script pour la vidéo éducative*

|   |
|---|
| Réviseur :  |
| Scénariste de la vidéo :  |
| Nom de la chaîne :  |
| Le thème en général :   |
| Le public cible :   |
| Le titre de la vidéo :  |
| Pensez-vous que le développement de ce thème est valable pour ce public cible ? Pourquoi ?                                    |
| Y a-t-il une introduction ?   |
| Suggérez de nouvelles salutations qui peuvent être utilisées dans l'introduction :  |
| Suggérez une phrase qui pourrait être utilisée pour présenter ou justifier le thème :   |
| Y a-t-il un développement ?   |
| Suggérez de nouveaux arguments, données, exemples ou sources qui pourraient être utilisés pour le développement de ce thème : |
| Suggérez des images ou effets sonores qui pourraient être ajoutés dans le script :  |

B. Itinéraire élaboré par Weslen Pedro Fonseca - Université Fédérale de Viçosa. 5 (cinq)

**Fonte: captura de tela do material didático**

Além disso, pensando na ergonomia do itinerário, é preciso trazer três novas informações. A primeira é sobre as produções textuais. Vistas como as principais atividades do itinerário, a maioria das produções textuais foram projetadas para serem realizadas fora da sala de aula, como uma tarefa para casa, de modo que dentro das fichas pedagógicas, essas atividades costumam estar na última seção, como um encerramento ou conclusão de uma discussão. A segunda tem a ver com a natureza pedagógica das atividades. Considerando que as atividades foram majoritariamente construídas a partir de exemplares do gênero, e compreendendo que o objetivo das atividades é o de propor um estudo indireto dos aspectos textuais do gênero, podemos classificar o material didático como autêntico - em oposição à artificialmente baseado - e indutivo - visto que as atividades levam o aluno a apreensão implícita das normas do gênero. Uma terceira, e última, informação refere-se à linguagem adotada nas atividades. Dado os contextos de aplicação do itinerário, as atividades possuem uma linguagem acadêmica, e trazem discussões apoiadas em leituras teóricas próprias da linguística. A seguir podemos ver alguns exemplos dessas atividades:

### Exemplo 17: Atividades do itinerário de vídeos educativos

(A) Atividade 1: “Introduction”: os alunos devem escolher objetos para compor o cenário do lugar onde eles gravariam um vídeo educativo.

(B) Atividade 2: Observando as capturas de tela de vídeos educativos, os alunos devem dizer que objetos compõem o plano de fundo e qual a função desses objetos para o sucesso de um vídeo educativo.

**A.**

Itinéraire élaboré par Weslen Pedro Fonseca - Université Fédérale de Viçosa. 1 (un)

**B.**

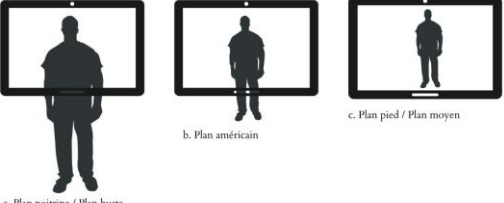
Itinéraire élaboré par Weslen Pedro Fonseca - Université Fédérale de Viçosa. 2 (deux)

(C) Atividade 6: Os alunos devem criar com gestos e falas momentos "clichês" dos vídeos educativos, de modo que em seguida eles possam discutir a importância dos gestos na produção de um vídeo educativo.

(D) Atividade 7: Os alunos devem criar um diálogo onde um professor pede conselhos a outros sobre vestimenta na produção de um vídeo educativo.

*Les vidéos éducatives*

3. À partir des images de l'activité précédente, dites quel cadrage le plus récurrent dans ce genre de vidéo.



a. Plan poitrine / Plan buste

b. Plan américain

c. Plan pied / Plan moyen

4. Comment la plateforme *Youtube* affecte l'encadrement des vidéos éducatives ?

5. L'encadrement va limiter les gestes des producteurs de vidéos éducatives. Donc, en groupe, discutez :

a. Pour vous, à quelles parties du corps est limitée la gestualité des sujets dans ce genre ?

b. Quelle est l'importance du geste dans ce contexte ?

c. Pourquoi le regard des producteurs est vers le public ?

6. Créez des gestes qui pourraient être associés aux phrases ci-dessous.

a. - Salut ! (*Arrière Lupin a-t-il vraiment existé ? \ innerFrench*)

b. - Ah oui ! Ça sort de là ! - Ça, c'est exactement le son nasal. (*Les voyelles nasales \ Français avec Pierre*)

c. - Quand j'habitais au Brésil, je parlais portugais et je bronçais à la plage\* (*La formation et l'utilisation de l'imparfait \ Guillaume Posté - Professeur de français*)

d. - On y va ! Mais avant ça, n'oublie pas que si tu n'es pas abonné, tu cliques. Et si tu aimes ma vidéo, n'oublie pas de me mettre un "j'aime". Ça me fera très plaisir. (*La formation et l'utilisation de l'imparfait \ Guillaume Posté - Professeur de français*)

e. - Mais si tu as mal à plusieurs dents, tu dis : « J'ai mal aux dents. » D'accord ? (*7 façons d'exprimer la douleur en français \ Français Authentique*)

f. - Et nous, on se revoit la semaine prochaine pour une autre capsule! Bye, bye! (*Clé! en pieds de bas! (vocabulaire de l'habillement en français québécois) \ maprofrancais*)

Itinéraire élaboré par Weslen Pedro Fonseca - Université Fédérale de Viçosa. 3 (trois)

C.

*Les vidéos éducatives*

*Le jeu de rôle*

7. Deux jeunes étudiants de français discutent entre les cours. Pedro, 25 ans, demande à Yasmin, 22 ans, ce qu'il doit porter pendant qu'il filme une vidéo éducative, elle lui pose alors la question de l'image qu'il aimerait transmettre à son public. Imaginez que vous êtes ce personnage et simulez la situation.

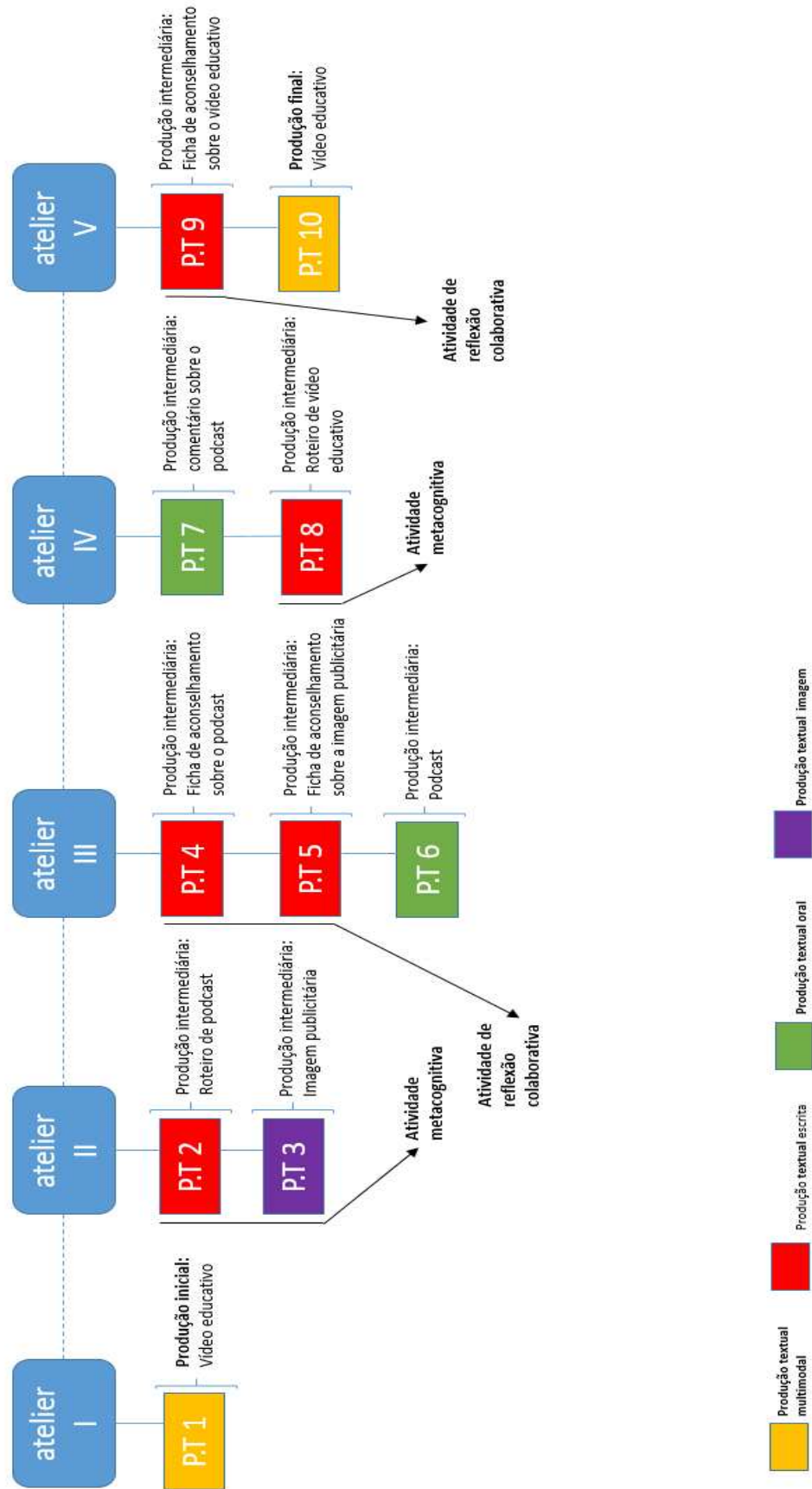
Itinéraire élaboré par Weslen Pedro Fonseca - Université Fédérale de Viçosa. 4 (quatre)

D.

**Fonte: captura de tela do material didático**

Além do mais, nesse itinerário, durante cada atelier, buscou-se ainda elaborar atividades nas quais os alunos pudessem interpretar textos orais, escritos e multimodais, e interagir com esses textos escrevendo ou comentando oralmente. Essa perspectiva de estudo tem o objetivo primeiro de oferecer um letramento oral e escrito dos alunos, de modo promover a integração das modalidades orais e escritas, e o objetivo segundo contemplar as clássicas demandas por atividades de “compreensão oral”, “compreensão escrita”, “produção oral” e “produção escrita”. Isto é, ao mesmo tempo que nosso itinerário procura propor uma nova abordagem das modalidades orais e escritas no trabalho com os gêneros textuais, ele também se esforça para cumprir com as demandas de ensino das metodologias em vigor nos estudos de língua estrangeira. Como um apanhado dessas idéias, podemos ver no fluxograma abaixo, a distribuição das produções textuais e das atividades orais e escritas dentro do itinerário. Observemos:

Fluxograma 5: Panorama geral do itinerário dos vídeos educativos



Fonte: própria autoria

Em resumo, esta versão final do itinerário, se apresenta como um suporte subsidiário do desenvolvimento das capacidades de linguagem em professores de francês em formação inicial e continuada. Para isso, o dispositivo buscou adaptar as características teóricas de um itinerário às dimensões ensináveis do gênero (Dolz, Gagnon, 2015) vídeo educativo, de modo que o itinerário procura ser um instrumento de ensino para o letramento digital baseado em novas perspectivas de análise e avaliação. Ademais, as atividades elaboradas, como dizemos, tratam os sujeitos/os alunos como professores em formação, trazendo partes dos textos analisados no modelo didático para uma reflexão colaborativa e indutiva sobre as diferentes camadas de produção de um texto. Assim, espera-se que no final dos cinco ateliers que os professores experientes e licenciandos tenham mais consciência e conforto na produção de textos dentro do gênero vídeo educativo, e que também tenham adquirido habilidades para a produção de outros gêneros digitais.

No próximo capítulo retomamos as análises das produções textuais dos participantes das experimentações e a descrição da organização do dispositivo para responder às perguntas de pesquisa e avaliar, a partir dos critérios da Engenharia Didática (Dolz, 2016; Dolz, Lacelle, 2017; Dolz, Mabillard, 2017; Dolz, Silva Hardmeyer, 2020), o itinerário descrito nesta seção.

## CAPÍTULO 6: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste sexto capítulo, buscamos fazer algumas considerações sobre esta pesquisa. Assim, na primeira seção, retomamos as perguntas de pesquisa com o intuito de respondê-las a partir das análises realizadas. Na segunda, pontuamos alguns problemas que afetaram o nosso plano de estudos. Na terceira, discorremos sobre as implicações deste estudo para a Linguística Aplicada. Na quarta, fazemos novas perguntas pesquisa, partindo dos limites de nosso estudo. Na quinta e última seção, sintetizamos a pesquisa em uma conclusão.

### 6.1 As perguntas de pesquisa

Este estudo buscou construir um modelo didático do gênero vídeo educativo, a partir das características sociolinguísticas de professores de Francês Língua Estrangeira (FLE) em formação, para a elaboração de um dispositivo didático capaz de promover o desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias para o trabalho docente em meio digital. Todavia, para além desses estudos práticos, na concepção desta pesquisa foram elaboradas algumas perguntas como forma de trazer uma reflexão crítica e teórica tanto sobre o objeto de pesquisa quanto sobre a própria pesquisa em si. Assim, nas subseções a seguir, retomamos as perguntas de pesquisa apresentadas no capítulo de introdução para tentar respondê-las a partir dos estudos realizados.

#### 6.1.1 Pergunta 1: Quais dimensões ensináveis do gênero vídeos educativos deveriam compor um dispositivo didático, como o itinerário, voltado para a formação de professores?

Os modelos didáticos, como explicamos no capítulo de fundamentação teórica, servem como um parâmetro para diversas ações práticas de linguagem, entre elas a elaboração de um dispositivo didático. Nesse sentido, para Dolz e Gagnon (2015, p.40), um modelo didático que busca orientar práticas de ensino deve ter um caráter operacional, guiado pelos princípios de legitimidade, pertinência e solidariedade. Isto é, um modelo didático deve descrever os saberes válidos para um dado contexto de ensino, comentar sobre as finalidades desses saberes dentro desse contexto, e também apresentar, de modo coeso e coerente, entre esses saberes a serem apresentados. Dolz e Gagnon (2015, p.41) vão chamar esse espelhamento do modelo didático de **dimensões ensináveis** de um gênero.

Assim sendo, antevendo a prática de ensino como um dos objetivos do estudo dos

vídeos educativos, nesta pesquisa, a elaboração do modelo didático do gênero procurou destacar, por meio do modelo de análise de Bronckart (2006, 2009), as dimensões ensináveis do gênero para a formação de professores de FLE. De tal fato, dentro do nosso contexto de pesquisa, as dimensões ensináveis dos vídeos educativos levam em consideração os aspectos textuais do gênero, em paralelo aos aspectos sociolinguísticos dos professores de FLE. Isto é, baseados nos aspectos sociolinguísticos que foram detectados pelo ambiente social em que esses professores estão inseridos, pelo formulário de inscrição preenchido pelos mesmos e pela análise das produções textuais desses sujeitos nos campos de experimentação de nosso dispositivo didático, tínhamos uma base de dados sobre as capacidades de linguagem (Dolz-Mestre, Pasquier, Bronckart, 2017) e os problemas linguísticos (Schneuwly e Dolz, 2004) deste grupo de estudos para espelhar sobre o nosso modelo didático. Portanto, a partir do modelo didático elaborado, com nove exemplares do gênero, seis em língua francesa e três em língua portuguesa, apresentamos a seguir as mencionadas dimensões ensináveis dos vídeos educativos.

Assim, logo de início, destacamos a **situação de comunicação**, onde descrevemos as características gerais sobre o texto e as práticas sociais em seu entorno. Neste primeiro momento, introduzimos os vídeos educativos, informando que os textos dentro desse gênero são produções monologais multimodais disponibilizadas na plataforma de vídeo *Youtube*, e que, dentro da nossa amostra, esses textos têm em média 9 minutos e 31 segundos de duração. Enquanto produtos comunicacionais, esses vídeos são destinados ao ensino do FLE tendo, deste modo, como destinatários, estudantes de FLE.

Quer dizer, os vídeos educativos são textos que apresentam para o seu público, a língua alvo, neste caso a língua francesa, através da exposição de um objeto de ensino - gramatical, lexical, fonético, cultural ou mesmo literário. Esses vídeos são produzidos tanto por nativos quanto por não nativos na língua em estudo, com formação ou não dentro do ensino de línguas. Quando um vídeo é produzido em língua francesa, seu público tende a ser estudantes de FLE de diferentes partes do mundo, já quando produzido em português brasileiro, o seu público parece se reduzir a estudantes brasileiros de FLE. Além disso, observa-se, por meio dos comentários dos vídeos, que para o público alvo, ainda que fora de uma sala de aula comum, os produtores dos vídeos educativos são lidos como professores, de forma que alguns deles assumem este título em suas apresentações, ainda que não tenham uma formação docente.

Dados os aspectos sociolinguísticos dos professores com os quais trabalhamos, observemos que muitos deles podem acabar negligenciando, por exemplo, a identidade de *Youtuber* que o emissor desse gênero assume, de modo esses sujeitos ao esquecer essas múltiplas identidades acabam por produzir um texto com lacunas. Neste sentido, o estudo da

situação de comunicação busca apresentar para os professores de FLE as múltiplas identidades e objetivos que um emissor e seu receptor comportam de uma produção de um vídeo educativo.

Em seguida, no nível da infraestrutura geral, passando para o **plano global dos conteúdos temáticos do texto**, destacamos a organização das produções textuais dentro desse gênero. Assim, nesse segundo momento, é preciso elucidar ao leitor desta pesquisa que, para a construção de um vídeo educativo, o emissor do texto deve pensar sobre a criação de um título, uma capa para o vídeo, uma introdução, um desenvolvimento do objeto de ensino em subtópicos, e uma finalização.

Todavia, como nos interessa pormenorizar essas estruturas, fazemos novas afirmações, explicando que a introdução é composta de uma saudação em francês- *“bonjour”*, *“salut”* -, uma apresentação do objeto de ensino junto de uma justificativa para a criação daquele vídeo, e um pedido de interação com o texto através dos mecanismos disponibilizados pela plataforma: o *“like”*, o comentário, o compartilhamento, a inscrição no canal. Passando para o desenvolvimento, ou a explicação, do objeto a ser ensinado, temos num primeiro momento uma apresentação de generalidades sobre o tema, para, em seguida, a exposição em pequenos blocos, ou subtópicos, dos elementos que compõem aquele objeto de ensino. No desenvolvimento, temos ainda a possibilidade de encontrarmos um subtópico final onde se faz uma revisão do tema exposto. Já na finalização, observa-se que é preciso, nos vídeos educativos, agradecer ao público, pedir para que ele interaja com o vídeo, e fazer uma saudação final na língua alvo, que neste caso é a língua francesa.

Aliás, saindo um pouco do plano do texto e olhando para a infraestrutura global do gênero como um todo, notamos que os vídeos educativos, tanto em francês quanto em português, fazem uso de dêiticos de tempo e espaço - *“ici”*, *“là”*, *“aujourd’hui”*, *“hoje”*, *“à bientôt”* -, de verbos no presente, de locuções verbais com sentido de futuro, de pretérito perfeito e de imperativo. Notou-se também que os sujeitos envolvidos na produção do texto - o emissor e o receptor- se fazem presentes no texto através do uso explícito de pronomes pessoais de primeira pessoa - *“je”*, *“nous”*, *“eu”*, *“nós”* -, segunda pessoa - *“tu”*, *“vous”*, *“você”*, *“vocês”* - e terceira pessoa - *“on”*, *“a gente”*. O emissor do texto também se utiliza de perguntas simples ou de interjeições interrogativas para manter o contato com seu público, ainda que estejamos falando de um texto monologal. Assim, em termos de tipo de discurso, os vídeos educativos são compostos majoritariamente pelo discurso interativo e, apenas nos vídeos educativos sobre conteúdos literários, notamos a presença de alguns segmentos em discurso teórico. Além disso, sabendo que um vídeo educativo é um texto monologal composto por uma tentativa recorrente de diálogo entre o emissor e o receptor, por uma explicação de um objeto,

e por uma demanda de interação com a plataforma, compreende-se o porquê do gênero apresentar sequências dialogais, explicativas e injuntivas.

Esse conhecimento, advindo da dimensão do plano do texto, parece de fundamental importância para os professores de FLE porque ele demonstra que a estruturação da explicação de um objeto de ensino num gênero virtual é diferente da estruturação de um curso de línguas presencial. Etapas como a justificativa e o pedido de interação, por exemplo, não costumam passar pela produção de uma aula presencial de FLE, entretanto estas etapas são fundamentais para a captação do público e o sucesso do texto no trabalho virtual. Nas primeiras produções textuais dos participantes das experimentações, um dos maiores problemas dos participantes foi a não compreensão dessa infraestrutura geral do gênero. De tal forma, numa formação sobre os vídeos educativos é preciso tornar os professores cientes de que a apresentação e a construção do conhecimento demandam uma organização mais regrada e, por vezes, mais lenta, para que o conhecimento sobre um objeto de ensino seja verdadeiramente compartilhado.

Uma terceira dimensão ensinável do gênero, a se destacar, é a da **textualização e da enunciação**, que nos serve para falar, a princípio, dos elementos linguístico-discursivos utilizados para a construção da coesão e coerência de um texto. Assim, anunciamos que a conexão dentro dos vídeos educativos é feita por meio de conectores lógico-explicativos de adição, causa, consequência, explicação e finalização atrelados a falas - “*et*”, “*alors*”, “*donc*”, “*comme*”, “*par exemple*”, “*voilà*”. Em termos de coesão nominal, a oralidade também parece influenciar a produção dos vídeos, de forma que as anáforas pronominais são os principais recursos de retomada utilizados nos textos do gênero - “*me*”, “*vous*”, “*le*”, “*la*”, “*lui*”, “*en*”, “*y*”, “*son*”, “*celui*”. Vale ressaltar que as anáforas pronominais parecem ter maior densidade nas produções em português brasileiro, devido a características próprias dessa língua.

Pensando mais especificamente na enunciação dos textos, nota-se que para além da voz neutra, que guia toda a explanação do objeto de ensino, temos a presença das vozes sociais, que representam a entrada dos estudantes e da sociedade francófona no texto, e a voz do autor, que vem para intervir ou ressaltar algo que ele mesmo disse. Assim, as dúvidas dos estudantes do FLE são respondidas no texto por meio das perspectivas linguísticas e culturais que os francófonos têm sobre a própria língua. Além disso, essas vozes deixam transparecer o modo como elas encaram o objeto de ensino através de modalizações lógicas, apreciativas, deônticas, pragmáticas, e isto tem a ver com a natureza explicativa e interacional do gênero e também com os contextos de produção, recepção e circulação, haja vista que a maior densidade de modalizações lógicas e apreciativas, em detrimento das modalizações deônticas e pragmáticas, aproximam o objeto de ensino do emissor, fazendo com que

explicação desse objeto seja entendida como própria daquele emissor, e tendendo a trazer mais leveza para o processo de aprendizagem.

Os professores nos campos de experimentação tiveram, por exemplo, problemas no uso de modalizações apreciativas e pragmáticas porque também tiveram problemas em introduzir as próprias vozes e as vozes dos estudantes de FLE. Assim, nesta terceira dimensão é preciso destacarmos, como fizemos, as vozes e as modalidades que compõem os vídeos educativos. Aliás, os estudantes do segundo campo também tiveram dificuldades no uso de conectores e pronomes oblíquos na produção de seus vídeos em francês. A língua portuguesa foi a principal referência para esses participantes, de modo que é preciso fazê-los conhecer os conectores e os processos anafóricos próprios da língua francesa para esse gênero.

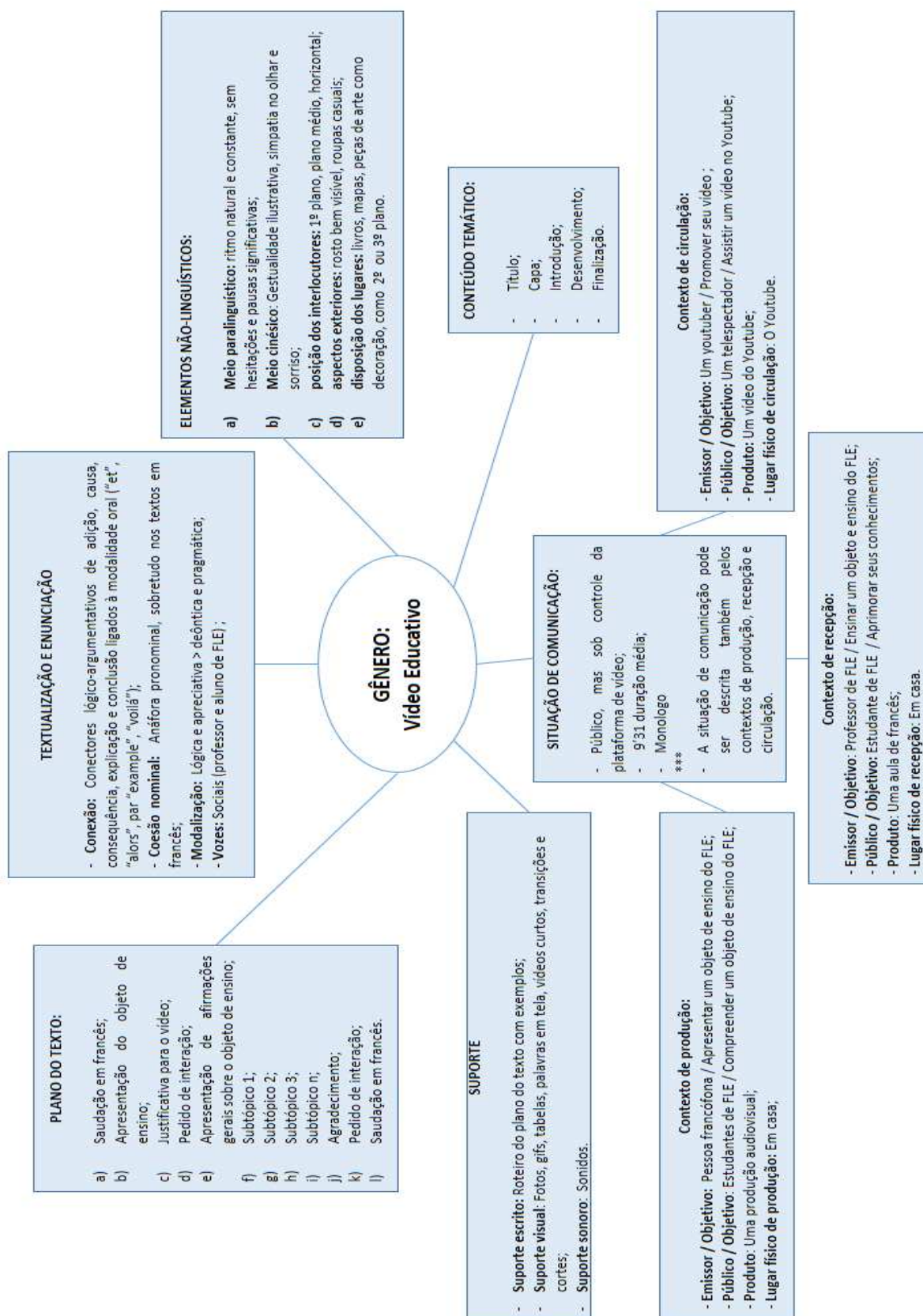
Uma outra dimensão considerada em nossas análises, foi a dimensão dos elementos **não-linguísticos** em que se destacam os meios paralinguísticos, os meios cinésicos, a posição dos interlocutores, os aspectos exteriores e a disposição dos lugares aplicados na produção do gênero. Nesse quesito, os vídeos educativos têm um ritmo de produção oral bem natural com pouquíssimas pausas ou hesitações, os emissores fazem uso dos gestos para ilustrar alguma palavra da língua estrangeira ou para indicar movimento de ação, os vídeos são produzidos dentro de um ambiente doméstico - como a sala, o escritório ou o quarto - onde estão expostos ao fundo itens de decoração como livros, mapas, souvenirs que ajudam a construir a imagem de que o emissor tem legitimidade para explicar aquele objeto de ensino, já que através desses itens de decoração, que estão em segundo plano na tela, pressupõe-se que esse sujeito seja uma pessoa estudada, com bagagem cultural e linguística para assumir a produção daquele texto. Os emissores são enquadrados horizontalmente, em primeiro plano, da linha do peito até um pouco acima da cabeça - plano médio. Notamos ainda que o emissor se veste de modo não muito formal, deixando sempre o rosto à mostra para o público.

Como alguns participantes da pesquisa demonstraram ter dificuldade de afirmarem suas identidades, um estudo dos elementos não-linguísticos pode ajudá-los a reforçar sua identidade de professor por meio da observação dos meios paralinguísticos e dos aspectos externos. Como alguns outros tiveram problemas com a organização textual, um estudo dos meios cinésicos, pode auxiliá-los a usar a gestualidade para apresentar as etapas do vídeo. E, como outros ainda não conseguiram compreender o enquadramento adequado para o suporte dos vídeos, um estudo da posição dos interlocutores e da disposição de lugares pode fazer superá-los essa questão. Por isso, destacamos essa dimensão dos vídeos educativos na elaboração de nosso dispositivo didático.

A partir de Dolz e Gagnon (2015, p.41) podemos resumir as dimensões ensináveis dos

vídeos educativos no seguinte fluxograma:

**Fluxograma 6: As dimensões ensináveis dos vídeos educativos**



Fonte: própria autoria, baseado em Dolz e Gagnon (2015, p.14)

Como podemos ver no quadro acima, na análise dos vídeos educativos, falamos ainda de elementos gráficos e sonoros. Isto porque, durante a produção dos textos vemos surgir em tela fotos, *gifs*, palavras, frases, tabelas com texto, vídeos curtos e sinais sonoros como um suporte para a ilustração ou a explicação daquilo que é verbalmente expressado e mesmo para a divisão das partes que compõem os textos desse gênero. Esses elementos têm um uso muito bem organizado, eles não costumam mudar de posição na tela, não interrompem a fala do produtor, não atrapalham a visão do tronco do produtor e não costumam apresentar fontes ou cores diferentes dentro do mesmo vídeo. A desorganização desses elementos poderia ter efeito contrário, causando confusão no leitor e desorganização das partes do texto. Observamos ainda que os vídeos educativos são compostos por transições explícitas entre as grandes partes do texto - introdução, desenvolvimento e finalização, mas cortes e montagens bem discretas entre os subtópicos do desenvolvimento.

Destacar esses aspectos como uma dimensão ensinável significa tornar o professor em formação capaz de usar a edição de vídeo a seu favor, ou a favor da mensagem de seu texto. Nos campos de experimentação, por exemplo, alguns professores participantes dos tiveram dificuldades em compreender que o uso de elementos gráficos em tela - fotos, *gifs*, vídeos curtos, tabelas com textos - pode contribuir para a (a) visualização do conhecimento compartilhado sobre o objeto de ensino e (b) a organização do texto. A mesma afirmativa pode ser feita sobre o corte, que não foi suficientemente percebido como um elemento auxiliar na construção e na manutenção do ritmo da fala.

Podemos concluir a resposta que demos a esta primeira pergunta, afirmando que esses aspectos textuais, que evidenciados como dimensões ensináveis dos vídeos educativos, nos permitem falar que, de posse dessas informações, somos capazes de construir um instrumento de ensino para atuar zona de desenvolvimento proximal dos professores de FLE promovendo o desenvolvimento das capacidades de linguagem desses sujeitos. Quer dizer, a descrição que fazemos aqui do gênero, ao enfatizar aspectos a ensinar, a partir do modelo didático e dos aspectos sociolinguísticos, cria um paralelo entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial desses professores.

### **6.1.2 Pergunta 2: Como foi adaptado para o itinerário formativo o estudo das diferentes modalidades do gênero vídeos educativos?**

Os trabalhos de Marcuschi (2001) e Schneuwly (2005), como descrevemos no capítulo de fundamentação teórica, sustentam o argumento de que, em estudos sobre gêneros textuais, para além das modalidades linguísticas, orais e escritas, podemos considerar a discursividade de outras semiologias. Tomando essa argumentação como um ponto de

referência, a pesquisa aqui apresentada buscou num primeiro momento identificar essas diferentes modalidades no gênero vídeos educativos, para que num segundo momento elas pudessem compor o itinerário formativo. Assim, a partir de algumas considerações teóricas sobre a estrutura de um itinerário (Colognesi, Lucchini, 2017; Barros, Ohuschi, Dolz, 2020; Coppola e Dolz, 2020; Dolz, Lima, Zani, 2020), algumas atividades foram construídas de modo a possibilitar o letramento dos sujeitos sobre os diferentes aspectos das modalidades que compõem o gênero em estudo.

Além disto, faz-se necessário evidenciar ao leitor desta pesquisa que o modelo de análise textual do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2006b, 2009), descrito no capítulo de fundamentação teórica, e aplicado na elaboração do modelo didático do gênero, não apresenta uma categoria que identifique notoriamente as modalidades, ou a interação entre as modalidades, presentes na organização de um texto. Para tal feito, partimos de uma clara observação no gênero sobre os meios de produção do texto, sonoro ou gráfico, e sobre a concepção discursiva desse mesmo texto, oral ou escrita, como descrita por Marcuschi (2001).

Ademais, para evidenciar os aspectos discursivos de outras semiológicas não-linguísticas, de modo a promover um letramento para além do oral e do escrito, esta pesquisa buscou descrever a forma, o lugar e a finalidade dos elementos gráficos presentes no gênero. Assim, as modalidades consideradas neste trabalho, e que portanto refletem no itinerário, são as modalidades oral, escrita e visual (gráfica).

A observação da organização textual dos vídeos educativos parece nos permitir falar que em algum nível existe **um planejamento escrito** sobre aquilo que é dito, isto porque a complexidade dos objetos de ensino, a precisão dos exemplos, a necessidade de se cumprir determinado tempo de fala, a responsabilidade sobre aquilo que é dito, entre outros, tendem a logicamente demandar o auxílio de algum tipo de anotação. Ou seja, há uma concepção discursiva escrita na produção de um vídeo educativo, de modo que se pode afirmar que há uma modalidade escrita subjacente à composição do gênero. Uma das provas para essas afirmações pode ser observada em alguns vídeos educativos, como os vídeos 3,5,6 e 9, onde é possível ver os emissores daqueles vídeos desviando o olhar para uma anotação em papel. Outra prova são os próprios cortes dos vídeos que denunciam que esses os vídeos não são realizados de maneira corrente, há uma pausa e um recomeço. Na verdade, como os cortes ocorrem na mudança de um conteúdo temático para outro, ou seja, na transição dos diferentes momentos do vídeo, os cortes parecem evidenciar que há um planejamento em blocos de um roteiro escrito a ser cumprido. A transcrição dos vídeos com fotos e descrições dos movimentos dos emissores dos vídeos trazem confirmação para essas alegações.

Logo, respondendo à pergunta, dentro do itinerário, o letramento escrito ocorre mais

especificamente por meio da criação de roteiros. No atelier 2, após o estudo da infraestrutura global do gênero, da reflexão sobre gêneros textuais associados, os estudantes são convidados a escreverem um roteiro para um episódio de podcast educativo para o ensino de FLE. Algo parecido acontece no atelier 5, quando os alunos são convidados a escreverem um roteiro para um primeiro vídeo educativo de um canal de ensino de FLE, como uma primeira etapa antes da produção do vídeo propriamente dito. Nessa atividade de criação de roteiro, estão embutidas duas ideias: a primeira, talvez a mais evidente, seja a de possibilitar ofertar aos alunos reflexões metacognitivas a respeito de produções textuais de gêneros voltados para o ensino, lembrando que essa é uma demanda do itinerário enquanto uma estrutura; a segunda, é o letramento escrito, ou melhor, a apreensão da discursividade escrita dos vídeos educativos. Nos roteiros, além de informações técnicas sobre o podcast ou o vídeo, como título do episódio, o público, e a justificativa, os alunos devem escrever o que eles pretendem fazer e dizer nos respectivos textos. A ficha de aconselhamento, que é uma etapa seguinte ao roteiro, reforça a necessidade de um planejamento escrito antes da produção, uma vez que, ao ler o roteiro de seu colega, o aluno tem que encontrar bem claramente a descrição do trabalho, uma introdução, um desenvolvimento e uma finalização, além dos exemplos e frases de introdução e finalização.

Seguindo, antes de pensar sobre o letramento oral é preciso que se compreenda algumas provas que existem a favor de estudo sobre a oralidade dentro do gênero vídeos educativos. A primeira prova, neste sentido, é o próprio meio de produção que notoriamente é sonoro, ou seja, o gênero é produzido pela vocalização de um texto. Ademais, outras provas se acumulam e descrevem o peso e a importância da modalidade oral no gênero, os mecanismos de textualização, por exemplo, observados no modelo didático dão conta de que muitas características linguísticas dos textos são comuns aos gêneros orais. Por mais que tenhamos falado num planejamento escrito, linguisticamente é possível notar que o texto final de um vídeo educativo mescla uma improvisação oral com notas feitas no papel. Se for cabível uma comparação, poderíamos dizer que o texto oral dos vídeos educativos não é da mesma natureza que um texto oral de um jornal televisivo ou de uma interpretação em novela, ainda que tenham semelhanças não-linguísticas, o texto oral de um vídeo educativo é mais próximo daquele feitos em uma palestra ou em um minicurso, por exemplo, por não se resumir a uma leitura em voz alta de um texto escrito.

Dentro do itinerário, o letramento oral ocorre, principalmente, em paralelo ao letramento escrito, visto que as duas grandes produções de expressão oral dentro do itinerário ocorrem em associação a produções escritas anteriores, os roteiros e fichas de aconselhamento. Ou seja, no processo de transposição didática inevitavelmente realizado na elaboração do itinerário do vídeos educativos, assumiu-se como uma verdade no trabalho

com o gênero a noção de *continuum* de Marcuschi (2001) e ideia de dependência entre os gêneros e as modalidades, como alega Schneuwly (2005). Além disso, assumindo que o gênero em estudo é um gênero de grande expressão oral, o atelier 4 se dedica ao letramento oral investigando os elementos paralinguísticos, como ritmo, melodia e entonação do gênero, e fenômenos verbais ligados à oralidade, como o uso da função fática. A apresentação dos mecanismos de textualização, no atelier 3, também proporciona de modo indutivo um ensino sobre a oralidade no gênero, ao passo que esses mecanismos, como demonstrado no capítulo sobre o modelo didático, são reveladores do improviso oral, ou melhor, da discursividade oral, dentro do gênero.

Através do modelo didático, falamos também sobre alguns elementos gráficos na composição de um vídeo educativo. Encontramos fotos, tabelas com texto, palavras e vídeos curtos na tela dos vídeos educativos, de modo que no modelo didático procurou-se sinalizar o lugar e a função que esses elementos têm na produção do gênero. Recuperando a ideia de que esses elementos gráficos têm a função de exemplificar, ilustrar, ou guiar uma explicação, poderíamos dizer que um vídeo educativo sem esses elementos é um texto mais fraco e menos eficaz na sua proposta. Novamente comparando, um vídeo educativo sem os elementos gráficos é como uma explicação em sala de aula sem o uso de um quadro. Vale ainda evidenciar que, nesta pesquisa, os elementos gráficos são enquadrados como pertencentes à modalidade visual.

Dentro do itinerário, o letramento visual aparece na criação de uma imagem para as redes sociais, atividade do atelier 2, como um *flyer* publicitário sobre o primeiro episódio do podcast, e diluído em diferentes outras atividades nos ateliers 1, 2, 3 e 5. Respeitando os limites do arcabouço teórico da pesquisa, essas atividades elaboradas no itinerário, para o letramento visual, têm como objetivo principal conscientizar os alunos sobre a função dos elementos gráficos (tabelas, fotos, *gifs* e vídeos curtos) para a discursividade visual do gênero. Nesse sentido, o estudo guia os alunos para compreensão da serventia das capas (atelier 2) dos vídeos e para um entendimento sobre o uso dos outros elementos gráficos durante a reprodução do vídeo propriamente dito. Assim, de modo geral, embora tenham alguns espaços nas atividades para conversas sobre programas de edição de imagem, as atividades criadas para o letramento visual não passaram por uma discussão fria sobre o seu design, pois a ideia dentro desse itinerário foi antes trazer para os alunos consciência sobre o papel auxiliar ou cooperador das imagens na criação discursiva geral do gênero.

Essas atividades, citadas como exemplos da adaptação das modalidades escrita, oral e visual, correspondem simultaneamente às atividades de letramento escrito, oral e visual, de modo que se quisermos pensar nos elementos do dispositivo que proporcionam o multiletramento dos professores em formação, devemos olhar para essas atividades em

cooperação. Todavia, a avaliação do multiletramento dos professores, após a aplicação do itinerário, demanda uma avaliação comparativa das capacidades de linguagem dos professores na produção textual inicial, do atelier 1, e a produção textual final, do atelier 5.

Um adendo, quando se incorporaram no modelo didático as considerações de Schneuwly e Dolz (2004) sobre os elementos não-linguísticos, pode-se perceber que a natureza de alguns elementos do meio cinésicos pareciam versar sobre um tipo de letramento visual que não é da mesma natureza que os elementos gráficos. Em outras palavras, observamos que os movimentos gestuais, de fundamental importância na produção dos vídeos educativos, também careciam de um espaço de estudo, ainda que talvez não possamos classificá-los como um tipo independente de modalidade, de modo que no atelier 5, algumas atividades são dedicadas ao estudo dos gestos dentro do gênero

Portanto, observando que o gênero vídeos educativos é composto por diferentes modalidades em interação, no itinerário, elaborado para a formação de professores de francês, procurou-se construir um estudo que focalizasse essas modalidades em diferentes aulas e ateliers. Em outras palavras, o itinerário tem o propósito de oferecer um letramento escrito, oral e visual para seus estudantes, trazendo para o nível da consciência esses diferentes aspectos textuais do gênero.

### **6.1.3 Pergunta 3: Que avaliações podem ser feitas do itinerário a partir da aplicação de seus protótipos nos campos de experimentação onde o dispositivo foi submetido?**

Uma das etapas de produção de um dispositivo didático pelo viés da engenharia didática é a da avaliação desse dispositivo. De acordo com Dolz (2016), essa é a etapa subsequente às experimentações do protótipo do dispositivo elaborado. Neste sentido, a avaliação dentro dessa cadeia de produção tem como objetivo considerar o desempenho dos estudantes nas experimentações do dispositivo como forma de aperfeiçoar o produto em produção. Assim, em consonância com os trabalhos de Dolz (2016), Dolz e Lacelle (2017), Dolz e Mabillard (2017), e Dolz e Silva Hardmeyer (2020) consideramos que o processo de avaliação é na verdade um balanço dos resultados obtidos.

Os critérios avaliativos de um dispositivo estão sujeitos aos objetivos da pesquisa. Pode-se analisar a mobilização dos aspectos linguísticos e não-linguísticos atrelados às capacidades de linguagem numa pesquisa voltada ao desenvolvimento das capacidades de linguagem, se pode reavaliar os critérios de validação (legitimidade, pertinência, solidariedade) numa pesquisa pautada na coerência do dispositivo, e pode-se observar mais precisamente alguns elementos (a oralidade, os conectivos, o uso de imagem em tela) em uma pesquisa que esteja interessada em apenas um desses elementos. Nesta dissertação,

para avaliar o dispositivo proposto, buscou-se a princípio avaliar a mobilização de aspectos linguísticos e não-linguísticos das produções textuais iniciais, intermediárias e finais de modo comparativo, já que um dos objetivos da pesquisa é a produção de um itinerário capaz de desenvolver as capacidades de linguagem de professores em formação. Todavia, a insuficiência de dados para tal análise fez com que novos critérios fossem incorporados para que o balanço dos protótipos pudesse ser concretizado.

No primeiro campo de experimentação, apenas quatro participantes tiveram mais de 60% de presença, apenas dois entregaram as produções textuais iniciais e nenhum entregou a produção textual final. Produzindo seus textos em português, os principais problemas observados entre esses participantes foram ligados às capacidades de ação, as capacidades discursivas e as capacidades multimodais. A partir dessas produções, observou-se que os professores em formação continuada tinham dificuldades para justificar a criação do vídeo e apresentar de modo mais extenso os subtópicos do objeto de ensino proposto. Assim, os ateliers foram elaborados para que esses problemas fossem superados. Porém, como não foram feitas as produções textuais finais, não se pode observar concretamente o sucesso dessa empreitada.

No segundo campo de experimentação, também tínhamos apenas quatro participantes com mais de 60% de participação nos ateliers. Todos esses novos participantes entregaram suas produções textuais iniciais, e apenas um entregou a produção final. Os problemas observados entre esses estudantes do segundo campo estão associados às capacidades de ação, às capacidades discursivas, às capacidades linguístico-discursiva e às capacidades não-linguísticas. Vale lembrar que os participantes desse segundo campo de experimentação são professores em formação inicial e que eles produziram os textos em língua francesa, de modo que já esperávamos um desempenho mais frágil na mobilização de aspectos linguístico-discursivos. Em uma rápida análise comparativa entre as produções textuais inicial e final do estudante participante que entregou essas atividades pudemos observar que uma grande evolução na mobilização dos aspectos ligados às capacidades discursivas e multimodal, uma vez que na primeira produção o estudante fez um vídeo com cerca de 02 minutos sem um uso bem organizado de imagens na tela, já na produção final o estudante conseguiu produzir um vídeo de um pouco mais de 07 minutos em que ele trabalha de modo mais extensivo os subtópicos do seu objeto de ensino e faz um melhor uso das imagens em tela. Entretanto, esse dados nos parecem insuficientes para poder avaliar o desempenho dos estudantes de modo geral na experimentação realizada.

As falas dos participantes também poderiam ter sido utilizadas como um parâmetro avaliativo, visto que, no primeiro campo de experimentação, as aulas foram gravadas com a autorização dos estudantes e, no segundo campo, foram feitas anotações de campo sobre as

impressões do formador sobre cada um dos ateliers. Todavia, dada a dificuldade teórica de organizar as observações dos estudantes, nesta dissertação, as falas foram apenas utilizadas, ainda que de modo não oficial, para reformular os protótipos do itinerário e validar as atividades criadas. Por exemplo, no primeiro campo de experimentação foi observado que os participantes se empolgaram bastante com as descobertas feitas no segundo atelier sobre a infraestrutura global do gênero, uma das participantes inclusive disse algo como “me faltou entender essas divisões na hora que fiz o vídeo” se referindo ao objeto de ensino é “subtopicalizado” durante o desenvolvimento do texto e também a mesma participante disse “percebi quando fui gravar o vídeo que eu precisaria anotar antes de gravar” falando sobre a necessidade de se fazer um roteiro para o vídeo. No segundo campo de experimentação, um dos participantes gostou muito de fazer completar a ficha de aconselhamento no atelier três dizendo mais “que legal! nunca tinha feito isso”. Nesse sentido, as expressões faciais dos estudantes e as dúvidas sobre a realização de algumas atividades foram preponderantes para a reestruturação da versão final do itinerário, mas não vão ser aproveitadas como critérios gerais para avaliação do itinerário.

Dadas essas considerações, para que possamos estabelecer algum tipo de validação do dispositivo no desenvolvimento das capacidades de linguagem entre professores de FLE, usamos alguns princípios apontado por Schneuwly e Dolz (1997), Dolz e Dufays (2012) e Sénéchal (2016) como critérios de validação. Esses critérios buscam por diferentes parâmetros apontar as qualidades que um dispositivo deve buscar ou cumprir para que o mesmo seja considerado adequado e eficaz no cumprimento de seus objetivos linguageiros. Assim sendo, partindo de uma observação da preocupação com o uso do conhecimento linguístico atrelado ao dispositivo até o impacto causado com a aplicação do dispositivo, os critérios de validação são: o princípio da legitimidade, o princípio da pertinência, o princípio da coerência, princípio da viabilidade, princípio da ergometria, e o impacto na aprendizagem. Com efeito, vamos nos próximos parágrafos avaliar o itinerário formativo de vídeos educativos com base em tais critérios.

O **princípio da legitimidade** demanda que seja observado no dispositivo a relação entre o itinerário e as práticas sociais de referência, as regularidades do gênero e as prescrições curriculares do grupo de ensino. Assim, segundo Sénéchal (2016, p.6), julgar a legitimidade de um dispositivo significa determinar se os conhecimentos que ele busca transmitir permitem a construção de novos saberes na prática social dos alunos.

Em relação a esse primeiro critério, observamos que as atividades propostas no primeiro atelier do itinerário buscam não somente promover uma conversa sobre o impacto das novas tecnologias digitais na docência, como também investigam o porquê do vídeo educativo se apresentar como um gênero emergente dessa situação social, de modo que

podemos falar que o itinerário faz remeter às práticas sociais de referência do gênero. Além disso, o conhecimento sobre os vídeos educativos partilhados por meio do itinerário parte do modelo didático do gênero, onde cada atelier se propõe a trabalhar as diferentes camadas da arquitetura do gênero, de modo que podemos falar que o itinerário considera as regularidades dos vídeos educativos. Sabendo ainda que a elaboração do itinerário apresentado nesta pesquisa surgiu como uma demanda acadêmica em favor do letramento digital de professores de francês, podemos falar que o itinerário segue prescrições curriculares para o grupo de ensino. Portanto, julgamos como legítimo o itinerário elaborado, porque o dispositivo parece ter qualidades para o fomento de novos saberes na prática profissional de professores em formação.

O **princípio da pertinência** demanda que seja observada no dispositivo a relação que esse produto estabelece com o perfil sociolinguístico dos alunos. Em outras palavras, o princípio de pertinência examina a escolha de conteúdos a partir de uma pré-análise das capacidades dos alunos e dos obstáculos que esses sujeitos podem encontrar na apropriação do gênero, afirma Sénéchal (2016, p.15).

No processo de elaboração do itinerário dos vídeos educativos, o dispositivo foi levado a experimentação em dois campos diferentes recebendo as modificações necessárias para atender as necessidades sociolinguísticas daqueles alunos. Na verdade, em termos de pertinência, o conteúdo selecionado para compor o itinerário tem dois pontos de referência: o primeiro ponto é o formulário de inscrição no qual os estudantes descreveram o seu perfil social, escolar e tecnológico; o segundo foram as produções textuais iniciais dos alunos participantes das experimentações. Assim, chegou-se a um retrato geral dos professores participantes para a elaboração da versão final do dispositivo. Portanto, acreditamos que o itinerário dos vídeos educativos seja pertinente para o contexto no qual com ele trabalhar.

O **princípio da coerência** demanda que seja observada no dispositivo a progressão temática dos conteúdos selecionados para compor esse produto didático. Assim, o princípio da coerência visa a verificar a “solidariedade” dos conteúdos selecionados para o dispositivo, de acordo com Sénéchal (2016, p.15).

A elaboração do itinerário dos vídeos educativos foi baseada no modelo didático do gênero, ou seja, os conteúdos sobre o gênero selecionados para compor o dispositivo advém de uma análise textual coesa e coerente sobre os aspectos textuais de um grupo de texto. Por exemplo, por meio do modelo didático observou-se que os contextos de produção, recepção e circulação influenciam na escolha dos verbos, dos conectores, na coesão nominal, modalizações e mesmo na composição dos cenários de produção dos vídeos, de modo que os conteúdos apresentados no primeiro atelier sobre esses contextos têm que ser coerentes com aqueles apresentados no quinto atelier sobre a composição dos cenários para que os

estudantes possam ser capazes de reproduzir os vídeos. Assim, sabendo que os conteúdos que compõem o itinerário estão correlacionados, podemos dizer que são coerentes.

O **princípio da viabilidade** visa a observar se o dispositivo didático consegue lidar com as adversidades do terreno escolar, isto é, se o dispositivo prevê em sua estruturação os percalços sociais e tecnológicos da escola. No itinerário dos vídeos educativos, a primeira versão foi inteiramente elaborada para trabalhar online com os estudantes, de forma que, na segunda aplicação, dessa vez presencial, fora preciso reformular diversas atividades que não mais funcionariam, por exemplo, por meio de hiperlinks e outras que ganhariam sendo transformadas em atividades físicas. Por exemplo, no atelier 3 há uma atividade em que os alunos devem produzir uma tabela com texto para ilustrar a fala de um produtor sobre um objeto de ensino. Na primeira versão, os alunos faziam sobre o site canva.com, mas na segunda versão eles ganham folhas em branco e canetas coloridas para executar a mesma atividade. Assim, pode se dizer que o itinerário buscou respeitar o princípio da viabilidade.

O **princípio da ergometria**, ou princípio da didática, visa a observar se o dispositivo didático considera o perfil sociolinguístico do professor formador que conduzirá a aplicação do dispositivo no terreno escolar. No caso do itinerário dos vídeos educativos, apresentado nesta dissertação, sabe-se que o formador nos dois campos de experimentação foi a mesma pessoa que criou o dispositivo em questão. Nesse sentido, o itinerário cumpriu com o princípio da ergometria. Todavia, vale ressaltar que esse itinerário, composto também por atividades metacognitivas e avaliação por pares, foi desenhado de modo a tirar do professor um pouco do peso corretivo sobre as produções textuais, partilhando com os alunos a responsabilidade sobre a própria formação.

O **impacto na aprendizagem** visa a observar, por meio das produções textuais advindas do dispositivo, a progressão dos estudantes diante daquele gênero. A esse respeito, como já havíamos dito, fica difícil mensurar o impacto do itinerário uma vez que tivemos tão poucas produções textuais finais para comparação. A única produção textual final, advinda do segundo campo, nos permite falar no desenvolvimento de diferentes capacidades de linguagem. Na produção textual inicial de Éric, um vídeo de 2 minutos e 21 segundos sobre “*salutation*”, o produtor teve problemas na apresentação de seu objeto de ensino, na planificação de seu texto e no uso de elementos gráficos em tela. Porém, na produção textual final, um vídeo de 7 minutos e 30 segundos sobre quadrinhos francófonos de origem africana, o produtor apresentou um texto onde esses problemas foram superados. Todavia, devido ao baixo número de produções finais, não podemos ser otimistas com relação ao impacto do itinerário na aprendizagem dos professores em formação.

.Uma primeira hipótese para a pouca adesão dos participantes é o tempo e o esforço necessários para a produção dos vídeos. No primeiro campo de experimentação, lidamos com

professores que, notoriamente, se viram sobrecarregados com a pandemia e as demandas do ensino à distância. No segundo campo, tratavam-se de alunos de graduação em um semestre atípico de reposição de aulas devido à pandemia, cursando muitas disciplinas e com pouco tempo de repouso entre um semestre e outro de curso. Uma segunda hipótese, que talvez explica o baixo retorno dos vídeos educativos, refere-se às dificuldades sociais de registrar e protagonizar um vídeo. Isto é, fazer um registro visual do trabalhador em trabalho, dentro desse contexto, pede que questões econômicas - poder aquisitivo- e sociais - autoestima, crenças - estejam razoavelmente resolvidas. De toda forma, a certeza que se tem sobre o itinerário dos vídeos educativos é a de que não se observou satisfatoriamente o impacto desse dispositivo no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos professores em formação.

Logo, baseados nesses critérios de validação, entendemos que o itinerário proposto, ainda que devidamente bem estruturado, apresenta um objeto de estudo bem mais complexo do que imaginávamos. Além disso, concluímos que a elaboração de um modelo didático, um estudo dos aspectos sociolinguístico, uma adaptação do objeto de ensino para o campo experimentação por um formador experiente, não foram suficientes para garantir uma boa adesão dos professores à formação. Ainda assim, acreditamos que o itinerário elaborado para o ensino da produção de vídeo educativos é um instrumento com potencialidade para promover o desenvolvimento das capacidades de linguagem em professores de FLE, sobretudo em campos de formação com um calendário escolar mais regular.

## 6.2 Os problemas de desenvolvimento da pesquisa

O desenvolvimento desta pesquisa enfrentou alguns problemas teóricos e práticos que afetaram a realização do nosso estudo. O primeiro obstáculo foi o próprio contexto pandêmico, que alterou os cronogramas de aulas, nos obrigando a procurar novos campos de aplicação do itinerário. Isto é, a princípio a pesquisa seria completamente direcionada para professores de francês em formação inicial, licenciandos em Letras, todavia não houve tempo hábil para submeter a pesquisa no comitê de ética (CEP) e aplicá-la nas disciplinas da Letras-Francês da UFV ainda no primeiro trimestre de 2022, sem prejudicar o calendário oficial de aulas dos estudantes. Assim, para não prejudicar o calendário oficial da pesquisa, foi preciso reescrever alguns trechos dos nossos estudos, de modo a incluir como público alvo do dispositivo professores de francês em formação continuada. Assim, criamos o curso “*vidéos éducatives : une nouvelle ressource dans le travail du professeur*” junto da Associação de Professores de Francês de Minas Gerais (APFMG) para poder começar a tempo a necessária experimentação do dispositivo didático. Essa mudança pode ter deixado o dispositivo mais

poroso, menos consistente, apesar de termos focado na semelhança dos dois grupos de estudos, o primeiro composto por professores experientes e o segundo por professores iniciantes.

Um segundo obstáculo é a própria natureza do objeto de pesquisa. O estudo de um gênero multimodal como os vídeos educativos nos obrigou a procurar novos recursos teóricos para poder alcançar a estruturação dos textos presentes dentro desse gênero, uma vez que pelo modelo de análise tradicional do Interacionismo Sociodiscursivo alguns elementos ou aspectos textuais ficariam de fora do modelo didático<sup>43</sup> e conseqüentemente do dispositivo. Assim, a natureza audiovisual do gênero foi também um problema para a análise do texto.

Ademais, a natureza audiovisual dos textos em estudo não parece ter sido só um obstáculo de análise, mas também, de produção. O baixo número e a qualidade de vídeos entregues como produções textuais iniciais e finais durante a aplicação dos protótipos dos itinerários demonstrou que produzir um vídeo, para os público desta pesquisa, é bem mais complicado do que imaginávamos. Essa dificuldade dos alunos foi um obstáculo para a elaboração e a avaliação do itinerário produzido a partir do modelo didático. Segundo Schneuwly e Dolz (2004), é a partir da produção inicial e do modelo didático que se dá continuidade ao dispositivo, escolhendo os aspectos textuais relevantes do gênero para o ensino. Logo, sem esse recurso, cria-se uma subseqüente dificuldade na seleção dos conteúdos que deveriam compor o dispositivo. As produções textuais finais, que servem como comparativo, em baixíssimo número, não permitiram que tivéssemos dados reais do desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes participantes e da eficácia do dispositivo no cumprimento de seus propósitos.

Para além desses dois obstáculos principais, pequenas ocorrências afetaram na dinâmica de desenvolvimento dos nossos estudos como, por exemplo, a falta de um modelo de transcrição multimodal, o atraso da comissão de ética na aprovação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e a dupla jornada de trabalho do pesquisador por um ano e meio. Todavia, a dissertação entregue segue critérios científicos e cumpre a maioria dos seus objetivos, servindo assim como um ponto de referência para futuros estudos sobre formação de professores e gêneros digitais.

### **6.3 Implicações da pesquisa**

A partir dos estudos descritos nesta dissertação, é possível falar que a pesquisa realizada, em prol da instrumentalização de um gênero digital, pode provocar discussões

---

<sup>43</sup> Lousada (2010) ao explicar a abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo para a análise de texto comenta sobre a possibilidade de, ainda dentro dessa abordagem, associar outras teorias e autores.

dentro do campo da Linguística Aplicada (LA) sobre metodologias de pesquisa e instrumentos de trabalho, implicando em reflexões, por exemplo, sobre a formação de professores de FLE para o trabalho com as TICs. Deste modo, nesta subseção, destacamos quatro pontos de nossa pesquisa que implicam em novas discussões dentro da LA.

Nesse sentido, o primeiro ponto da pesquisa que queremos destacar está no campo da análise textual. Para a elaboração do modelo didático do gênero vídeos educativos, um gênero digital multimodal, procurou-se associar ao modelo de análise do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (2006b, 2009) outras perspectivas teóricas como forma de contemplar discussões sobre, por exemplo, os diferentes papéis sociais que o emissor e o destinatário do texto exibiam em contextos diferentes, e também sobre a importância dos elementos não-linguísticos como um todo dentro do gênero. Assim, num primeiro momento, acrescentou-se ao campo da atividade da ação (Bronckart, 2009) o contexto de recepção, baseado na tese de Leal (2014), onde a autora descreve o mérito da visão do destinatário sobre o texto na busca por uma apreensão mais completa do gênero. Depois, a esse mesmo campo, acrescentou uma consideração explícita ao suporte no qual o gênero circula, isto fundamentado pelas considerações teóricas de Marcuschi (2003) sobre o impacto desses suportes no formato do texto.

As considerações sobre um texto a partir de seu suporte foram chamadas nesta pesquisa como contexto de circulação e elas revelaram o grau de dependência das estruturas linguístico-discursivas com relação aos papéis sociais que o emissor e o receptor de um texto assumem no uso de um suporte. Os participantes da experimentação do itinerário que em suas produções não assumiram as identidades condicionadas pelo suporte pareciam ter produzido textos com menor poder de ação comunicativa. De tal fato, ao trazer o contexto de circulação para a elaboração de um modelo didático, o estudo realizado nesta pesquisa pode promover novas discussões sobre a importância do suporte para o estudo de um gênero textual.

Um segundo ponto, ainda dentro do campo de linguística textual, está no acréscimo de análises não-verbais para o corpo do modelo de análise textual. Nesta pesquisa, para além das considerações sobre a atividade da ação e da arquitetura interna, foram anexadas ao modelo de análise tradicional do ISD, considerações sobre os elementos não-verbais como forma de contemplar as discussões multimodais sobre o gênero. Em um primeiro momento, acrescentou-se ao modelo o quadro de elementos não-linguísticos de Schneuwly e Dolz (2004), destinado ao trabalho com gêneros orais, como forma de validar a importância da oralidade dentro do gênero vídeos educativos. Em um segundo momento, precisou-se assegurar uma análise dos elementos gráficos e sonoros que apareciam em tela, uma vez que o modelo descendente de Bronckart (2006b, 2009) não consegue capturar, por si só,

esses tais elementos. Ao final, obtivemos um modelo de análise que valida a importância de outras semiologias para a produção bem sucedida de um texto multimodal como os vídeos educativos.

Esse acréscimo dos elementos não-linguísticos e dos elementos gráficos, vistos como distintos nesta pesquisa, mais do que uma vontade de trazer para o campo da análise textual elementos não-verbais, mostrou-se uma necessidade, uma vez que um dos grandes problemas dos textos produzidos pelos professores participantes está em entender, por exemplo, a posição de seu corpo em tela, o ritmo da fala dentro do gênero, a necessidade de imagens, o enquadramento, entre outros. Logo, podemos dizer que, na produção de gêneros de exposição física como a comunicação oral, a reportagem televisiva, o debate, os elementos de outras semiologias devem ser considerados para o sucesso da ação comunicativa.

O terceiro ponto que pode implicar em novos trabalhos na LA está no campo dos gêneros textuais destinados ao trabalho docente. O gênero vídeos educativos, como dissemos, pode ser visto como um gênero que possibilita uma nova forma de trabalho para professores de língua diante das TICs do século XXI, de forma que um estudo desse gênero cria um instrumento capaz de promover a introdução do gênero em disciplinas de formação acadêmica. Isto é, a elaboração de um modelo didático do gênero acabou por produzir um material de estudos para formadores interessados em instrumentalizar professores de FLE. Na verdade, o modelo didático do gênero vídeos educativos pode contribuir não somente para a criação de novos dispositivos de ensino, como aqui o fazemos, como também serve e auxilia pesquisas mais teóricas, onde seja necessário definir com mais profundidade o gênero.

Certamente nesse terceiro ponto falamos de uma implicância mais prática onde o estudo aqui descrito possibilita a outros formadores desenvolver novas ferramentas de formação para professores de FLE. O modelo didático adaptado aos aspectos linguísticos de professores experientes e iniciantes é capaz de trazer referência acadêmica para a elaboração de sequências didáticas, de estudos de gênero digitais e mesmo de novos itinerários.

O quarto e último ponto que queremos destacar nesta pesquisa está no campo do ensino e aprendizagem, ou, mais especificamente, no campo do ensino de Francês Língua Estrangeira (FLE). A pesquisa exposta nesta dissertação, para além do modelo didático, tem como um subproduto uma proposta de itinerário dos vídeos educativos que para além de instrumentalizar o professor de FLE a produzir vídeos dentro desse gênero, pode contribuir para o desenvolvimento linguístico de estudantes de FLE em diversos âmbitos. Isto porque, o itinerário dos vídeos educativos comporta estudos de gramática, fonética e léxico fundamentais para a atuação para a comunicação social de diferentes profissionais que adotam o francês como uma língua de trabalho. Logo, esta pesquisa implica na disponibilidade

de material didático para um estudo da língua francesa.

Portanto, ainda que o objetivo principal desta pesquisa tenha sido o de criar um dispositivo didático que vise a desenvolver as capacidades de linguagem entre professores de FLE para o trabalho por meio das tecnologias digitais, esperamos que esta pesquisa possa contribuir com diferentes setores da LA. Assim, o nosso estudo dos vídeos educativos buscará encontrar em periódicos e revistas espaços para a divulgação deste trabalho realizado no Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa sob apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais.

## 6.4 Limites e novas perguntas de pesquisas

Durante a elaboração desta pesquisa, para além dos obstáculos encontrados, poderíamos falar nos limites teóricos e práticos que se apresentaram na formulação metodológica, na elaboração do modelo didático, na construção do itinerário e no exame das produções textuais. Esses limites são, na verdade, indagações que a pesquisa não pode ou não conseguiu responder durante seu desenvolvimento. Portanto, algumas novas questões de pesquisa surgiram das limitações impostas por nossos estudos. Assim, expomos nos próximos parágrafos essas perguntas como base para novos estudos.

A primeira pergunta de pesquisa surge na elaboração do modelo didático. Nesse processo, pudemos observar o uso de diferentes vozes na construção de um vídeo educativo. A princípio, notamos que, para além da voz neutra principal condutora da apresentação do objeto de ensino e da voz do autor, que intervém sob alguma afirmativa generalista, as vozes do estudante de FLE e do nativo francófono são utilizadas para tecer um diálogo entre esses dois personagens sociais. A dúvida de um estudante é expressada, e uma perspectiva de um nativo francófono sobre a própria língua ou cultura é utilizada como resposta para essas dúvidas. Todavia, uma investigação mais detalhada sobre a natureza dessas dúvidas e respostas escapou ao escopo desta pesquisa. Um aprofundamento nesse tópico poderia nos fornecer mais pistas sobre a imagem do público feita pelo emissor, sobre as condições em que esse diálogo ocorre, sobre as crenças do estudante de FLE e do nativo sobre a língua francesa, e mesmo sobre os aspectos textuais mais específicos desse diálogo. Assim, como uma pergunta para uma futura pesquisa, poderíamos estudar: Como as dúvidas dos estudantes de Francês Língua Estrangeira são expressadas e respondidas nos vídeos educativos do *Youtube* destinados ao ensino de francês?

A segunda pergunta de pesquisa também surge na elaboração do modelo didático. Ainda nesse processo de estudo do gênero, foi possível compreender que os elementos gráficos, para além de ilustrar ou reforçar uma imagem expressada verbalmente, auxiliam na

progressão temática dos vídeos educativos. De acordo com Bronckart (2009), quando falamos em progressão temática, estamos focalizando nossa atenção nos mecanismos de textualização. Além disso, como a base do Interacionismo Sociodiscursivo são aspectos verbais do texto, não buscamos detalhar a possível progressão temática que o uso de alguns elementos gráficos provoca. Entretanto, apesar de termos sinalizado este fenômeno no modelo didático, acreditamos que um aprofundamento neste estudo poderia demonstrar o grau de dependência do texto verbal sobre o texto não-verbal dentro dos vídeos educativo, demonstrar os diferentes sentidos dos conectores gráficos e demonstrar até mesmo a substituição do verbal pelo gráfico como uma tendência dos gêneros digitais. Deste modo, em uma futura pesquisa, poderíamos tentar responder à seguinte questão: Como os elementos gráficos contribuem para a progressão temática dos vídeos educativos?

A terceira pergunta de pesquisa futura deriva da elaboração do itinerário. Nessa nova etapa da pesquisa, nos deparamos com a possibilidade do trabalho com gêneros associados. A noção de gênero associados vem do trabalho de Dolz, Lima e Zani (2020) onde, por meio da introdução de outros gêneros como a enciclopédia e os provérbios populares para o trabalho com o gênero fábula, os autores buscaram trazer para o estudo de um gênero principal um material discursivo advindo de outros gêneros. Assim, para o estudo dos vídeos educativos introduzimos o gênero podcast educativo dentro da sequência de ateliers do itinerário. Era um desejo dos pesquisadores trazer maior dinamismo para o itinerário, reforçar a ideia do trabalho docente em plataformas digitais e possibilitar aos alunos um foco na produção oral. Desse modo, o podcast educativo pareceu um gênero apropriado aos nossos objetivos pedagógicos. Além disso, o próprio podcast parecia ter uma estrutura discursiva e linguístico-discursiva semelhante aos vídeos educativos. Ou seja, produzir um podcast educativo poderia favorecer a apropriação dos vídeos educativos.

Todavia, durante a elaboração e a aplicação do itinerário ficamos preocupados com relação ao desvio de atenção que o podcast poderia causar. Na verdade, nossa preocupação era se o podcast teria realmente as qualidades que imaginávamos, se o podcast não tomaria muito espaço do gênero principal, e ainda, se não haveria outros gêneros de texto mais adequados aos nossos objetivos de pesquisa. Porém, apesar do podcast ter funcionado como um ponto de reflexão metacognitivo para os participantes da pesquisa, não deixamos de nos indagar sobre a necessidade de se pensar um estudo comparativo entre gêneros textuais para que não aconteça em outras ocasiões algum tipo de prejuízo didático no uso de um gênero associado. Assim, surgiu uma pergunta de pesquisa que buscaremos responder em outra ocasião. A pergunta seria: Que recursos metodológicos podemos utilizar para comparar gêneros de textos, de modo a possibilitar o trabalho com ambos, facilitando as projeções do desenvolvimento das capacidades de linguagem de um sobre o outro?

A quarta pergunta de pesquisa decorre da análise das produções textuais dos participantes da pesquisa. Na análise dos vídeos educativos produzidos pelos participantes das experimentações, observou-se certa dificuldade desses professores em formação de exporem suas relações pessoais com os objetos de ensino. De acordo com o modelo didático que elaboramos sobre os vídeos educativos, os emissores dos textos parecem fazer questão de se relacionarem com esse objeto, como forma de personalizarem aquele conteúdo e conquistarem a confiança de seu público. Entretanto, os professores nas experimentações pareciam apresentar os objetos de ensino de forma muito semelhante aos manuais didáticos, com certa imparcialidade. De tal fato, nos vídeos educativos produzidos por esses professores, na etapa de desenvolvimento do objeto de ensino, o discurso interativo, marca dos vídeos educativos, perde muito espaço para o discurso teórico. Essa postura talvez tenha a ver com a relação de segurança que esses sujeitos têm com o objeto de ensino ou mesmo com a crença que os mesmos têm sobre o papel do professor na apresentação de um objeto de ensino. Como também pudemos ver no modelo didático, a maioria dos emissores não tem uma formação no ensino de línguas, de forma que talvez eles não tenham as mesmas visões sobre o processo de ensino de uma língua estrangeira que os professores licenciados, por exemplo. Assim sendo, uma pergunta que poderá ser respondida em futuras pesquisas, tanto pautada nas produções dos alunos do campo de experimentações do itinerário, quanto de forma mais livre é a seguinte: Que postura discursiva ou linguístico-discursiva os professores acreditam que devem ter na explicação de um objeto de ensino?

Porventura, outras perguntas possam surgir da leitura que outros pesquisadores farão deste trabalho. Todavia, neste momento, devido às limitações impostas por nossos quadros teóricos e metodológicos, as perguntas que não encontram respostas em nosso estudo foram as seguintes:

1. Como as dúvidas dos estudantes de Francês Língua Estrangeira são expressadas e respondidas nos vídeos educativos do *Youtube* destinados ao ensino de francês?
2. Como os elementos gráficos contribuem para a progressão temática dos vídeos educativos?
3. Que recursos metodológicos podemos utilizar para comparar gêneros de textos, de modo a possibilitar o trabalho com ambos, facilitando as projeções do desenvolvimento das capacidades de linguagem de um sobre o outro?
4. Que postura discursiva e linguístico-discursiva os professores acreditam que devem ter na explicação de um objeto de ensino?

## 6.5 Conclusão

Dentro da esfera acadêmica universitária voltada para a formação de professores parece haver, até o ano de 2023, pouco espaço para o estudo de gêneros digitais como instrumentos do trabalho docente, como vimos nos trabalhos de Lousada e Dezutter (2016). Aliás, de acordo com Miller (2011), sendo a área da formação de professores, à luz da Linguística Aplicada, o promotor do fortalecimento da prática de ensino no Brasil, entende-se a necessidade do desenvolvimento de uma pesquisa sobre a instrumentalização de professores. Por consequência, a partir das considerações do Interacionismo Sociodiscursivo, nas figuras de Bronckart (2006b,2009) e Schneuwly (2006), sobre gênero e dos estudos de Marcuschi (2001) sobre escrita e fala, buscou-se, nesta dissertação, construir uma proposta de itinerário (Colognesi, 2015) formativo do gênero vídeos educativos para o desenvolvimento das capacidades de linguagem (Dolz-Mestre, Pasquier, Bronckart, 2017) em professores de Francês Língua Estrangeira. Assim, esta pesquisa, que se inicia demonstrando a necessidade de um letramento multimodal na formação de professores, se encerra com a entrega de cinco ateliers para o letramento escrito, oral e gráfico de um gênero voltado para o ensino de uma língua estrangeira.

Na verdade, como resultado desta pesquisa temos três fontes de estudo: o modelo didático, o itinerário, e as produções textuais provenientes da aplicação do itinerário. O modelo didático elaborado a partir do modelo de análise textual de Bronckart (2009) demonstrou que o gênero vídeos educativos é composto por um emissor que assume diferentes identidades durante a produção, recepção e circulação do texto, por uma apresentação segmentada do objeto de ensino, e pelo uso de elementos não-linguísticos e gráficos como suportes para a ilustração e o reforço das mensagens expressadas verbalmente. Essas características obrigam o emissor a equilibrar o planejamento escrito da infraestrutura geral de seu texto com certa improvisação oral que o gênero demanda. Assim, o itinerário, que segundo Colognesi e Lucchini (2017), Coppola e Dolz (2020), Barros, Ohuschi e Dolz (2020) deve promover o letramento por meio de atividades metacognitivas e avaliação entre os pares, procurou por meio da criação de roteiros, fichas de aconselhamento, podcasts e imagens publicitárias, letrar os professores de FLE para a produção do gênero multimodal vídeos educativos. Como resultado da experimentação das duas primeiras versões desse itinerário, obtivemos algumas poucas produções textuais, nos fazendo repensar o grau de dificuldade e o interesse da comunidade na produção de vídeos educativos. Essas poucas produções revelaram que professores de FLE têm problemas para justificar o estudo de um objeto de ensino, para segmentar a apresentação desse objeto, para escolher os elementos gráficos que colocar em tela, e para editar esses vídeos. Assim, a versão final do itinerário desenvolvido apresenta

atividades que buscam promover a superação desses problemas entre os professores. Isto é, por meio dessas ações, ao final desta pesquisa, temos um instrumento de ensino planejado e experimentado fomentador da participação de docentes nas esferas digitais.

Para além desses resultados práticos, este estudo se esforça para mostrar que o estudo de um gênero textual é capaz de promover o desenvolvimento sociocognitivo dos sujeitos, viabilizando novas práticas sociais pelo seu novo agir comunicativo. Para Schneuwly (2006), baseado nos trabalhos de Vygotsky, podemos falar que um gênero serve como um verdadeiro instrumento para a ação social. Assim, o processo de aprendizagem de um vídeo educativo pode capacitar professores de FLE para as novas formas de trabalho de nossa era. Por isso que esta pesquisa, seguindo as orientações de trabalho da Engenharia Didática (Dolz, 2016), buscou transpor para o terreno de formação de professores, o estudo acima descrito. Assim, como conclusão de nosso estudo, esperamos ter oferecido à comunidade acadêmica material para o fortalecimento teórico, metodológico e prático na formação de professores de FLE e de outras línguas.

## REFERÊNCIAS

- AÑEZ- OLIVEIRA, R. **O *fait divers* no ensino: influências de sequências didáticas nas produções escritas de alunos FLE.** 2014. 309f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- ARRUDA, E. P. **Educação, educação a distância e tecnologias digitais: perspectivas para a educação pós-Covid-19.** In: Pensar a Educação em Revista, ano 6, v. 6, n. 1, mar/mai 2020.
- BARROS, E M D de, OHUSCHI, M C G, DOLZ-MESTRE, J. **Itinerários didáticos: um novo caminho para sequenciar atividades de leitura e de produção a partir de gêneros textuais.** Na Ponta do Lápis, 16, n. 36, p. 10-19, 2020.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 4 ed. São Paulo, SP. Martins Fontes. 2003
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 12 ed. HUCITEC. 2006
- BARCELOS, A. M. F. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas.** In: Linguagem & Ensino, v. 7, n. 1, p.123-156, 2004.
- BRASIL, Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília, MEC/SEF.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.
- BRONCKART, J. P. **Gêneros textuais, tipos de discurso e operações psicolinguísticas.** In: Rev. Est. Ling, Belo Horizonte, v.11, n.1, p.49-69, jan./jun. 2003.
- BRONCKART, J-P. **Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart.** Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL. v 4, n. 6, março de 2006a. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. ISSN 1678-8931 [[www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br)].
- BRONCKART, J-PI. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006b.
- BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos.** Por um Interacionismo Sociodiscursivo / Jean-Paul Bronckart; trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2ed., 1. reimpre. – São Paulo: EDUC, 2009.
- BROSSARD, M. **Apprentissage et développement I.** In: Vygotsky: Lesctures et perspectives de recherches en éducation. Presses universitaires du Septentrion,p. 87-111, 2017. Disponível em: [Vygotski - Chapitre 4. Apprentissage et développement I - Presses universitaires du Septentrion \(openedition.org\)](http://Vygotski - Chapitre 4. Apprentissage et développement I - Presses universitaires du Septentrion (openedition.org)
- CELANI, M. A. A. **Questões de ética na pesquisa em Lingüística Aplicada.** In: *Linguagem & Ensino*, v. 8, n. 1, p.101-122, 2005.
- CELANI, M. A. A. **Perguntas ainda sem respostas na formação de professores.** In: GIMENEZ, T.; GÓES, M. C. (orgs.). Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social. São Paulo: Pontes, p. 57-67, 2010.

COLOGNESI, S. **Faire évoluer la compétence scripturale des élèves**. Tese de doutorado. 2015. In: Presses universitaires de Louvain, 2015.

COLOGNESI, S.; DOLZ-MESTRE, J. **Faire construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves du primaire**. In: J.-F. de Pietro, Carole Fisher & R. Gagnon. *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*. Namur: Presses Universitaires de Namur, 2017.

COLOGNESI, S; DESCHEPPER, C; DEJAEGHER, C. **Itinéraires comme dispositif d'enseignement/apprentissage de l'oral**: quand les élèves du primaire apprennent à réaliser des reportages audiovisuels. In: Pascal Dupont, *Pratiques et outils de formation de l'enseignement de l'oral en contexte francophone*. Presses Universitaires du Midi. Toulouse, França. 2020.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues**. Paris: Didier, 2001.

COPPOLA, A; DOLZ, J. **Ensinar o debate regrado sobre as (des)igualdades entre os sexos no primário**: Evolução da distribuição da fala entre os(as) participantes. In: *Linha D'água* (online), São Paulo, n.2, v.33, p.19-38, mai/ago, 2020.

COSCARELLI, C. V. (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

CUMPRI, M L. **Aspectos epistemológicos do legado linguístico de Antoine Culioli**. In: *Estudos*. n 38, p. 308-324, 2018.

DAMASCENO, M. **O desenvolvimento da escrita argumentativa em francês por meio do gênero carta de protesto e solicitação**. 2020. 318 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

DE PIETRO, J.-F.; ERARD, S.; KANEMAM-POUGATCH, M. **Un modèle didactique du débat : de l'objet social à la pratique scolaire**. In: *Enjeux*, v. 39-40, p. 100-129, 1996-1997.

DIAS, F A. **Os multiletramentos em sala de aula: potencialidades do gênero tiras de humor**. In: *Revista Práticas de linguagem*, v.7, n.3, 2017.

DIAS, A. P. S. **O desenvolvimento da escrita de alunos de francês a partir do trabalho com os gêneros acadêmicos *résumé* e *note de lecture***. 2017. 293 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

DIAS, A. P. S.; LOUSADA, E. G. **O trabalho com os gêneros textuais acadêmicos em sala de aula: desenvolvimento e transparência de capacidades de linguagem**. *Diálogo das Letras, Pau dos Ferros*, v. 7, n. 2, p. 10-25, maio/ago. 2018.

DOLZ-MESTRE, J; SCHNEUWLY, B. **Curriculum et progression: la production de textes écrits et oraux**. In: *Défendre et transformer l'école pour tous*. Marseille: IUFM de l'Académie d'Aix-Marseille, 1997.

DOLZ, J. NOVERRAZ, M. SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Mercado de Letras, Campinas - SP, p.81-108, 2004.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. **Gêneros orais e escritos na escola**. Mercado de Letras, Campinas - SP, 2004.

DOLZ-MESTRE, J; GAGNON, R. **Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit**. In: Pratiques, n. 137/138, La didactique du français. Hommages à Jean-François Halté, p. 179-198, 2008.

DOLZ-MESTRE, J, GAGNON, R. **O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita**. In: L. Bueno & T. da Conceição Costa-Hübes. Gêneros Orais no Ensino. Campinas: Mercado de Letras, p. 23-56, 2015.

DOLZ, J; DUFAYS, J-L. **Les didactiques des disciplines à l'heure du curriculum: Progression et transversalité en français**. In: Progression et transversalité: comment (mieux) articuler les apprentissages dans les disciplines scolaires ? Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain, 2012.

DOLZ, J; BUENO, L. **Gêneros orais e gêneros produzidos na interface escrito-oral: o discurso de formatura no ensino fundamental e sua contribuição para o letramento escolar**. In: Gênero orais no ensino, Mercado de Letras, Campinas - SP, p.117-138, 2015.

DOLZ, J. **As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática**. In: DELTA. n.32, v.1, p. 237-260, 2016.

DOLZ, J; LACELLE, N. **L'innovation en didactique: de la conception à l'évaluation des dispositifs**. In: La Lettre de l'AIRDF, n.62, p. 5-9, 2017.

DOLZ-MESTRE, J; PASQUIER, A, BRONCKART, J-P. **A Aquisição do discurso: a emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem?** In: Nonada: Letras em Revista, n. 28, 2017.

DOLZ, J; LIMA, G; ZANI, J. B. **O itinerário para o ensino do gênero fábula: a formação de professores em um minicurso**. In: Textura, v.22, n.52, p.250-274, out/dez 2020.

DOLZ, J. **Pesquisas em engenharia didática em línguas aditivas**. Disciplina ministrada na pós-graduação da USP. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Maio, 2021..

FINARDI, K. R; PORCINO, M. C. **Tecnologia e metodologia no ensino de inglês: impactos da globalização e da internacionalização**. In: Ilha do Desterro, n.66, p-239-282, jan/jun, 2014.

FRIEDRICH, J. **Lev Vygotsky: meditação, aprendizagem e desenvolvimento**. 2011

FUCHS, C. **O sujeito na teoria enunciativa de A. Cuiloli: algumas referências**. In: Cadernos de Estudos Linguísticos. n 7, p-77-85.1984

GUIMARÃES-SANTOS, L. **O gênero *itineraire de voyage* para pensar o agir social no ensino-aprendizagem do FLE**. 2012. 260f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GUTIERREZ, G L. ALMEIDA, M A B de. **Teoria da Ação Comunicativa (Habermas): estrutura, fundamentos e implicações do modelo**. In: Veritas, Porto Alegre - MS. n. 1, v. 58, p.151-173, . jan/abr. 2013.

KRESS, G.. VAN LEEUWEN, T. Reading Images: **The Grammar of Visual Design**. Editora Routledge. Nova York, Estados Unidos. 2006.

**LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.**

LEAL, A. A. **A organização textual do gênero cartoon: aspectos linguísticos e condicionamentos não linguísticos.** Tese de doutorado. 462 páginas. 2011. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa. Lisboa - Portugal. 2011.

LOPES, R P; FURKOTTER, M. **Formação inicial de professores em tempos de TDIC:** Questão em aberto. In: Educação em Revista, Belo Horizonte - MG, v.32, n.4, p. 269-296, out/dez, 2016.

LOUSADA, E. **A abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo para a análise de textos.** In: CUNHA, C.L.; PIRIS, E.L.; CARLOS, J.T. (Orgs.). Abordagens metodológicas em estudos discursivos. São Paulo: Editora Paulistana, p. 5-20, 2010.

LOUSADA, E, Dezutter, O. **La rédaction de genres universitaires : pratiques et points de vue d'étudiants universitaires au Brésil et au Québec.** In:Le français à l'université , jan, 2016. (<http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=2219>)

LOUSADA, E. FERREIRA, A. de A. G. d'O. BARRICELLI, E. M. CAMPOS, M. I. B. **Gêneros, tecnologias e multimodalidade: perspectivas para o ensino-aprendizagem de línguas e para a formação de professores.** In: Linha d'Água (online), São Paulo, v.33, n.11, p. 1-17, maio/ago, 2020.

MACHADO, A. R. **Gêneros de texto, heterogeneidade textual e questões didáticas.** In: Boletim da Associação Brasileira de Linguística, Florianópolis, v.23, p. 94-108, 1999.

MACHADO, A. R. **Para (re)pensar o ensino de gêneros.** In: Calidoscópico, v.2, n.1, p.17-28, jan/jun 2004.

MACHADO, A. R; LOUSADA, E. G; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resumo escolar: uma proposta de ensino de gênero.** In: SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 8/1, p. 89-101, jun. 2005.

MACHADO, A. R. CRISTÓVÃO, V. L. L. **A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros.** In: Linguagem em (Dis) curso - LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set. /dez. 2006/

MACHADO, A. R. LOUSADA, E. G. **A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do "métier".** In: Linguagem em (Dis)curso, Palhoça, v.10, n.3, p. 619-633, set-dez, 2010.

MARCILESE, M; SILVA, S. D. **Forma e função nos estudos da linguagem: a Linguística na década de 1960 e a "guinada pragmática.** In: Linguística III. v1. (org) Angela Baalbaki...[et al.] - Rio de Janeiro : Fundação CECIERJ, p.7-36,2014.

MARCUSCHI, L. A. **Oralidade e Escrita.** In: Signótica, n.9. p.119-145, jan-dez, 1997.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 2. ed. São Paulo: Cortez. 2001.

MARCUSCHI, L. A. **A questão do suporte dos gêneros textuais.** In: DLCV, v.1, n.1, João Pessoa, p.9-26, out/2003.

MARCUSCHI, L. A. **Gênero textuais: definição e funcionalidade.** In: Gêneros textuais & ensino. Editora Lucena. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. p. 19-36, 2003.

MARCUSCHI, L. A; DIONISIO, A, P. **Princípios gerais para o tratamento das relações entre fala e escrita.** In: Fala e escrita, Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita.** In: Da fala para a escrita: atividades de retextualização. Editora Cortez. São Paulo, São Paulo, ed.10, p. 72-89, 2010.

MARTELOTA, M. E. **Funções da linguagem.** In: Manual de linguística. São Paulo: Contexto, 2008.

MELÃO, P. A. **O gênero textual anúncio publicitário no FLE:** o desenvolvimento da capacidade discursiva “argumentar” por meio de recursos verbais e visuais. 2014. 311 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo. 2014.

MILLER, I. K. de. **Construindo parcerias universidade-escola: caminhos éticos e questões crítico- reflexivas.** In: GIMENEZ, T.; GÓES, M. C. (orgs.). Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social. São Paulo: Pontes, p. 109 – 129, 2010.

MILLER, I.K. **Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética.** In: MOITA LOPES, L. P. (org). Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani. p. 99-121. São Paulo: Parábola, 2013.

MIRANDA, F. **Textos e gênero em diálogo** - uma abordagem linguística da intertextualidade. 2007. 383 f. Dissertação (Doutorado) - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal. 2007.

MUSSIO, S. C. **Do presencial ao digital: um diálogo entre o gênero videoaula youtubiano de escrita científica.** In: Revista Fronteiras - Estudos Midiáticos, v.18, n.3, p. 334-347, set-dez, 2016.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** In: Cadernos de pesquisa, v.47, n.166, p.106-113, out/dez, 2017.

NUNES, V. da S. **O conceito de gênero em três tradições de estudo: uma introdução.** In: VÉRTICES, Campos dos Goytacazes/RJ, v.19, n.3, p. 7-29, set./dez. 2017.

OLIVEIRA, M. K de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione. . Acesso em: 13 fev. 2023. , 1997

PAIVA, V. L. M de O e. **Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro.** In: Revista Abralín, v.8, n.1, 2019. p-5-26.

PINA, L. M. C. **Os gêneros textuais no ensino de língua portuguesa: uma forma eficaz de ensinar e escrever.** In: Revista Científica de Educação a Distância. Universidade Metropolitana de Santos (Unimes). Edição Especial. out 2015.

PRETTO, N. de L; RICCIO, N. C. **A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais.** In: Educar, n.37. p-153-169, mai/ago, 2010.

RAMIRES, Vicentina. **Panorama dos estudos sobre gêneros textuais.** In: Revistas Investigações. Universidade Federal de Pernambuco (UFP). v.18, n.2. 2005.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Novas tecnologias para ler e escrever: algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula.** Belo Horizonte: RHJ, 2012.

RIBEIRO, P. B. S; ARAGÃO, R. C. **Sites de redes sociais, multiletramentos e ensino de língua portuguesa.** In: Interdisciplinar, São Cristóvão, v.27, jan-jun, p.45-60, 2017.

ROCHA, S. M. **Coerções e liberdades textuais em francês como língua estrangeira: por um desenvolvimento do estilo na produção escrita por meio do gênero textual relato de viagem.** 2014. 310 f. Dissertação (Mestrado). - Faculdade de filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo. 2014.

ROJO, R. SCHNEUWLY, B. **As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica.** In: Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 463-493, set./dez. 2006

ROJO, R. **A teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos.** In: Rojo, Roxane (org.). Multiletramentos e as Tics. Parábola Editorial, p. 9-32, 2013.

ROJO, R. **Entre plataformas, odas e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web2.** In: The ESPECIALIST: Descrição, Ensino e Aprendizagem, v. 38 n. 1, jan/jul 2017.

SANTOS, L. G. **O gênero *itinéraire de voyage* para pensar o agir social no ensino-aprendizagem do FLE.** 2012. 335 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo. 2012

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral.** 26. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino.** In: Revista Brasileira de Educação, n.11, maio-ago, 1999, p.1-16.

SÉNÉCHAL, K; DOLZ-MESTRE, J. **Validité didactique et enseignement de l'oral.** In: Sénéchal, K., Dumais, C. & Bergeron, R. (Ed.). Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche. Côte Saint-Luc : Peisaj, p. 19-41. (e.Cogito) 2019. <https://archiveouverte.unige.ch/unige:129045>

SCHNEUWLY, B. **Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques.** In: Y. Reuter. Les interactions lecture-écriture. Berne : Peter Lang, p. 155-173,1998.

SCHNEUWLY, B. **Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogénética.** In: Gêneros orais e escritos na escola. Mercado de Letras, Campinas. São Paulo. p.19-35. 2004

SCHNEUWLY, B. **Vygotski, l'école et l'écriture.** Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 2008.

SÉNÉCHAL, K. **De la légitimité de séquences didactiques portant sur la discussion et l'exposé critique.** In: Les dossiers des sciences de l'éducation, n.36, p.131-149, jul 2016.

Song, J. **Critical Approaches to Emotions of Non-Native English Speaking Teachers.** In: Chinese Journal of Applied Linguistics, v. 41, n. 4, p.453-467, Oct. 2018.

SUMIYA, A. H. **O gênero multimodal tutorial em vídeos e suas contribuições para o ensino-aprendizagem de francês como língua estrangeira por adolescentes.** 2017. 174

f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

TONELLI, J. B. **Desenvolvimento da escrita acadêmica em francês: relações entre produção escrita e o ensino do gênero textual artigo científico.** 2017. 233f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

TRUJILO, A. M.; TRUJILO, M. F. F. **A concepção de gênero na linguística textual: contribuição da escola norte-americana.** In: InterteXto. Uberaba. UFTM. v.3, n.1. p.61-84. jan/jun 2010.

VALE, R. A. L do; STRIQUER, M. S. D. **Letramento digital, práticas sociais e implicações pedagógicas.** In: Uniletras, Ponta Grossa, v. 36, n. 2, p.211-222, jul/dez. 2014. Disponível em: [UniLetras \(uepg.br\)](http://uniletras.uepg.br)

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** Martins Fontes. São Paulo - SP. 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem** / L. S. Vigotski; tradução: Paulo Bezerra. Martins Fontes. São Paulo - SP. 2001.

WINDLE, J. **A formação do professor de línguas em uma perspectiva de educação intercultural cidadã.** In: Ling. Aplic., Campinas, n(57.2): 975-992, mai./ago. 2018.

ZANI, J. B. **A comunicação oral em eventos científicos: uma proposta de modelização para a elaboração de sequências didáticas.** 2018. 303f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade São Francisco, Itatiba, 2018.

ZANI, J. B; BUENO, L; DOLZ-MESTRE, J. **A atividade docente e uma proposta de formação para as vídeo-aulas.** Linha D'Água, v. 33, n. 2, p. 91-111.2020.

## **ANEXO A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“uma proposta de multiletramento em contexto universitário: a construção de um itinerário do gênero “vídeos educacionais” em ensino de francês como língua estrangeira”**. Nesta pesquisa pretendemos investigar a qualidade de nosso dispositivo didático, o itinerário, no desenvolvimento das capacidades de ação e das capacidades discursivas, linguístico-discursivas e multimodais em estudantes de francês como língua estrangeira. E também, entender como a proposta do trabalho metarreflexivo entre os estudantes pode auxiliar na aprendizagem de uma língua estrangeira. O motivo que nos leva a propor esse dispositivo é a falta de pesquisas ligadas ao ensino de gêneros multimodais, e a modernização das formas de trabalho que as novas tecnologias aplicadas ao ensino propõem aos docentes de nossa contemporaneidade. Desta forma, buscamos ampliar os debates acerca do ensino através dos gêneros textuais e fortalecer as discussões a respeito das novas tecnologias na formação de professores. Assim, para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: criação de um modelo didático do gênero “vídeos educacionais”; elaboração de um itinerário sobre esse gênero a partir do modelo didático criado; aplicação do itinerário em questão; análise das produções consentidas dos estudantes durante a aplicação do itinerário.

Ao aceitar participar desta pesquisa, a sua contribuição se dará por meio do uso consentido de suas produções textuais para análise. Durante a aplicação desse itinerário, será solicitado aos participantes a produção de diferentes textos em diferentes gêneros textuais, como o “vídeo educacional”, o roteiro do “vídeo educacional”, o podcast, o roteiro de podcast, o artigo de jornal ou site e a tabela ou quadro analítico de livro didático. Assim, para atender as demandas sociais e linguísticas do gênero “vídeos educacionais” e para atingir os nossos objetivos pedagógicos acima descritos, temos a intenção de em 5 aulas, pedir aos participantes que produzam textos em vídeo, áudio e papel. A participação nesta pesquisa demandará uma dedicação 15 à 20 horas dos participantes entre atividades síncronas e assíncronas distribuídas em 5 aulas de 1h30 em média de duração. As aulas ministradas dentro dessa pesquisa serão todas virtuais e síncronas. Isto com o objetivo de avaliar o progresso dos participantes dentro da perspectiva teórica da Engenharia Didática e do Interacionismo Sociodiscursivo. Além disso, iremos analisar as fichas de aconselhamento que serão atividades, dentro do itinerário, em que os próprios estudantes examinam as produções textuais dos colegas para os auxiliarem na melhora de suas futuras produções. O nosso objetivo com estas fichas de aconselhamento é perceber se o trabalho entre os pares pode impulsionar o desenvolvimento das capacidades dos estudantes. Assim, teremos dados suficientes para avaliar criticamente o nosso itinerário. É preciso informar aos senhores(as) participantes que todo esse processo do itinerário fora construído de modo a preservar

as identidades e dignidades dos senhores(as), de tal modo que durante nossas análises usaremos pseudônimos para nos referirmos aos autores(as) dos textos produzidos pelos participantes e borraremos o rosto desses sujeitos em todas as imagens que forem anexadas à dissertação da pesquisa.

Assim, lhes comunicamos que os riscos envolvidos nesta pesquisa consistem em desconfortos e exposição pessoal e profissional do(a) participante. Isto pode ocorrer pelo fato de estar sendo investigado o desenvolvimento das capacidades dos participantes e estarmos lidando com produções textuais que demandam a imagem desses sujeitos. Entretanto, comprometo-me em tomar todas as medidas de segurança citadas acima para que o(a) participante não se sinta exposto(a) em qualquer etapa desta pesquisa.

Em benefício, lhes afirmamos que este estudo contribuirá por meio de seus resultados com subsídios teóricos e práticos para o ensino do francês como língua estrangeira e para a formação de professores.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, diante de eventuais danos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização. O Sr.(a) tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará

qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que este estudo possa resultar. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável no Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa e a outra será fornecida ao Sr.(a).\_\_\_\_\_.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável de modo permanente após o término da pesquisa.

Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução

466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, \_\_\_\_\_, contato \_\_\_\_\_

, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa **“uma proposta de multiletramento em contexto universitário: a construção de um itinerário do gênero “vídeos educacionais” em ensino de francês como língua estrangeira”** de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Weslen Pedro Fonseca.

Rua Travessa G, 35 – Bairro União /CEP:36574-116 , Viçosa/MG.  
(31)999308722  
weslen.fonseca@ufv.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos  
Universidade Federal de Viçosa  
Edifício Arthur Bernardes, piso inferior  
Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário Cep: 36570-900 Viçosa/MG  
Telefone: (31)3612-2316  
Email: cep@ufv.br  
www.cep.ufv.br

Viçosa, \_\_\_ de janeiro de 2022.

---

Assinatura do Participante

---

Assinatura do Pesquisador

## ANEXO B: Transcrição dos vídeos educativos

Transcrição dos vídeos educativos que compõem o corpus do nosso modelo didático.

### Vídeo 1

**Título do vídeo:** Arsène Lupin a-t-il vraiment existé ?

**Duração:** 8 minutos e 1 segundo

**Temática global:** cultura francesa

**Canal do Youtube:** innerFrench

**Link do vídeo:** <https://youtu.be/rs1A5GKgTgg>

**Data de lançamento do vídeo:** 04/02/2021 (quinta-feira)

**Data da transcrição do vídeo:** 07/09/2021

*[Um anúncio publicitário de 24 segundos do "adobe photoshop" é introduzido no vídeo pelo próprio site Youtube. O telespectador pode pular esse anúncio após 5 segundos.]*

*[O locutor é um homem branco, de cabelos preto, por volta dos 30 anos. Ele veste uma t-shirt verde escuro sem estampa.. Ele está em primeiro plano e usa um microfone de mesa. É possível perceber que ele está sentado. Ele tem um sorriso discreto e olha diretamente para a câmera. No primeiro enquadramento temos uma imagem que vai, verticalmente, do tórax do locutor até uns poucos centímetros acima da sua cabeça. O homem está mais posicionado à direita do vídeo. Ao fundo, observa-se uma estante com livros e plantas. Há um tapete na parede do fundo e um copo na mesa ao lado do locutor.]*

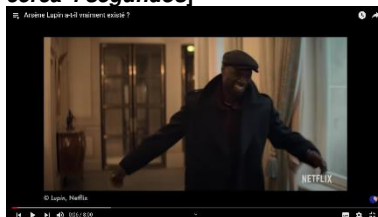


00:00 - Salut ! **[O homem acena para o seu interlocutor]**

00:01 Depuis quelques semaines, je reçois beaucoup de messages à propos d'Arsène Lupin.

00:05 Pas le roman, mais la série Netflix avec l'acteur Omar Sy.

**[00:06 Cenas da série cobrem a tela por cerca 4 segundos]**



**[Mudança de corte na imagem. Leve fechamento de imagem no locutor]**



00:09 Honnêtement, j'avais pas prévu de la regarder parce que je suis un snob prétentieux qui boycotte toutes les séries françaises.

**[Mudança de corte na imagem. Leve abertura de imagem no plano global da tela]**



00:18 Du coup, j'ai demandé à Ingrid de le faire à ma place.

**[00:23 Uma foto da Ingrid cobrem a tela por cerca 4 segundos]**



00:22 Ingrid, c'est la nouvelle prof qui vient de rejoindre innerFrench.

00:27 Donc, elle a commencé à regarder Lupin pour m'aider à préparer cette vidéo.

00:32 Mais entre-temps, j'ai vu passer des articles disant que la série faisait un carton.

[00:36 *Uma foto de uma reportagem sobre a série cobre a tela por cerca de 4 segundos*]



[00:39 *Ao lado do locutor aparece um texto (faire un carton / cartonner / avoir beaucoup de succès). Esse texto divide a tela com o locutor por cerca de 5 segundos*]



00:39 «Faire un carton», c'est une expression familière pour dire «avoir du succès».

00:44 On dit aussi «cartonner», le verbe «cartonner».

[Corte.]

00:47 Apparemment, les étrangers adorent cette série et pas seulement ceux qui apprennent le français comme vous.

00:55 D'après les chiffres officiels de Netflix, pendant son 1er mois de diffusion Lupin a eu plus de spectateurs que d'autres séries à succès comme Queen's Gambit ou la saison 4 de La Casa de Papel.

[01:01 *Uma foto de uma reportagem sobre o sucesso da série cobre a tela por cerca 10 segundos. Frases da reportagem são colocadas em destaque para confirmar as falas do locutor.*]



01:10 Donc là, je me suis dit que j'étais peut-être en train de rater quelque chose.

01:15 Et comme il y a seulement 5 épisodes j'ai pris le temps de la regarder et d'en parler avec Ingrid.

01:22 Mais comme on ne veut pas vous spoiler ni influencer votre opinion, on a décidé de plutôt vous parler du personnage qui a inspiré la série.

01:35 En particulier, on va essayer de voir si Arsène Lupin est seulement un héros de roman ou s'il a vraiment existé...

[Corte.]

[01:45 *Um vídeo com duas fotos em preto e branco de antigas representações de Arsène Lupin cobrem a tela por cerca 5 segundos. Sob essa colagem aparece em amarelo a frase: "Arsène Lupin a-t-il vraiment existé ?"*]



01:50 - Arsène Lupin, c'est un peu le Sherlock Holmes français.

[01:50 *Uma foto do livro de título "Sherlock Holmes contra Arsène Lupin" cobre a tela por 2 segundos.*]



01:53 Comme lui, c'est un héros qui utilise son intelligence, son charme et son humour pour obtenir ce qu'il veut.

02:01 Mais la grande différence qui les oppose c'est qu'Arsène Lupin n'est pas détective.

02:08 En fait, c'est tout le contraire.

02:09 Arsène Lupin, c'est un voleur ou, plus précisément, un cambrioleur.

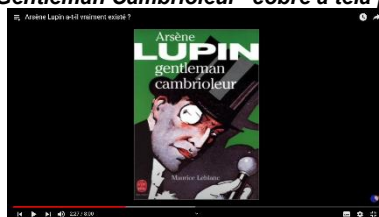
**[02:17 Uma foto de homem encapuzado escrito "cambrioleur" aparece no canto superior esquerdo da tela por cerca 3 segundos.]**



02:16 Un cambrioleur, c'est quelqu'un qui entre chez les gens quand ils sont absents pour leur voler des objets précieux.

02:22 D'ailleurs, le surnom d'Arsène Lupin, c'est «le gentleman-cambrioleur».

**[02:27 Uma foto do livro "Arsène Lupin Gentleman Cambrioleur" cobre a tela por cerca 2 segundos.]**



02:27 Mais c'est pas un cambrioleur comme les autres.

02:31 En fait, Arsène Lupin cambriole uniquement les riches qui ont fait fortune de manière malhonnête.

**[02:39 O homem olha para o canto superior esquerdo como se pensasse para concluir um pensamento.]**



**[02:41 Uma foto da raposa Robin Hood aparece no canto superior esquerdo da tela por cerca 2 segundos.]**



02:41 Un peu comme un Robin des bois des temps modernes.

02:42 Sauf que lui, il aime surtout voler des œuvres d'art et en général, il les garde pour lui.

**[02: 45 Uma foto de um desenho do quadro Monalisa aparece no canto superior esquerdo da tela por 2 segundos]**



02:50 Il ne les donne pas aux pauvres.

**[Corte.]**

02:51 L'auteur qui a commencé à raconter les aventures d'Arsène Lupin au début du XXème siècle, c'est Maurice Leblanc.

**[Uma foto antiga de Maurice Leblanc aparece no canto superior esquerdo da tela por cerca de 2 segundos. Sob a foto está escrito "Maurice Leblanc".]**



02:59 Il a écrit des nouvelles - autrement dit, des histoires courtes - des romans, des pièces de théâtre.

**[03:01 Très fotos de livros de diferentes histórias sobre Arsène Lupin escritas por Maurice Leblanc são sobrepostas no canto esquerdo da tela por cerca de 5 segundos.]**



03:06 Et plus tard, ses aventures ont été adaptées en film - et en série, maintenant.

**[03:10 Dois cartazes de filmes e um cartaz da série sobre Arsène Lupin cobrem a tela por cerca de 2 segundos.]**



03:12 J'ai découvert qu'il y a même un manga japonais sur Arsène Lupin !

**[03:12 Uma foto de um gibi japonês sobre Arsène Lupin cobre a tela por um segundo.]**



03:16 Au fait, moi aussi, j'ai adapté une de ses aventures dans mon podcast.

03:21 Si vous voulez l'écouter, c'est l'épisode 58.

**[03:21 Uma foto sobre o episódio do podcast cobre a tela por cerca de 3 segundos.]**



03:24 Alors, peut-être que vous vous demandez si Arsène Lupin a vraiment existé pas forcément sous ce nom-là, mais est-ce que Maurice Leblanc s'est inspiré d'un vrai cambrioleur pour son héros ?

**[Corte.]**

03:37 C'est un mystère qui a été savamment entretenu par l'auteur.

03:41 Maurice Leblanc adorait faire planer le doute sur son personnage.

03:46 C'est pour ça qu'il se présentait comme le confident d'Arsène Lupin.

**[Uma foto de uma edição do livro Arsène Lupin Gentleman Cambrioleur aparece num canto esquerdo da tela, o fundo da tela é preto. Um segundo depois aparece um branco um trecho desse livro sendo lido pelo locutor.]**



03:51 Par exemple, sa 1ère aventure commence comme ça : " *C'est ainsi qu'un soir d'hiver, Arsène Lupin m'a raconté cette histoire...*" **[Neste trecho em itálico a voz do locutor parece distorcida.]**



04:01 Maurice Leblanc donnait tellement de détails sur la vie de son héros que les gens ont commencé à se demander s'il existait vraiment !

04:10 Grâce à toutes ces informations, certains ont même écrit des biographies d'Arsène Lupin.

**[Uma foto da capa de um livro escrito "La vraie vie d'Arsène Lupin" cobre a tela num fundo preto por cerca de 2 segundos.]**



04:15 En plus, au début, ses aventures étaient publiées en feuilleton.

**[Uma foto de um jornal antigo com uma história sobre Arsène Lupin cobre a tela num fundo preto por cerca de 3 segundos.]**



04:19 Le feuilleton, c'est un genre littéraire apparu au XIXe siècle qui consistait à publier des épisodes d'une histoire dans un journal en général, un quotidien.

04:32 Donc les lecteurs devaient acheter le journal tous les jours pour connaître la suite de l'histoire.

**[Corte.]**

04:38 C'était un genre très populaire à l'époque, un peu comme les séries aujourd'hui.

04:44 D'ailleurs, dans les années 70 et 80, il y avait aussi des feuilletons à la télévision comme Dallas, un des plus célèbres feuilletons américains.

**[Uma foto antiga do elenco da série americana cobre a tela por 3 segundos.]**



04:54 - Mais maintenant, c'est un mot démodé on ne l'utilise plus vraiment.

**[Corte.]**

04:59 Bref, tout ça pour dire qu'au début, les aventures d'Arsène Lupin étaient publiées dans le journal à côté de récits d'événements réels.

05:09 Bien sûr, les lecteurs savaient que c'était un feuilleton mais comme ces histoires de cambriolage étaient très réalistes parfois, ils se demandaient si c'était seulement de la fiction.

**[Corte.]**

05:21 En plus, quand les premières aventures d'Arsène Lupin ont été publiées, il y avait une vraie fascination pour les cambrioleurs.

**[Uma antiga ilustração de uma grande cidade europeia no começo do século XX cobre a tela por 5 segundos. Na ilustração está escrito "La Belle Époque (fin XIXe - 1ère Guerre Mondiale)".]**



05:30 Cette période qui va de la fin du XIXe siècle à la 1ère Guerre mondiale on l'appelle «la Belle Époque».

05:39 Pendant la Belle Époque, la France s'est développée rapidement tant au niveau économique que social et politique.

05:48 Les bourgeois ont commencé à afficher leurs nouvelles richesses en s'achetant des grandes maisons en centre-ville.

**[Uma foto de uma antiga casa cobre a tela por 3 segundos.]**



05:56 Alors, forcément, ça a donné des idées à certains...

06:00 C'est comme ça qu'une nouvelle forme de vol est apparue : le cambriolage.

**[Corte.]**

06:05 Et les gens adoraient lire ces histoires de cambriolages à propos de bourgeois qui se faisaient voler leurs diamants.

**[Uma ilustração de uma festa burguesa do começo do século 20 cobre a tela por 3 segundos.]**



06:12 Surtout que la société était extrêmement inégalitaire.

06:17 En plus, c'était aussi une époque où l'anarchisme était à la mode.

06:21 Et justement, il y a un jeune anarchiste qui est devenu célèbre grâce à ses cambriolages.

**[Uma foto antiga do Marius Jacob cobre a tela num fundo preto por 3 segundos.]**



06:28 Il s'appelait Marius Jacob.

06:30 Pendant plusieurs années, il a cambriolé des maisons de bourgeois et de représentants des institutions - des juges, des militaires, des membres du clergé.

**[Corte.]**

06:42 Ses biographes disent qu'il utilisait différentes identités et des déguisements pour ses cambriolages.

06:50 Et apparemment, c'était quelqu'un de très intelligent qui avait un grand sens de l'humour.

**[Mudança de corte na imagem. Leve fechamento de imagem no locutor]**

06:57 Ça vous fait penser à quelqu'un ?

**[Mudança de corte na imagem. Leve abertura de imagem no plano global da tela]**



06:58 Oui, mais non...

06:59 Marius Jacob n'était pas Arsène Lupin.

07:03 Certains pensent que Maurice Leblanc s'est inspiré de lui pour son héros mais d'autres experts disent le contraire.

**[Corte.]**

**[Mudança de corte na imagem. Leve fechamento de imagem no locutor]**



07:10 Dans tous les cas, la vérité, c'est qu'Arsène Lupin est bien un personnage de fiction.

07:16 Il n'a jamais existé.

**[Mudança de corte na imagem. Leve abertura de imagem no plano global da tela]**

[Corte.]



07:18 D'ailleurs, il a beaucoup changé au fil de ses aventures.

07:21 Il a évolué avec son auteur.

07:24 Après avoir été anarchiste dans sa jeunesse, il est progressivement devenu bourgeois.

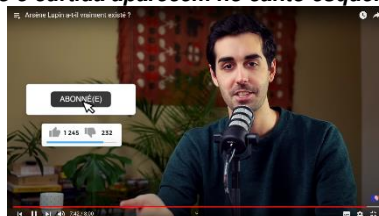
07:30 Il a arrêté les cambriolages pour se transformer en détective comme son rival britannique.

[Uma foto da capa do livro "Arsène Lupin L'agence Barnette et Cia" cobre a tela com um fundo preto por 4 segundos.]



07:37 Voilà, si cette vidéo vous a plu, n'hésitez pas à mettre un «j'aime» et à vous abonner à la chaîne.

[Um gif animado dos botões de inscrição e curta aparecem no canto esquerdo da tela junto ao locutor.]



07:43 Si vous voulez d'autres vidéos sur Arsène Lupin ou sur la série Lupin, dites-le moi dans les commentaires.

07:50 On a d'autres sujets en stock avec Ingrid.

07:53 Merci et à bientôt ! [O homem acena o para o seu público]



[Um texto com as fontes bibliográficas utilizadas para a construção do video cobre a tela num fundo azul escuro por 3 segundos.]



## Vídeo 2

**Título do vídeo:** LES VOYELLES NASALES | Prononciation Française

**Duração:** 10 minutos, 41 segundos.

**Temática global:** Fonética

**Canal do Youtube:** Français avec Pierre

Link do vídeo: <https://youtu.be/Cr7zrFrdvMc>

Data de lançamento do vídeo:

Data da transcrição do vídeo: 07/09/2021

[No vídeo há dois locutores, um homem branco, com cerca de 40 anos, cabelo preto curto, e uma mulher amarela, com também cerca de 40 anos, cabelo preto longo e solto. Ele veste uma t-shirt azul com uma grande estampa no centro. Ela usa uma camisa rosa com decote. É possível ver que ela tem um microfone de lapela no decote. Os dois estão em primeiro plano, Ele no lado esquerdo, ela no lado direito, os dois no centro. E tem-se, no primeiro enquadramento, a imagem deles da cintura até um pouco acima da cabeça. No fundo observa-se uma estante branca com livros, pequenos potes de plantas e souvenirs nas cores da bandeira francesa.]



00:00 – Bonjour ! – Bonjour les super étudiants, **[O homem e a mulher acenam com as mãos para a câmera.]** super motivés comme toujours.

00:05 Bon, avant de commencer cette vidéo, si vous êtes en confinement, courage et profitez-en pour apprendre du français.

**[Corte.]**

**[Leve fechamento de imagem nos locutores.]**

**[O homem que antes olhava para a câmera, olha rapidamente para a mulher.]**

00:12 – Un des points difficiles de la prononciation pour beaucoup d'étudiants de français, ce sont les voyelles nasales.

**[A mulher que antes olhava para a câmera, olha rapidamente para o homem.]**

00:21 – Oui. Eh bien aujourd'hui, on va travailler ça.

00:23 Si vous n'êtes pas encore abonné à la chaîne, n'attendez pas plus, abonnez-vous tout de suite !

**[00:23 Um gif animado com os botões de inscrição e curtida ocupa a parte central inferior do vídeo por 3 segundos. Neste gif há a frase "tu aimes nos vidéos ? Abonne-toi pour n'en rater aucune !".]**



**[O homem e a mulher apontam para o botão de inscrição no Youtube.]**

00:31 Et puis, on commence.

**[Corte com transição explícita]**



**transição explícita./ transição lateral para a esquerda**

**[Leve abertura de imagem no plano global da tela.]**

00:32 – On commence d'abord par voir des généralités sur ces voyelles nasales, s'appellent comme ça, car elles se font au niveau du nez, **[A mulher aponta para o nariz.]** mais on y reviendra plus tard.

**[Um texto permanece no canto superior esquerdo por um minuto e vinte e quatro segundos: "1 - Les généralités".]**



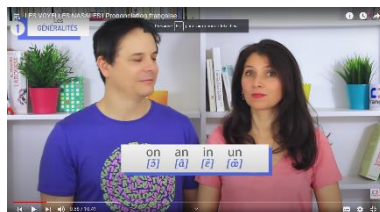
00:42. – Oui, on reviendra sur le son après.

00:44 Bon, alors, il y en a quatre en français en théorie, d'accord ?

00:47 En théorie, on va voir que ça change un petit peu, mais bon.

**[Um texto ocupa o canto inferior do centro da tela com as vogais nasais citadas e suas respectivas transições fonéticas por 5 segundos. Essas vogais vão surgindo de acordo com a fala do homem.]**

00:50 Normalement il y a... La première c'est « ON » [ɔ̃], la deuxième c'est « AN » [ɑ̃], la troisième c'est « IN » [ɛ̃] et la quatrième c'est « UN » [œ̃].



**[Corte.]**

**[Leve abertura de imagem no plano global da tela.]**

00:59 Alors en fait, la toute dernière « UN » [œ̃], en fait, on ne la fait plus, même en France, même les Français ne la font plus dans énormément de régions, notamment à Paris, et du coup, elle a tendance à disparaître au profit de la troisième, c'est-à-dire « IN » [ɛ̃].

**[Corte.]**

**[Leve fechamento de imagem nos locutores ]**

01:16 Bon, alors, comment on forme maintenant ces voyelles nasales ?

01:19 Eh bien, c'est toujours pareil, il nous faut une lettre voyelle, suivie de la lettre N ou de la lettre M.

**[Um texto ocupa o canto inferior do centro da tela por 5 segundos: “une voyelle suivie de n ou m”. ]**



**[A mulher que antes olhava para a câmera, olha rapidamente para o homem.]**

01:28 – Oui, mais après le N ou le M, il ne faut pas qu'il y ait une autre lettre voyelle, parce que sinon ça élimine la nasale.

**[Um texto ocupa o canto inferior do centro da tela por 5 segundos: “matin/ matinée [mais transcrição fonética dessas duas palavras]”. ]**



01:34 – Oui, oui. – Par exemple, « matin » et « matinée ».

01:37 – Oui oui, tout à fait.

**[Corte.]**

**[Leve abertura de imagem no plano global da tela.]**

01:38 – Alors Pierre, quelles sont les particularités au niveau du son, comment on fait ?

01:43 – Oui. Bon, après on va voir chaque voyelle nasale une à une, d'accord ?

01:46 Mais grosso modo, alors, qu'est-ce qu'il a de particulier ce son-là ?

01:51 Alors, il y a beaucoup de gens qui disent : non, mais...ou les étudiants pensent que c'est parce que tout l'air sort du nez.

01:55 Bah non, ce n'est pas tout à fait ça.

**[O locutor aponta para o nariz.]**

**[Um texto ocupa o canto inferior do centro da tela por 5 segundos: “Le son se fait davantage par le nez”. ]**



01:58 Bon, grosso modo c'est que le son se fait davantage ici, dans la partie du nez, d'accord ?

**[A locutora olha para o homem, olha para câmera, olha para o homem e de novo para a câmera.]**

The image displays four sequential screenshots of a YouTube video player. The video is titled "LES VOYELLES NASALES | Prononciation française" and has 93,460 views as of 26 June 2020. The video shows a man in a blue t-shirt and a woman in a pink t-shirt sitting in front of a bookshelf. The man is holding a colorful circular object. The video player interface includes a search bar, video controls, and a sidebar with related videos. The browser tabs and address bar are visible at the top of each screenshot.

02:04 Bon. Le mieux, comme ça, d'une manière générale, j'aime bien dire à mes élèves : regardez, vous savez, dès fois vous imitez... ou les petits garçons, ils imitent un avion de guerre qui fait **[O homem imita os sons produzidos por um avião de guerra atacando.]**



02:18 – Ah oui! Ça sort de là **[A mulher aponta para o nariz]**! – Ça, c'est exactement le son nasal. **[A mulher também imita os sons produzidos por um avião de guerra atacando.]**

02:22 Voilà, c'est ça **[O homem imita novamente os sons produzidos por um avião de guerra atacando.]** Vous voyez ?

02:25 Vous pouvez presque le faire avec la bouche fermée **[O homem imita pela terceira vez os sons produzidos por um avião de guerra atacando.]**

02:28 Mais on va voir qu'on ouvre quand même un petit peu la bouche dans les nasales françaises.

**[O homem agarra a boca para demonstrar a passagem de ar nos sons nasais.]**



02:32 Mais voilà, c'est ça, c'est ce son qui se fait, on sent que ça vibre par-là, d'accord ?

**[Corte.]**

**[Leve abertura de imagem no plano global da tela.]**

02:37 Alors, plus techniquement, si on veut être un peu plus sérieux et un peu moins pratique.

**[O homem faz parênteses com os dedos para minimizar o "plus sérieux" e o "moins pratique.]**



02:42 En fait, le voile du palais s'abaisse légèrement, et ça permet de faire passer l'air aussi un petit peu par le nez.

**[O homem usa as mãos para ilustrar a passagem de ar para a produção de uma vogal nasal.]**



02:49 D'accord ? Et en général, la langue a tendance à reculer.

02:53 – Je préfère l'avion, je crois. – Moi aussi.

**[Corte com transição explícita.]**

**[Um texto ocupa o canto superior esquerdo por cerca de cinco minutos e doze segundos: "2 - Les nasales en détail".]**

**[O homem não olha por alguns instantes nem para câmera, nem para mulher. Ele tem um olhar diagonal para o canto inferior direito da tela.]**



02:56 – Voyons maintenant les nasales une à une. Et on commence par « ON ».

03:00 Alors, à chaque fois on va voir comment on fait le son, comment ça s'écrit et après des exemples, OK ? Donc avec la nasale « ON » [ɔ̃].

03:08 – Oui. Alors, moi je préfère commencer par « ON » [ɔ̃], parce qu'en fait c'est... on peut dire peut-être la plus nasale de toutes.

03:13 – « ON » [ɔ̃].

**[O homem usa as duas mãos para mostrar a passagem de ar para a produção da vogal nasal referida.]**

**[Um texto ocupa o canto inferior do centro da tela por 5 segundos: "Partir de o → on [mais transcrição fonética desses dois fonemas] ". ]**



03:14 – « ON » [ɔ̃]. Grosso modo, on part de O, mais on fait plus le son par-là [**o homem aponta para o seu nariz**], on fait vibrer plus par-là, d'accord ? Comme tout à l'heure l'avion.

03:21 Donc O, ça c'est un O. Et O et ON, ON, d'accord ?

**[A mulher, sem tomar a palavra, imita o comportamento dos lábios na produção do fonema em questão.]**

03:25 ON, ça vient plus par-là, donc l'air sort un peu du nez ON.

**[Corte.]**

**[Leve abertura de imagem no plano global da tela.]**

**[A mulher olha para o homem e pronuncia a próxima frase como um estudante aflito.]**

03:30 – Alors, maintenant comment on écrit ce son, quelle est la graphie de cette nasale ?

**[Um vídeo/slide com fundo branco ocupa toda a tela por cerca de 13 segundos. Nesse vídeo vemos a transcrição fonética de “on” e as possíveis grafias que esse fonema pode assumir (on, om) na língua francesa.]**

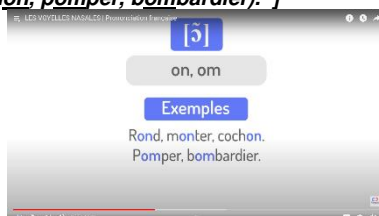


03:34 - Ce son s'écrit normalement O suivi d'un N, d'accord ?

03:39 Mais en fait ce qui se passe, c'est que si après il y a un P ou un B qui suit, en général le N est remplacé par un M, d'accord ? Donc ON ou OM.

03:49 – Voyons maintenant des exemples.

**[Um vídeo/slide com fundo branco ocupa toda a tela por cerca de 20 segundos. Nesse vídeo vemos a transcrição fonética de “on” e as possíveis grafias que esse fonema pode assumir (on, om) na língua francesa, mais exemplos de palavras com esses fonemas (rond, monter, cochon, pomper, bombardier). ]**



03:50 Alors, avec ON, par exemple : rond, un rond. "Monter" ou : un cochon.

03:59 – Et avec OM, on a par exemple : pomper, d'accord ? D'une pompe, pour pomper l'eau par exemple.

04:04 Ou bien un bombardier justement, l'avion [...] qui largue ses bombes.

04:08 Un bombardier ou le verbe bombardier.

**[Corte.]**

04:11– Voyons maintenant le son « AN » [ɑ̃].

04:13– « AN » [ɑ̃], effectivement. – Comment on fait le son alors ?

**[Um texto ocupa o canto inferior do centro da tela por 5 segundos: “Partir de a → an [mais transcrição fonética desses dois sons] ”. ]**



04:16– Alors, là on va partir plutôt de la lettre A, d'accord ?

04:18 Ce son A, en général il est dans toutes les langues.

**[O homem utiliza as mãos para explicar a passagem de ar na produção do fonema em questão.]**



**[A mulher sutilmente imita a forma que os lábios tomam na produção desse som.]**



04:21 Et à partir de là, toujours pareil, la langue va un petit peu vers l'arrière, on baisse le voile du palais pour laisser passer un peu plus l'air par le nez.

04:29 Mais surtout, comme toujours, rappelez-vous, le son se fait plus dans cette partie. Donc A.

04:35– A.

04:35– AN. – AN.

04:36 – D'accord ? AN. – Et donc, celle-là, comment on l'écrit ?

**[Um vídeo/slide com fundo branco ocupa toda a tela por cerca de 15 segundos. Nesse vídeo vemos a transcrição fonética de "an" e as possíveis grafias que esse fonema pode assumir (en, an, em, am, aom) na língua francesa.]**



04:40 – Alors, on l'écrit soit un E et un N ou un A et un N.

04:45 Et on peut remplacer le N par un M, donc EM, AM.

04:51 Et, bon, il y a un cas vraiment très particulier, c'est AON aussi.

**[Corte.]**

04:56 – Maintenant, on va voir des exemples. Par exemple avec EN, il y a : lentille.

**[Um vídeo/slide com fundo branco ocupa toda a tela por cerca de 25 segundos. Nesse vídeo vemos a transcrição fonética de "an" e as possíveis grafias que esse fonema pode assumir (en, an, em, am, aom) na língua francesa, mais exemplos de palavras com esses fonemas (lentille, chanter, emballer, ambulance, un paon). ]**



05:01 – Oui. – Ou alors avec AN : chanter.

05:05 – Oui. Et avec EM : emballer, emballer quelque chose. D'accord ?

05:11 Et avec AM : ambulance par exemple, d'accord ?

05:15 Et AON, il y a très peu, c'est par exemple un oiseau qui s'appelle "un paon".

05:20 – Celui-là j'ai du mal. Un paon. – Oui, c'est le même son.

05:23 Sauf que comme il y a un O, ça te trouble. – Ça me trouble avec le O.

**[Corte.]**

05:26 Alors, voyons maintenant la nasale « IN » [ɛ̃]. Alors, comment on fait ce son ?

05:31 – Alors là, je vous conseille de partir... Alors, il y a des gens qui disent de partir du I, mais franchement, moi je trouve que c'est mieux de partir de la voyelle normale È [ɛ].

**[Um texto ocupa o canto inferior do centro da tela por 5 segundos: "Partir de è → in [mais transcrição fonética desses dois sons] ". ]**



05:41 C'est-à-dire c'est un É [ɛ], le É qu'on retrouve dans toutes les langues, et vous le faites un peu plus ouvert : È [ɛ̃], comme E accent grave en français.

**[O homem imita com as mãos o movimento dos lábios na produção desse fonema em questão. ]**

05:48 Et à partir de là, vous essayez de le faire sonner plus dans cette partie, **[O homem aponta para o nariz]** d'accord, comme toujours.



05:53 Donc ça va nous faire : **[O homem repete por três vezes o fonema “an”.]**

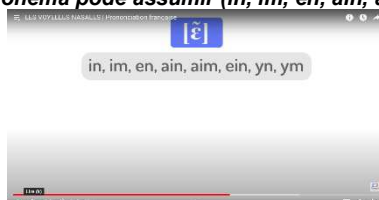
**[Corte.]**

**[Leve abertura de imagem no plano global da tela.]**

05:57 – Alors, voyons maintenant comment on écrit ce son.

06:01 – Oui. Alors, ce son il peut s’écrire de plein de manières différentes.

**[Um vídeo/slide com fundo branco ocupa toda a tela por cerca de 15 segundos. Nesse vídeo vemos a transcrição fonética de “in” e as possíveis grafias que esse fonema pode assumir (in, im, en, ain, aim, ein, yn, ym) na língua francesa.]**



06:04 Alors, on a I N,

06:06 I M,

06:07 E N,

06:09 A I N,

06:12 A I M,

06:14 E I N,

06:16 Y N et Y M,

06:18 d'accord ? – Oui.

06:20 Voyons maintenant des exemples. Alors, avec I N il y a : matin.

**[Um vídeo/slide com fundo branco ocupa toda a tela por cerca de 20 segundos. Nesse vídeo vemos a transcrição fonética de “in” e as possíveis grafias que esse fonema pode assumir (in, im, en, ain, aim, ein, yn, ym) na língua francesa, mais exemplos de palavras com esses fonemas (matin, impôt, chien, la main, faim, teinture, syndicat, tympan).]**



06:25 Avec I M : impôt.

06:27 Avec E N : un chien.

06:31 Et avec A I N : la main.

06:34 – Donc avec A I M, ah oui, on a : la faim, par exemple.

06:38 Avec E I N, on a : une teinture.

06:40 Avec Y N on a : syndicat.

06:43 Et Y M on a : le tympan.

06:46 – Et maintenant on passe à la quatrième voyelle qui disparaît au profit de la troisième, celle qu'on vient de voir, qui est la voyelle UN [œ], mais que la plupart des gens prononcent IN [ɛ].

**[O homem dá uma risada discreta.]**



**[Corte.]**

06:57– Bon, alors la troisième qu'on vient de faire, pour un rappel, d'accord ?

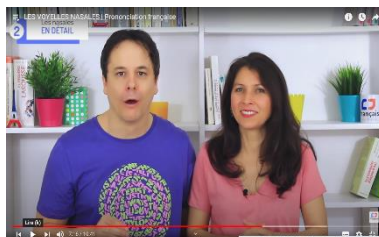
07:01 C'était IN [ɛ]. – Oui.

07:03 – Pour exagérer, on peut mettre la bouche comme ça, comme ça on est bien obligé de faire IN, d'accord ? **[O homem usa uma das mãos para posicionar o seus lábios como se fosse produzir o fonema em questão.]**

07:08 Et maintenant, celle qu'on va voir maintenant,

**[O homem usa as mãos para indicar como devemos posicionar a boca para a produção desse som.]**

07:09 vous mettez la partie du haut de la bouche plus vers l'avant, les lèvres là, et du coup, vous êtes obligé de faire **[O homem de modo caricato o fonema em questão.] [A mulher ri dos movimentos do homem.]**



07:18 Mais oui, on est obligé comme ça. Donc c'est une bonne astuce, regardez, la troisième c'était : **[O homem imita a pronúncia da vogal nasal anterior.]** et là vous faites : **[O homem imita de modo caricatural a pronúncia de uma nova vogal nasal.]** d'accord ? **[A mulher ri da imitação do homem.]**

07:28 Un brin et un ours brun.

**[Corte.]**

**[Leve abertura de imagem no plano global da tela.]**

07:30 – Et donc, cette quatrième voyelle, elle, elle s'écrit avec quelles lettres ?

**[Um vídeo/slide com fundo branco ocupa toda a tela por cerca de 10 segundos. Nesse vídeo vemos a transcrição fonética de “un” e as possíveis grafias que esse fonema pode assumir (un, um,) na língua francesa.]**

07:34 – Alors, U N, comme l'article par exemple ou U M.

07:39 – Donc normalement, ça devrait être UN ?

07:41 – UN.

**[Um vídeo/slide com fundo branco ocupa toda a tela por cerca de 5 segundos. Nesse vídeo vemos a transcrição fonética de “un” e as possíveis grafias que esse fonema pode assumir (un, um,) na língua francesa, mais exemplos de palavras com esse fonema (lundi, parfum).]**



07:42 – Donc d'autres exemples, ça serait : lundi et parfum ?

07:46 – Oui. Lundi, parfum.

07:48 – Mais normalement on entend : lundi et parfum.

07:51– Bon, en tout cas, vraiment on l'a faite ici parce que c'était intéressant de voir cette nasale, mais cette quatrième nasale, franchement pour des étudiants de français, c'est presque ridicule de l'apprendre et de s'efforcer là-dessus.

08:03 Il y a tellement d'efforts à faire dans d'autres choses qui sont beaucoup plus efficaces, voilà.

08:08 Vous, vous considérez qu'il y en a trois et c'est très bien.

**[Corte com transição explícita.]**

08:11 – Et maintenant, on va passer à la partie drôle, on va les comparer, on va voir les différences entre elles. Et faire un exercice.

**[Um texto permanece no canto superior esquerdo por um minuto e cinquenta e oito segundos: “3 - Les exercices”.]**



08:19 – Exactement ! Donc on vous rappelle avant de commencer, qu'évidemment on a un pack, un cours spécialement conçu pour s'améliorer dans le domaine de la prononciation du français.

**[Uma imagem do livro produzido pelo homem ocupa o canto superior direito do vídeo por 3 segundos.]**

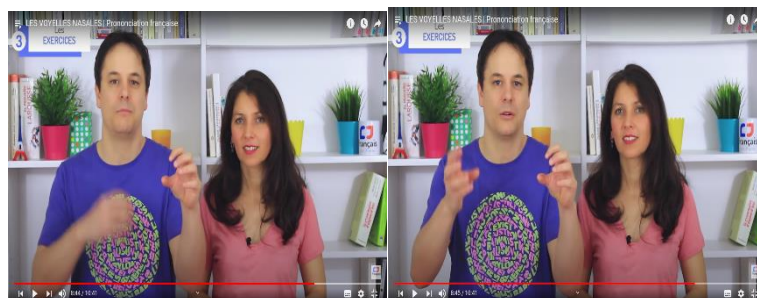


08:31 Donc on vous laisse tous les liens dans la description.

08:33 – Alors, donc l'exercice il va être comment Pierre ?

08:35 – Alors, l'exercice. Eh bien, je vais dire deux mots français, et dans chaque mot il va y avoir une nasale différente.

**[O homem antecipa com as mãos como o estudante deve proceder diante das palavras que surgiram na tela.]**



08:42 Et vous devez deviner si j'ai dit le premier puis le deuxième ou le deuxième puis le premier.

08:47 Ça va apparaître à l'écran, et vous devez choisir. – D'accord.

**[Um vídeo/slide com fundo branco ocupa toda a tela por cerca de 5 segundos. Nesse vídeo temos o seguinte enunciado : "Exercice 1 Pont - Pain (primeira opção) Pain - Pont (segunda opção). ]**

**[Quando o homem revela a opção correta (a primeira) a cor da primeira opção muda.]**



08:50 – Alors, alors attention, premier exercice, écoutez bien.

**[O homem pronuncia calmamente as duas palavras a seguir.]**

08:54 Pont, pain.

08:56 Je répète : pont, pain.

09:00 L'option correcte c'était bien PONT-PAIN.

**[Um vídeo/slide com fundo branco ocupa toda a tela por cerca de 5 segundos. Nesse vídeo temos o seguinte enunciado : "Exercice 2 Paon- Pain (primeira opção) Pain - Paon (segunda opção). ]**

**[Quando o homem revela a opção correta (a segunda) a cor da segunda opção muda.]**

**[A mulher pronuncia calmamente as duas palavras que devemos encontrar.]**



09:06 – Deuxième exercice, Pain Paon.

09:10 Pain, paon.

09:12 L'option correcte c'est PAIN et PAON.

**[Um vídeo/slide com fundo branco ocupa toda a tela por cerca de 5 segundos. Nesse vídeo temos o seguinte enunciado : "Exercice 3 Étendre - Éteindre (primeira opção) Éteindre - Étendre (segunda opção). ]**

**[Quando o homem revela a opção correta (a segunda) a cor da segunda opção muda.]**

**[O homem pronuncia calmamente as duas palavras que devemos encontrar.]**



09:18 – Troisième exercice, Éteindre, étendre.

09:23 Je répète : éteindre, étendre.

09:27 Et l'option correcte était ÉTEINDRE-ÉTENDRE.

**[Um vídeo/slide com fundo branco ocupa toda a tela por cerca de 5 segundos. Nesse vídeo temos o seguinte enunciado : "Exercice 4 Long - Lent (primeira opção) Lent - Long (segunda opção). ]**

**[Quando a mulher revela a opção correta (a primeira) a cor da primeira opção muda.]**

**[A mulher pronuncia calmamente as duas palavras que devemos encontrar.]**



09:32 – Quatrième exercice, c'est : Long, lent.

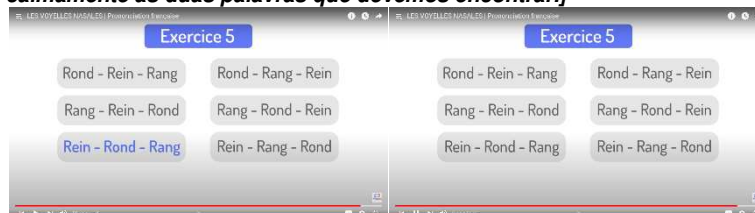
09:37 Long, lent.

09:40 Et l'option correcte était LONG-LENT.

**[Um vídeo/slide com fundo branco ocupa toda a tela por cerca de 5 segundos. Nesse vídeo temos o seguinte enunciado : “Exercice 5 Rond - Rein - Rang ; Rond - Rang - Rein; Rang - Rein - Rond; Rang - Rond - Rein ; Rein - Rond - Rang; Rein - Rang - Rond. ]**

**[Quando o homem revela a opção correta ( Rein - Rond - Rang) a cor da opção muda.]**

**[O homem pronuncia calmamente as duas palavras que devemos encontrar.]**



09:45 – Et pour terminer, attention, cette fois-ci il va y avoir trois mots : Rein, rond, rang.

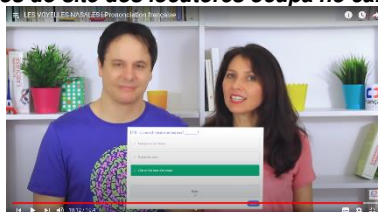
09:52 Je répète : rein, rond, rang.

09:59 Et donc l'option correcte était REIN-ROND-RANG. Bravo !

**[Corte.]**

10:06 – Voilà ! Alors, c'était facile, difficile ?

**[Um vídeo/slide com exercícios interativos do site dos locutores ocupa no canto inferior do centro por 3 segundos.]**



10:09 Si vous voulez un exercice plus complet, vous en avez un dans notre blog.

10:14 Allez le voir.

**[Corte.]**

10:16 Voilà pour aujourd'hui, et prenez vraiment soin de vous.

10:19 – On vous rappelle qu'on a deux cours gratuits, ils sont totalement gratuits, oui, oui, oui,

**[Uma foto do cabeçalho do site dos produtores do vídeo ocupa o canto central inferior por 4 segundos.]**



10:25 donc profitez-en, ils vont apparaître certainement sur l'écran, ils seront aussi dans la description.

**[O homem e a mulher olhando para a câmera acenam.]**



10:30 On vous embrasse très très fort, et à la semaine prochaine.

10:33 – Au revoir !

### Vídeo 3

**Título do vídeo:** 10 Livres pour Apprendre Le Français

**Duração:** 7 minutos, 42 segundos.

**Canal do Youtube:** Parlez-vous FRENCH : Cours de français

**Temática global:** desenvolvimento pessoal

**Link do vídeo:** <https://youtu.be/A6e1oWi37po>

**Data de lançamento do vídeo:** 26/11/2020

**Data da transcrição do vídeo:** 07/09/2021

*[Um anúncio publicitário de 20 segundos em inglês do “Get Grammarly” é introduzido no vídeo pelo próprio site Youtube. O telespectador pode pular esse anúncio após 5 segundos.]*

[A locutora nesse vídeo é uma mulher branca com cerca de quarenta anos. Ela tem os cabelos preto longo amarrados, usa uma camisa estampada com decote, brincos e colar discreto. Na sequência inicial do vídeo, no primeiro enquadramento, podemos ver da cintura dessa mulher até um pouco acima da cabeça. Ela está em primeiro plano olhando diretamente para a câmera. Ela sorri simpaticamente. Ao fundo, observamos um armário antigo de madeira com muitos livros e uma luminária, junto de uma parede azul, observamos também um quadro pendurado numa parede branca. Supomos que a mulher está de pé e que há uma iluminação direcionada para ela.]



[O vídeo apresenta uma divisão automática do tema onde o telespectador pode clicar e saltar para a parte que o interessa: 00:00 introdução ; 00:46 livro 1; livro 2; livro 3; livro 4; livro 5; livro 6; livro 7; livro 8; livro 9; livro 10.]



00:00 - Bonjour à tous !

00:02 Dans cette vidéo, nous allons parler : lecture.

00:05 La lecture est très efficace quand on apprend une langue.

[00:06 Um vídeo de uma pessoa virando as páginas de um livro ocupa a tela por 2 segundos.]



00:09 Elle nous permet d'apprendre de nouveaux mots, de nouvelles structures de phrase mais aussi de perfectionner son orthographe.

[A mulher usa as mãos para dar ênfase em algumas palavras ou afirmações]



00:18 Dans cette vidéo, je vais vous présenter une sélection de 10 livres français pour améliorer votre niveau.

[00:19 Um vídeo com 10 diferentes livros franceses ocupa a tela com um fundo branco por cerca de 3 segundos.]



[00:26 Um vídeo com a logo do canal "Parlez-vous FRENCH : Cours de français" num fundo branco ocupa a tela por 3 segundos.]



00:29 J'ai classé ces 10 livres en fonction de leurs difficultés pour vous aider à choisir des lectures adaptées à votre niveau de français.

[Uma imagem com três ícones (olho verde - facile; olho amarelo - moyen; olho laranja - difficile) ocupa o canto superior esquerdo da tela por 4 segundos.]



00:37 Comme d'habitude, si vous souhaitez soutenir ma chaîne, abonnez-vous et activez les notifications.

[00:37 Um gif animado com ícone “s’abonner” e uma seta de mouse ocupa o canto superior esquerdo da tela por 4 segundos. No gif, ao ser clicado, o botão de inscrição muda de vermelho para cinza.]



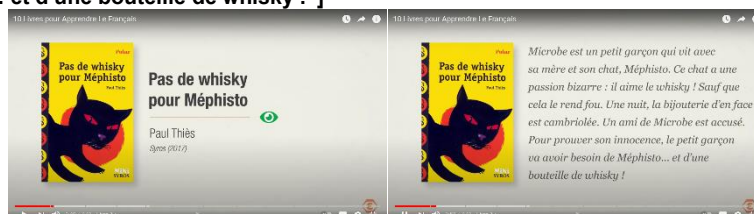
00:43 Commençons tout de suite avec le premier livre.

[Corte.]

[Sinal sonoro de corte.]

00:47 'Pas de Whisky Pour Méphisto' de Paul Thiès.

[Um vídeo com a capa do livro “Pas de Whisky Pour Méphisto”, de Paul Thiès, (Syros 2017), ocupa a tela num fundo branco por 34 segundos . Nesse vídeo a capa do livro está fixo no centro esquerdo da tela, enquanto no lado direito aparece por alguns instante um olho verde indicando ser um livro “facile”, e logo em seguida esse olho desaparece para a entrada de um texto (a sinopse do livro) que é lido pela locutora do vídeo: “Microbe est un petit garçon qui vit avec sa mère et son chat Méphisto.Ce chat a une passion bizarre : il aime le whisky ! Sauf que cela le rend fou. Une nuit, la bijouterie d'en face est cambriolée. Un ami de Microbe est accusé. Pour prouver son innocence, le petit garçon va avoir besoin de Méphisto... et d'une bouteille de whisky !”]



00:53 “Microbe est un petit garçon qui vit avec sa mère et son chat Méphisto. Ce chat a une passion bizarre : il aime le whisky ! Sauf que cela le rend fou. Une nuit, la bijouterie d'en face est cambriolée. Un ami de Microbe est accusé. Pour prouver son innocence, le petit garçon va avoir besoin de Méphisto... et d'une bouteille de whisky !”

01:16 Pas de whisky pour Méphisto est un roman policier.

01:19 Il fait seulement 38 pages.

01:21 Les chapitres sont courts et le vocabulaire est simple à comprendre.

01:26 Vous allez aimer cette histoire car elle est simple et très bien écrite.

[Corte.]

[Sinal sonoro de corte.]

01:30 'La Nappe Blanche' de Françoise Legendre

[Um vídeo com a capa do livro “La Nappe Blanche”, de Françoise Legendre, (Thierry Magnier, 2014), ocupa a tela num fundo branco por 31 segundos . Nesse vídeo a capa do livro está fixo no centro esquerdo da tela, enquanto no lado direito aparece por alguns instante um olho verde indicando ser um livro “facile” e logo em seguida esse olho desaparece para a entrada de um texto (a sinopse do livro) que é lido pela locutora do vídeo: “L’histoire de La Nappe Blanche commence en 1910. Une femme, Jeanne, brode une nappe qu’elle veut offrir à sa petite-fille pour son mariage. Cette nappe accompagne les grands moments de la famille de Jeanne, tout au long des années, jusqu’en 2014.”]



01:36 “L’histoire de La Nappe Blanche commence en 1910. Une femme, Jeanne, brode une nappe qu’elle veut offrir à sa petite-fille pour son mariage. Cette nappe accompagne les grands moments de la famille de Jeanne, tout au long des années, jusqu’en 2014. ”

01:52 La Nappe blanche est un roman court. Il est construit comme un journal.

01:57 Il est intéressant car il nous montre comment un objet qui se transmet de génération en génération est chargé d'histoire.

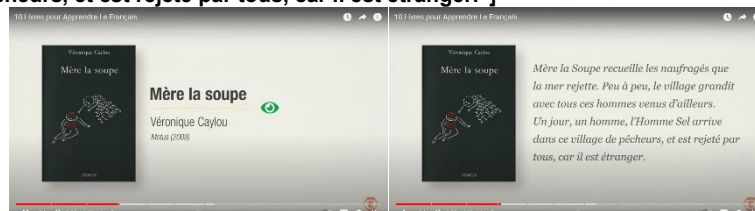
02:05 Ce livre plaira à tous ceux qui aiment l'Histoire de France.

[Corte.]

[Sinal sonoro de corte.]

02:09 'Mère La Soupe', de Véronique Caylou.

[Um vídeo com a capa do livro "Mère la Soupe", de Véronique Caylou, (Motus, 2009), ocupa a tela num fundo branco por 21 segundos. Nesse vídeo a capa do livro está fixo no centro esquerdo da tela, enquanto no lado direito aparece por alguns instantes um olho verde indicando ser um livro "facile", e logo em seguida esse olho desaparece para a entrada de um texto (a sinopse do livro) que é lido pela locutora do vídeo: "Mère la Soupe recueille les naufragés que la mer rejette. Peu à peu, le village grandit avec tous ces hommes venus d'ailleurs. Un jour, un homme, l'Homme de Sel arrive dans le village de pêcheurs, et est rejeté par tous, car il est étranger."]



02:13 C'est l'histoire de Mère la Soupe qui recueille des naufragés que la mère rejette. [Ela faz uma paráfrase da primeira frase da sinopse do livro.]

02:17 "Peu à peu, le village grandit avec tous ces hommes venus d'ailleurs. Un jour, un homme, l'Homme de Sel arrive dans le village de pêcheurs, et est rejeté par tous, car il est étranger."

02:31 Mère la Soupe ressemble à un conte.

02:33 Il est court et simple.

02:35 Il y a seulement quelques phrases par page.

02:38 De plus, il y a une illustration par page qui aide à bien comprendre le sens du récit.

02:44 Je vous le conseille !

[Corte.]

[Sinal sonoro de corte.]

[Um vídeo com a capa do livro "Le Petit Nicolas", de René Goscinny, (Gallimard Jeunesse, 2007), ocupa a tela num fundo branco por 15 segundos. Nesse vídeo a capa do livro está fixo no centro esquerdo da tela, enquanto no lado direito aparece por alguns instantes um olho verde indicando ser um livro "facile", e logo em seguida esse olho desaparece para a entrada de um texto (a sinopse do livro) que é lido pela locutora do vídeo: "Ce livre raconte les aventures d'un petit garçon de 9 ans, qui grandit dans les années 60. Nicolas rencontre ses aventures et surtout ce qu'il aime le plus : les bagarres et les bêtises avec ses copains."]



02:47 'Le Petit Nicolas' de René Goscinny.

02:50 "Ce livre raconte les aventures d'un petit garçon de 9 ans, qui grandit dans les années 60. Nicolas rencontre ses aventures et surtout ce qu'il aime le plus : les bagarres et les bêtises avec ses copains."

03:02 Le Petit Nicolas est composé de 19 histoires.

03:06 Elles sont courtes et simples.

03:08 Le livre est écrit de manière orale.

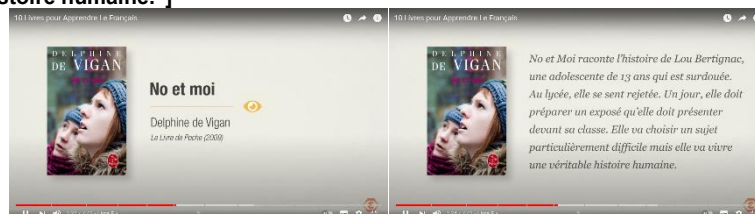
03:11 C'est-à-dire qu'on le lit comme si on écoutait une personne parler.

03:15 De plus, les personnages sont drôles et attachants et plaisent à toutes les générations !

[Corte.]

[Sinal sonoro de corte.]

[Um vídeo com a capa do livro "No et Moi", de Delphine de Vigan, (Le livre de poche, 2009), ocupa a tela num fundo branco por cerca de 24 segundos. Nesse vídeo a capa do livro está fixo no centro esquerdo da tela, enquanto no lado direito aparece por alguns instantes um olho laranja indicando ser um livro 'moyen', e logo em seguida esse olho desaparece para a entrada de um texto (a sinopse do livro) que é lido pela locutora do vídeo: "No et Moi" raconte l'histoire de Lou Bertignac, une adolescente de 13 ans qui est surdougée. Au lycée, elle se sent rejetée. Un jour, elle doit préparer un exposé qu'elle doit présenter devant sa classe. Elle va choisir un sujet particulièrement difficile mais elle va vivre une véritable histoire humaine."]



03:21 'No et Moi' de Delphine de Vigan.

03:23 "No et Moi" raconte l'histoire de Lou Bertignac, une adolescente de 13 ans qui est surdouée. Au lycée, elle se sent rejetée. Un jour, elle doit préparer un exposé qu'elle doit présenter devant sa classe. Elle va choisir un sujet particulièrement difficile mais elle va vivre une véritable histoire humaine."

03:45 Ce livre fait 285 pages.

03:48 L'histoire est simple et touchante.

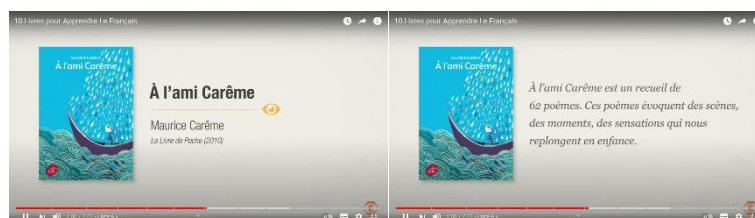
03:50 Les descriptions sont particulièrement bien écrites.

03:54 J'aime beaucoup les livres de l'auteur Delphine de Vigan. Je vous conseille tous ses livres !

[Corte.]

[Sinal sonoro de corte.]

[Um vídeo com a capa do livro "À l'ami Carême", de Maurice Carême, (Le livre de poche, 2010), ocupa a tela num fundo branco por cerca de 10 segundos . Nesse vídeo a capa do livro está fixo no centro esquerdo da tela, enquanto no lado direito aparece por alguns instantes um olho laranja indicando ser um livro 'moyen', e logo em seguida esse olho desaparece para a entrada de um texto (a sinopse do livro) que é lido pela locutora do vídeo: "À l'ami Carême est un recueil de 62 poèmes. Ces poèmes évoquent des scènes, des moments, des sensations qui nous replongent en enfance."]



04:00 'À l'ami Carême' de Maurice Carême.

04:02 Il s'agit d'un recueil de 62 poèmes. [Ela faz uma paráfrase da primeira frase da sinopse do livro.]

04:05 "Ces poèmes évoquent des scènes, des moments, des sensations qui nous replongent en enfance."

04:11 Je vais vous lire l'un de ces poèmes.

[Corte.]

[Uma imagem dos versos do poema "Le chat et le soleil", de Maurice Carême, ocupa a tela num fundo cinza claro por cerca de 21 segundos : " LE CHAT ET LE SOLEIL/ Le chat ouvrit les yeux, / Le soleil y entra. / Le chat ferma les yeux, / Le soleil y resta. /Voilà pourquoi , le soir,/ Quand le chat se réveille, / J'aperçois dans le noir / Deux morceaux de soleil. Maurice Carême".]



04:16 "Le chat et le soleil. Le chat ouvrit les yeux, le soleil y entra. Le chat ferma les yeux, le soleil y resta. Voilà pourquoi , le soir, quand le chat se réveille, j'aperçois dans le noir deux morceaux de soleil."

04:32 Le vocabulaire est facile d'accès, mais certains jeux de mots sont subtils.

04:36 Ce recueil de poèmes plaira à ceux qui aiment jouer avec les mots.

[Corte.]

[Sinal sonoro de corte.]

[Um vídeo com a capa do livro "La liste de mes envies", de Grégoire Delacourt, (J-C Lattès, 2012), ocupa a tela num fundo branco por cerca de 10 segundos . Nesse vídeo a capa do livro está fixo no centro esquerdo da tela, enquanto no lado direito aparece por alguns instantes um olho laranja indicando ser um livro 'moyen', e logo em seguida esse olho desaparece para a entrada de um texto (a sinopse do livro) que é lido pela locutora do vídeo: "Jocelyne tient une mercerie à Arras. Elle vient de gagner une grosse somme d'argent au Loto. Elle peut donc s'offrir tout ce dont elle a envie ! Elle commence une liste, mais réalise que tout cet argent n'est finalement peut-être pas une bonne chose..."]



04:42 'La liste de mes envies' de Grégoire Delacourt.

04:46 C'est l'histoire de Jocelyne qui tient une mercerie à Arras. [Ela faz uma paráfrase da primeira frase da sinopse do livro.]

04:50 "Elle vient de gagner une grosse somme d'argent au Loto. Elle peut donc s'offrir tout ce dont elle a envie ! Elle commence une liste, mais réalise que tout cet argent n'est finalement peut-être pas une bonne chose."

05:01 Ce livre a rencontré un grand succès en France.

05:05 Il nous fait réfléchir sur la différence entre nos besoins, nos envies et nos folies.

05:11 Il est écrit d'une manière simple et très accessible.

05:15 Je vous le conseille.

[Corte.]

[Sinal sonoro de corte.]

[Um vídeo com a capa do livro “D’ombre et de silence”, de Karine Giebel, (Belfond, 2017), ocupa a tela num fundo branco por cerca de 15 segundos . Nesse vídeo a capa do livro está fixo no centro esquerdo da tela, enquanto no lado direito aparece por alguns instante um olho laranja indicando ser um livro ‘moyen’, e logo em seguida esse olho desaparece para a entrada de um texto (a sinopse do livro) que é lido pela locutora do vídeo: “Les 9 nouvelles de ce recueil sont à la fois terrifiantes, émouvantes et surprenantes. Certaines d’entres sont inspirées d’histoires vraies. / Vous allez frissonner !”]



05:17 'D'ombre et de silence' de Karine Giebel.

05:20 “Les neuf nouvelles de ce recueil sont à la fois terrifiantes, émouvantes et surprenantes. [D’ailleurs - introdução da locutora] Certaines d’entres sont inspirées d’histoires vraies. Vous allez frissonner !”

05:32 Dans ce livre, les registres de langues sont variés : courant, familier, parfois vulgaire selon les personnages.

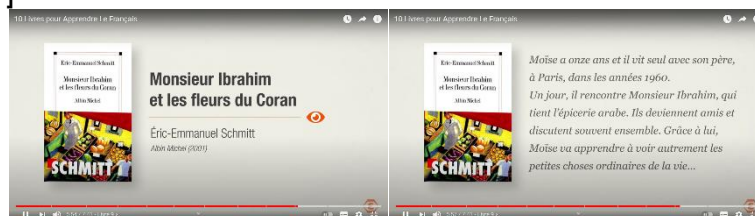
05:40 Certaines histoires sont basées sur des retournements de situation, il faut donc pouvoir bien comprendre toute l'intrigue.

05:47 Je conseille ce livre à ceux qui ont déjà un bon niveau de français.

[Corte.]

[Sinal sonoro de corte.]

[Um vídeo com a capa do livro “Monsieur Ibrahim”, de Éric-Emmanuel Schmitt, (Albin Michel, 2001), ocupa a tela num fundo branco por cerca de 24 segundos . Nesse vídeo a capa do livro está fixo no centro esquerdo da tela, enquanto no lado direito aparece por alguns instante um olho laranja indicando ser um livro ‘moyen’, e logo em seguida esse olho desaparece para a entrada de um texto (a sinopse do livro) que é lido pela locutora do vídeo: “Moïse a onze ans et il vit seul avec son père, à Paris, dans les années 60. Un jour, il rencontre monsieur Ibrahim, qui tient l’épicerie arabe. Ils deviennent amis et discutent souvent ensemble. Grâce à lui, Moïse va apprendre à voir autrement les petites choses ordinaires de la vie...”]



05:52 'Monsieur Ibrahim et les fleurs du Coran' de Éric-Emmanuel Schmitt.

05:57 “Moïse a onze ans et il vit seul avec son père, à Paris, dans les années 60. Un jour, il rencontre monsieur Ibrahim, qui tient l’épicerie arabe. Ils deviennent amis et discutent souvent ensemble. Grâce à lui, Moïse va apprendre à voir autrement les petites choses ordinaires de la vie.”

06:18 Ce livre est court, il fait seulement 80 pages.

06:21 Les nombreux dialogues rendent la lecture particulièrement vivante.

06:25 Il est idéal pour s’immerger dans le français oral, le français familier.

06:30 Je le conseille à tous mes étudiants qui ont un niveau avancé.

[Corte.]

[Sinal sonoro de corte.]

[Um vídeo com a capa do livro “La sieste assassinée” de Philippe Delerm, (Gallimard Folio, 2005), ocupa a tela num fundo branco por cerca de 34 segundos . Nesse vídeo a capa do livro está fixo no centro esquerdo da tela, enquanto no lado direito aparece por alguns instante um olho laranja indicando ser um livro ‘moyen’, e logo em seguida esse olho desaparece para a entrada de um texto (a sinopse do livro) que é lido pela locutora do vídeo: “Chaque texte aborde des moments de la vie quotidienne avec humour. Par exemple, une visite chez le coiffeur, quand on a peur de découvrir son nouveau reflet dans le miroir. L’auteur retranscrit sur le vif, tous les détails de la réalité, comme une photographie.”]



06:35 'La sieste assassinée' de Philippe Delerm.

06:37 “Chaque texte aborde des moments de la vie quotidienne avec humour. Par exemple, une visite chez le coiffeur, quand on a peur de découvrir son nouveau reflet dans le miroir. L’auteur retranscrit sur le vif, tous les détails de la réalité, comme une photographie.”

06:55 La Sieste assassinée est un recueil de 36 textes courts.

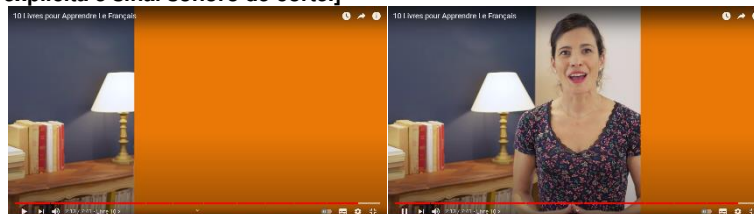
06:59 Chaque texte fait environ 2 à 3 pages.

**[Corte.]**

07:02 Certains textes sont plutôt difficiles.

07:05 Je conseille donc ce livre à des personnes qui ont un niveau avancé en français et qui veulent se perfectionner avec des textes drôles.

**[Corte com transição explícita e sinal sonoro de corte.]**



07:13 Voilà, j'espère que cette sélection de livres vous a plu et qu'elle vous a donné l'envie de lire en français.

07:21 Vous retrouverez cette sélection de livres sur mon site.

**[Um vídeo do site dessa locutora com uma reportagem sobre esse mesmo tema ocupa a tela num fundo branco por cerca de 5 segundos.]**



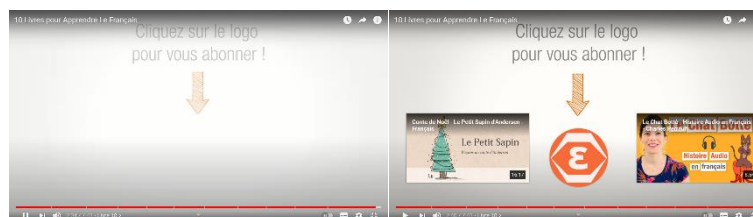
07:24 J'ai mis le lien dans la partie description de cette vidéo.

07:28 Je vous dis à très bientôt pour une prochaine vidéo.

07:32 D'ici là, bonne lecture !

**[Um gif com o logo do canal “Parlez-vous FRENCH : Cours de français” ocupa a tela num fundo branco por 6 segundos, até o final do vídeo. Nesse gif podemos ver o texto “Clique sur le logo pour vous abonner !” com uma seta apontando para o logo.]**

**[Dois hiperlinks para acessar outros dois vídeos do canal, com temas parecidos, ocupam o canto inferior direito e esquerdo da tela por cerca de 5 segundos, até o final do vídeo.]**



*[Um anúncio publicitário de 1:20 segundos em inglês do “Task Management” é introduzido no vídeo pelo próprio site Youtube. O telespectador pode pular esse anúncio após 5 segundos.]*

#### Vídeo 4

**Título do vídeo:** L'imparfait en français : construction et utilisation + BONUS prononciation Paris VS Toulouse

**Duração:** 13 minutos e 6 segundos

**Canal do Youtube:** Guillaume Posé - Professeur de français

**Temática global:** Gramática / Fonética

**Link do vídeo:** <https://youtu.be/LDC3Aolx02A>

**Data de lançamento do vídeo:** 09/02/2021

**Data da transcrição do vídeo:** 27/09/2021

**Número de visualizações no momento da transcrição:** 767

**Número de comentários no momento da transcrição:** 17

*[Um anúncio publicitário de um minuto e 52 segundos em francês da “ecomsupremacy.net” é introduzido ao vídeo pelo Youtube. O telespectador pode pular o anúncio após 5 segundos.]*

*[O locutor do vídeo é um homem branco de cabelo preto curto e barba cerrada. Ele tem entre 20 e 30 anos. Ele está sorridente. Ele usa uma camisa polo azul marinho de mangas curtas e com dois botões abertos. A camisa não possui nenhum logotipo em*

destaque. Ele usa uma aliança de compromisso. Ele parece estar sentado num sofá branco. O homem está em primeiro plano. Ao fundo vemos mais detalhes do sofá, almofadas, uma estante com livros, um quadro e uma luminária. Parece haver uma fonte de luz fora do enquadramento que ilumina o rosto desse homem. Num primeiro enquadramento, podemos ver o homem da cintura até um pouco acima de sua cabeça.]



00:00 Salut c'est guillaume donc professeur de français.

[00:00 Um video surge no centro inferior da tela revelando aos poucos o título do vídeo principal : L'imparfait en français : construction et utilisation. O vídeo fica em tela por cerca de 11 segundos.]



00:03 Et aujourd'hui on va parler de l'imparfait.

0:06 Alors, comment conjuguer à l'imparfait, dans quelle situation on utilise l'imparfait, quelles sont les exceptions...

[00:13 uma imagem animada passar a ocupar no canto superior esquerdo por cerca de 9 segundos com a frase: "Bonus prononciation Paris vs Toulouse".]



00:13 Il y a beaucoup de questions comme ça, que tu te poses, et je vais y répondre.

00:18 Alors, avant tout, l'imparfait c'est quoi ?

[00:22 Uma imagem passa a ocupar todo o canto esquerdo da tela por cerca de 20 segundos com uma definição do tempo verbal *imparfait* "un temps pour raconter le passé", e exemplos desse modo verbal "avant, j'allais à la plage, je faisais des gâteaux, je prenais le train..." Os verbos estão em vermelho e as palavras estão em preto.]



00:22 L'imparfait c'est quand tu dis avant 'j'allais à la plage', 'je faisais des gâteaux', je prenais le train etc.

00:34 Tu vois ? c'est quand tu racontes des choses du passé.

00:37 Mais on va voir exactement comment ça fonctionne.

00:41 Mais avant de voir tout ça, si tu n'es pas encore abonné, abonne-toi sur le petit bouton.

[00:43 uma imagem animada com o botão de inscrição em francês do Youtube passa a ocupar o canto superior esquerdo por cerca de 5 segundos . Nesta imagem a seta do mouse indica o movimento que deve ser feito para se inscrever em um canal do Youtube. ]



00:47 Tu cliques et tu seras abonné.

00:49 Clique sur la petite cloche également et tu recevras toutes les notifications.

00:54 Mais on y va sans plus tarder.

[Corte.]

[00:56 Uma imagem passa a ocupar todo o canto esquerdo da tela por cerca de 58 segundos, sob o título "la construction" temos a indicação de que a construção desse tempo verbal se faz com "Radical de NOUS au présent

de l'indicatif + ais, ais, ait, ions, iez, aient ". Os sufixos verbais estão em vermelho e as outras palavras ou símbolos estão em azul marinho.]



00:56 Alors, on va tout d'abord commencer par la construction de l'imparfait.

01:01 Comment construire l'imparfait ?

01:04 Tu vas voir c'est très facile.

01:07 Tu prends le radical de "nous" au présent et tu mets les terminaisons "ais", "ais", "ait", "ions", "iez", "aient".

01:19 Alors, radical de "nous" au présent, ça veut dire que tu conjuges le verbe avec "nous" au présent.

01:28 Tu vas prendre le radical.

**[01:29 O homem faz o movimento de pegar "prendre" com as mãos.]**



01:31 La racine du verbe, si tu veux.

01:33 La partie la plus importante. Et ensuite, tu vas mettre les terminaisons qu'ils sont "ais", "ais", "ait", "ions", "iez", "aient".

**[01:39 as mãos do homem parecem indicar a posição do sujeito associado a cada um dos sufixos por ele citados.]**



01:43 On va voir des exemples.

01:47 Par exemple, le verbe "parler".

**[01:49 Uma imagem passa a ocupar todo o canto esquerdo da tela por cerca de um minuto e 14 segundos, sob o título "la construction" temos um "exemple: parler" onde o verbo "parler" aparece conjugado na primeira pessoa do plural (nous parlons) com destaque para o radical e em seguida a conjugação desse mesmo verbo no "imparfait" (je parlais, tu parlais, il/elle/ on parlait, nous parlions, vous parliez, ils/elles parlaient) e também exemplos de frases com verbos regulares sendo conjugados no imperfeito do indicativo (Ex: Quand j'habitais au Brésil, je parlais portugais et je bronçais à la plage.)]**



01:49 Au présent de l'indicatif on dit "nous parlons".

01:55 Si je prends le radical "parl".

**[01:55 O homem faz o movimento de pegar "prendre" com as mãos.]**



01:58 J'obtiens mon radical pour l'imparfait.

02:01 Et je vais mettre les terminaisons. Tout simplement !

02:05 Ce sera donc: je parlais, tu parlais, il parlait, elle parlait, on parle, nous parlions, vous parliez, ils parlaient.

02:22 Fais bien attention, on ne prononce pas "ent".

02:25 Donc, les terminaisons sont bien "ais", "ais", "ait", "ions", "iez", "aient".

**[02:29 as mãos do homem parecem indicar a posição do sujeito associado a cada um dos sufixos por ele citados.]**



02:32 Voilà pour la conjugaison de l'imparfait.

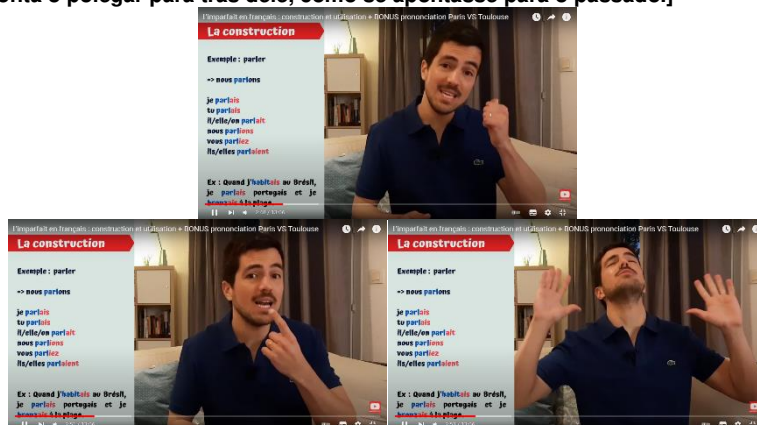
02:38 Je vais te donner une phrase d'exemple.

[Corte.]

02:40 "Quand j'habitais au Brésil, je parlais portugais et je bronzer à la plage".

02: 48 "Quand j'habitais au Brésil, je parlais portugais [o homem aponta para a sua boca] et je bronzer à la plage." [o homem imita alguém deitado.]

[02:48 O homem aponta o polegar para trás dele, como se apontasse para o passado.]



02:56 Voilà, un exemple d'imparfait.

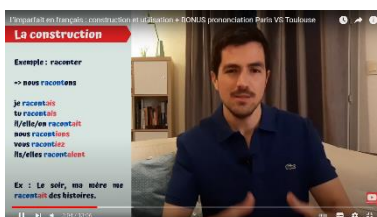
02:59 Trois exemples de verbes à l'imparfait

03:02 On va en voir d'autres.

[Corte.]

03:03 si je prends le verbe "raconter".

[03:03 Uma imagem passa a ocupar todo o canto esquerdo da tela por cerca de um minuto e 45 segundos, sob o título "la construction" temos um outro "exemple: raconter" onde o verbo "raconter" aparece conjugado na primeira pessoa do plural (nous racontons) com destaque para o radical e em seguida a conjugação desse mesmo verbo no "imparfait" (je racontais, tu racontais, il/ elle/ on racontait, nous racontions, vous racontiez, ils/elles racontaient) e também exemplos de frases com verbos regulares sendo conjugados no imperfeito do indicativo (Ex: Le soir, ma mère me racontait des histoires.)]



03:06 Tu vas voir que c'est très facile parce qu'au présent de l'indicatif on dit "nous racontons".

03:13 Je retire "ons". [o homem faz como se retirasse algo "tirar"]



03:16 Et j'ai mon radical pour l'imparfait.

[03:17 O homem usa a mão para mostrar que o "radical" é uma parte da palavra.]



03:19 Et ça donnera: “Je racontais, je racontais, il racontait, elle racontait, on racontait, nous racontions, vous racontiez, ils racontaient, elle racontaient”.

03:36 Et un exemple de phrases avec le verbe raconter.

[Corte.]

03:42 “Le soir, ma mère me racontait des histoires”.

[03:44 O homem coloca os dedos da mão direita para trás, como se apontasse para o passado.]



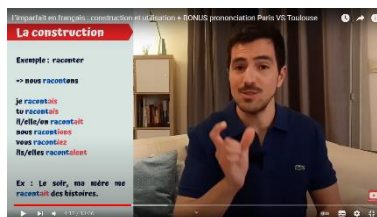
03:47 “Le soir, ma mère me racontait des histoires”.

03:52 Donc, ici je parle du passé, j'utilise l'imparfait.

03:56 Alors, si tu remarques bien pour les verbes réguliers comme “parler”, “raconter”, “habiter”, “bronzer”, etc.

04:08 C'est très facile, parce que quand tu compares avec “nous” au présent de l'indicatif le radical est identique au radical de l'infinitif.

[04:14 O homem usa as mãos para indicar o uso do radical do verbo formado na sua conjugação na primeira pessoa do plural.]



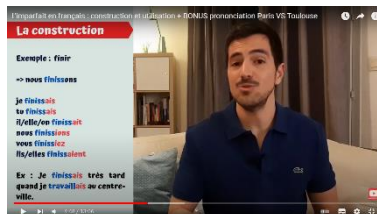
04:19 Donc tu peux y aller directement. Tu prends le radical de l'infinitif c'est la même chose que le radical de la personne “nous”.

[04:23 Os radicais do verbo "raconter" no infinitivo e na primeira pessoa do plural são, por cerca de 3 segundos, circulos para mostrar a semelhança entre ambos.]



04:30 Mais fais bien attention ça. Tu prends le radical de “nous”, ça signifie que pour d'autres verbes et bien il faudra vraiment respecter ça. Et on va voir ça.

[04:47 Uma imagem passa a ocupar todo o canto esquerdo da tela por cerca de um minuto e 10 segundos, sob o título “la construction” temos um outro “exemple: finir” onde o verbo “raconter” aparece conjugado na primeira pessoa do plural (nous finissons) com destaque para o radical e em seguida a conjugação desse mesmo verbo no “imparfait” (je finissais, tu finissais, il/ elle/ on finissait, nous finissions, vous finissiez, ils/elles finissaient) e também exemplos de frases com verbos regulares sendo conjugados no imperfeito do indicativo (Ex: Je finissais très tard quand je travaillais au centre-ville.)]



04:48 Si je prends le verbe “finir” qui est du deuxième groupe.

04:50 Petite parenthèse, j'ai fait une vidéo sur les verbes du deuxième groupe, la construction et les verbes les plus utilisés du deuxième groupe.

04:59 Je te mets le lien juste ici. [ o homem aponta para o canto superior da tela] Tu cliques, [um link para o video indicado aparece no canto superior da tela]



05:02 Si tu veux connaître les verbes du deuxième groupe.

05:04 Mais regarde, un verbe comme “finir” qui est du deuxième groupe se conjugue

05:10 comme ça: “nous finissons”.

05:14 Donc ici je prends le radical “finiss”. Tu vois ?

[05:15 O homem usa as mãos para indicar que há um corte na conjugação para se obter o radical do verbo.]



05:19 C'est “finiss” mon radical pour l'imparfait.

05:22 Donc, quand je vais conjuguer, je vais dire: “Je finissais, tu finissais, il finissait, nous finissions, vous finissiez, ils finissaient”.

[05:30 O homem aponta o polegar para trás dele, como se apontasse para o passado.]



05:37 Donc fait bien attention à ça.

[Corte.]

05:40 Je te donne un exemple avec le verbe “finir”.

[Corte.]

05:44 “Je finissais très tard quand je travaillais au centre ville”.

[Corte.]

05:48 “Je finissais très tard quand je travaillais au centre ville”.

[Corte.]

05:53 Mais on va voir d'autres exemples encore.

[05:54 uma imagem animada com o botão de inscrição em francês do Youtube passa a ocupar o canto inferior direito da tela por cerca de 5 segundos . Nesta imagem a seta do mouse indica o movimento que deve ser feito para se inscrever em um canal do Youtube. ]



05:56 Si je te donne le verbe “boire”.

[05:56 O homem usa o poder para indicar a ação “boire”/ beber.]



[05:58 Uma imagem passa a ocupar todo o canto esquerdo da tela por cerca de 44 segundos, sob o título “la construction” temos um outro “exemple: boire” onde o verbo “boire” aparece conjugado na primeira pessoa do plural (nous buvons) com destaque para o radical e em seguida a conjugação desse mesmo verbo no “imparfait” (je buvais, tu buvais, il/ elle/ on buvait, nous buvions, vous buviez, ils/elles buvaient) e também exemplos de frases com verbos regulares sendo conjugados no imperfeito do indicativo (Ex: Avant, je buvais du coca, mais maintenant, je bois de l'eau.)]



06:00 “Boire” avec “nous” au présent de l'indicatif ça donne “nous buvons” [o homem acentua oralmente a pronúncia do radical]

06:06 Mon radical c'est “buv”.

06:11 Et c'est lui qui va me permettre de former l'imparfait.

06:14 Je vais donc dire : “Je buvais, tu buvais il buvait, nous buvions, vous buviez, ils buvaient.”

[Corte.]

06:24 Et si je te donne un exemple avec ce verbe, ça donne ?

[Corte.]

06:29 "Avant, je buvais du coca, mais maintenant, je bois de l'eau."

[Corte.]

06:35 "Avant, je buvais du coca, mais maintenant, je bois de l'eau."

06:41 Encore un autre exemple avec le verbe "partir".

[06:44 Uma imagem passa a ocupar todo o canto esquerdo da tela por cerca de 36 segundos, sob o título "la construction" temos um outro "exemple: partir" onde o verbo "partir" aparece conjugado na primeira pessoa do plural (nous partons) com destaque para o radical e em seguida a conjugação desse mesmo verbo no "imparfait" (je partais, tu partais, il/ elle/ on partait, nous partions, vous partiez, ils/elles partaient) e também exemplos de frases com verbos regulares sendo conjugados no imperfeito do indicativo (Ex: Pendant mon enfance, je partais souvent à la montagne.)]



06:45 Le verbe "partir" avec nous c'est "nous partons", donc notre radical c'est "part" [o homem pronuncia o "t" final].

06:53 Et avec ce radical je forme l'imparfait : "Je partais, tu partais, il partait, nous partions, vous partiez, ils partaient".

07:07 Un exemple avec ce verbe ce serait :

[Corte.]

07:10 "Pendant mon enfance, je partais souvent à la montagne".

07:14 "Pendant mon enfance, je partais souvent à la montagne".

[07:16 O homem leva as duas mãos para trás em direção ao ombro esquerdo, para indicar que o verbo "partir" está no passado.]



07:19 Et fait bien attention parce que tu sais qu'en français il y a toujours une exception.

07:26 Eh oui, ici à l'imparfait aussi.

07:28 Mais il y a seulement une exception, heureusement.

[07:30 O homem usa o dedo indicador para mostrar o número de exceções à regra de conjugação.]



07:33 Une exception, et c'est le verbe "être".

[07:37 Uma imagem passa a ocupar todo o canto esquerdo da tela por cerca de um minuto e 10 segundos, sob o título "la construction" temos um "Attention: ÊTRE => ÊT + ais, ais, iez, aient", e em seguida a conjugação desse mesmo verbo no "imparfait" (j'étais, tu étais, il/ elle/ on était, nous étions, vous étiez, ils/elles étaient) e também exemplos de frases com verbos regulares sendo conjugados no imperfeito do indicativo (Ex: Quand j'étais petit, j'étais toujours chez ma tante.)]



07:37 Le verbe "être" n'utilise pas le radical de "nous".

07:40 Son radical c'est "E, accent aigu, T".

07:44 Mais les terminaisons sont les mêmes, heureusement.

07:49 Ça donne donc : "J'étais, tu étais, il était, elle était, on était, nous étions, vous étiez, il étaient, elles étaient."

08:04 Par exemple, on pourrait dire:

[Corte.]

08:07 "Quand j'étais petit, j'étais toujours chez ma tante."

08:11 "Quand j'étais petit, j'étais toujours chez ma tante."

[Corte.]

08:16 Et maintenant il faut parler un peu de l'utilisation de l'imparfait.

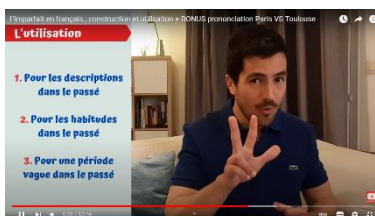
[08:21 Uma imagem passa a ocupar todo o canto esquerdo da tela por cerca de 33 segundos, sob o título "L'utilisation" temos três frases enumeradas: "1. Pour les descriptions dans le passé; 2. Pour les habitudes dans le passé; 3. Pour une période vague dans le passé".]



08:22 Alors, dans quelle situation on utilise l'imparfait?

08:26 Alors, dans trois situations : La première

[08:29 O homem usa os dedos das mãos para indicar o número de situações em que se deve utilizar o imperfeito em francês.]



08:29 La première c'est pour faire des descriptions dans le passé.

08:33 La deuxième c'est pour parler des habitudes dans le passé.

08:40 et la troisième c'est pour parler des choses qui sont un peu vagues dans le passé, qui n'ont pas de période déterminée dans le passé.

08:51 Alors, on va voir déjà un exemple avec la description pour commencer.

08:57 On y va ! Mais avant ça, n'oublie pas que si tu n'es pas abonné, tu cliques [ o homem aponta para o botão de inscrição do Youtube]. Et si tu aimes ma vidéo, pas de me mettre un "j'aime". Ça me fera très plaisir.

[08:58 uma imagem animada com o botão de inscrição em francês do Youtube passa a ocupar o canto inferior direito da tela por cerca de 5 segundos . Nesta imagem a seta do mouse indica o movimento que deve ser feito para se inscrever em um canal do Youtube. ]



[09:09 Uma imagem passa a ocupar todo o canto esquerdo da tela por cerca de 33 segundos, sob o título "L'utilisation" tem-se um exemplo (je me rappelle ma grand-mère. Elle avait les yeux bleus et elle portait des robes rouges.) para o primeiro tópico de utilização do imperfeito ("1. pour les descriptions"). ]



09:09 Mais donc, première situation c'est la description.

09:13 Si je dis, par exemple, "je me rappelle ma grand-mère. Elle avait les yeux bleus et elle portait de grandes robes rouges."

09:25 Par exemple. Tu vois ?

09:27 "Elle avait les yeux bleus."

09:30 C'est une description des yeux de ma grand-mère.

[Corte.]

09:35 Et "elle portait" c'est la description pour les vêtements.

09:39 Donc première situation de l'imparfait c'est pour la description.

[09:44 Uma imagem passa a ocupar todo o canto esquerdo da tela por cerca de 37 segundos, sob o título "L'utilisation" tem-se um exemplo (Quand on était petits, mon frère et moi, on allait tous les dimanches à la plage. On pêchait, on bronçait, on nageait et on jouait au ballon.) para o segundo tópico de utilização do imperfeito ("2. pour les habitudes"). ]



09:44 Deuxième situation c'est pour l'habitude.

09:48 Je vais te donner un exemple.

[Corte.]

09:50 "Quand on était petit, mon frère et moi, on allait tous les dimanches à la plage. On pêchait, on bronçait, on nageait et on jouait au ballon."

10:03 Ici c'est une habitude.

10:06 [O homem faz uma paráfrase do texto anterior] "Tous les dimanches mon frère et moi on faisait ça".

10:11 Donc c'est bien l'habitude que je mets en avant grâce à l'imparfait.

10:17 Mais attention, il y a une troisième situation pour l'imparfait :

[10:21 Uma imagem passa a ocupar todo o canto esquerdo da tela por cerca de 50 segundos, sob o título "L'utilisation" tem-se um exemplo (À l'époque, j'étudiais le français.) para o terceiro tópico de utilização do imperfeito ("3. pour décrire une période vague au passé"). ]



10:23 C'est quand tu parles d'une période, mais qui n'est pas défini.

10:27 Tu vois ? C'est une période vague, on ne sait pas pendant combien de temps exactement.

10:33: Je vais te donner un exemple.

10:35 Alors, si je dis "à l'époque, j'étudiais le français".

10:40 Alors, à quelle époque ?

10:44 On ne sait pas.

10:46 Pendant combien de temps ? On ne sait pas.

10:49 Donc, on va dire "à l'époque, j'étudiais le français".

10:55 Et oui, parce que tu n'as pas défini la période.

10:58 C'est une période vague.

11:01 Et dans cette situation on utilise l'imparfait.

11:04 Donc, voilà les trois situations pour utiliser l'imparfait.

11:09 Et un petit détail, très intéressant :

[11:11 Uma imagem passa a ocupar todo o canto esquerdo da tela por cerca de um minuto e 3 segundos, sob o título "La prononciation" tem um resumo da formação desse tempo verbal ("Radical de NOUS au présent de l'indicatif + ais, ais, ais, ions, iez, aient) através do verbo "avoir"/ter ("exemple: avoir => nous avons) e a conjugação desse verbo no imperfeito seguido de emojis que representam a pronúncia dos sufixos em Paris e em Toulouse (j'avais, tu avais, il/ elle/ on avait, nous avions, vous aviez, ils/ elles avaient).]



11:11 C'est qu'en fonction des régions en France, tu vas prononcer les terminaisons de l'imparfait d'une manière différente.

11: 23 Par exemple, si tu es à Paris,

11:24 Tu ne vas pas prononcer comme moi.

11:27 tu vas dire: "é", "é", "é", "ions", "iez", "é".

11:32 Avec la bouche plus ouverte.

11:36 Par exemple, tu vas dire "j'avais, tu avais, il avait, nous avions, vous aviez, ils avaient". [O homem abre bem a boca para acentuar a pronúncia.]



11:46 Parce que les parisiens ouvrent plus c'est la bouche pour prononcer le son "a""i". [O homem pronuncia o "a" "i" separadamente.]



11:52 Il se prononce “É”. Mais si tu viens à Toulouse ou à Bordeaux, par exemple, tu vas dire “e”, “e”, “e”, “ions”, “iez”, “e”.

12:03 Avec la bouche moins ouverte.

12:07 Choisis la prononciation que tu préfères les deux sont correctes.

12:10 À toi de voir.

12:11 N'oublie pas que la formation de l'imparfait c'est radical de “nous” au présent de l'indicatif plus “ais, “ais, “ait, ions, “iez, “aient”.

**[12:14 Uma imagem passa a ocupar todo o canto esquerdo da tela por cerca de 39 segundos, sob o título “Le résumé” tem um resumo da formação desse tempo verbal (“Radical de NOUS au présent de l’indicatif + ais, ais, ait, ions, iez, aient) e uma lembrança de que o verbo “être”/ ser-estar é uma exceção em termos de radicais (Une exception: être; j’étais, tu étais, il/elle/ on était, nous étions, vous étiez, ils/elles étaient).]**



12:22 Une petite exception c'est le verbe “être”, où tu dis “j’étais, tu étais, il était, nous étions, vous étiez, ils étaient.”

12:35 Et si tu sais ça eh bien tu connais l'imparfait tout entier.

12:39 J'espère que tu as aimé cette leçon.

12:41 Si tu l'as aimée, n'oublie pas de me mettre un petit “j’aime”, et de partager la leçon avec tous tes amis qui adorent le français comme toi.

**[12:44 Uma imagem com o fundo escuro passa a ocupar todo o canto esquerdo da tela por cerca de . Nesta imagem vemos as seguintes palavras : “like”, “commente”, “partage” entre asteriscos. E também vemos o link de acesso ao site ligado ao canal (professeurfrancais.com) de modo estilizado. ]**



**[12:48 Surgem dois hiperlinks na tela para acesso ao canal e a outros vídeos do canal.]**



12:51 En tout cas, moi, je te retrouves sur professeurfrancais.com pour d'autres leçons et pour que tu t'abonnes À la newsletter qui est gratuite.

13:01 À très bientôt sur professeurfrancais.com.

13:03 Salut !

**[13:05 O homem saúda com as mãos os seus interlocutores.]**



## Vídeo 5

**Título do vídeo:** 7 façons d'exprimer la douleur en français

**Duração:** 11 minutos e 18 segundos.

**Canal do Youtube:** Français Authentique

Temática global: Vocabulário

Link do vídeo: <https://youtu.be/NbBh1vbCVVI>

Data de lançamento do vídeo: 22/03/ 2021

Data da transcrição do vídeo: 27/09/2021

Número de visualizações no momento da transcrição: 91.327

Número de comentários no momento da transcrição: 300

[O locutor é um homem branco, de cabelos curtos, barba, por volta dos 40 anos. Ele usa uma camisa preta sem estampas e um óculos de armação discreta. O homem está em primeiro plano no enquadramento inicial. Podemos ver nesse enquadramento o homem dos ombros até um pouco acima de sua cabeça. Ao fundo vemos três paredes brancas e uma flor. Parece também existir uma fonte de luz externa ao enquadramento que projeta um pouco de luz sobre o homem.]

[O vídeo apresenta uma divisão automática - não muito visível - do tema onde o telespectador pode clicar e saltar para a parte que o interessa: 00:00 - 02:11 - sem título; 02:12 - 04:26 - “avoir mal à”; 04:27 - 06:03 - “souffrir”; 06:04 - 07:09 - “ressentir”; 07:10 - 07:52 - “être en proie à la douleur”; 07:53 - 08:49 - “déguster”; 08:50 - 09:09 - “morfler”; 09:10 - 11:18 - “douiller”.]



[O vídeo apresenta uma legenda embutida e irremovível.]

00:00 Salut !

00:01 Aujourd'hui, nous allons lister sept façons d'exprimer la douleur en français.

00:08 Et je pense qu'il y en a au moins trois que tu ne connais pas.

**[00:10 Um vídeo com o nome do canal “Français Authentique” e o tema do vídeo “7 FAÇONS D'EXPRIMER | La douleur en français” toma conta da tela por cerca de 13 segundos.]**



00:24 Bienvenue dans cette vidéo de vocabulaire.

00:27 Aujourd'hui, nous allons, comme je le disais, voir un certain nombre de façons, un certain nombre de moyens d'exprimer la douleur, de dire qu'on a mal.

**[00:37 Um vídeo com o rosto de uma mulher sentindo dores de cabeça toma conta da tela por cerca de 3 segundos.]**



00:39 J'ai choisi trois expressions du langage courant, trois expressions familières et une expression du langage soutenu.

**[00:40 Um vídeo com indicações sobre o nível de linguagem das expressões a serem trabalhadas toma conta da tela por cerca de 10 segundos. Cada nível de linguagem é anunciado neste vídeo com uma cor diferente da bandeira da França : “3 expressions du langage courant” (azul); “3 expressions familières” (branco); “1 expression du langage soutenu”(vermelho).]**



00:48 Comme ça, on aura un panel qui sera assez large.

00:52 On aura un certain nombre de façons différentes d'exprimer la douleur.

**[Corte.]**

**[Mudança de enquadramento. Leve aumento do plano global da imagem]**



00:56 Tu n'es évidemment pas obligé d'employer chacun de ces moyens quand tu ressens de la douleur.

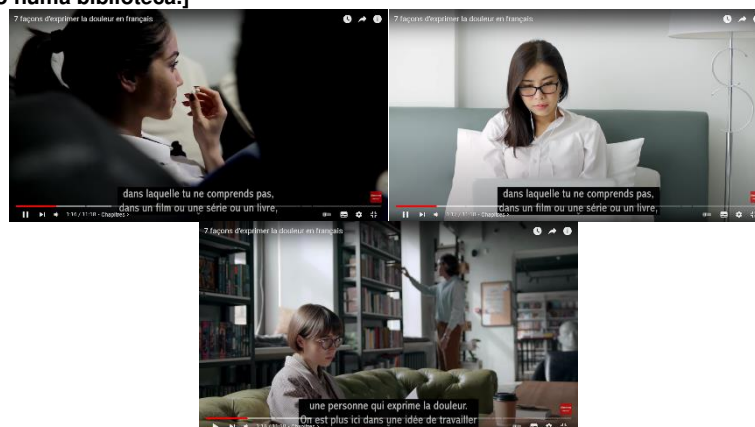
**[00:58 Um vídeo de 10 segundos com o endereço do perfil do homem no Instagram (fa\_johan) surge no canto superior esquerdo.]**



01:02 L'idée ici, c'est plus de travailler ta compréhension et ne plus jamais être pris au dépourvu.

01:09 C'est-à-dire ne plus jamais être dans une situation dans laquelle tu ne comprends pas, dans un film ou une série ou un livre, une personne qui exprime la douleur.

**[01:15 Um vídeo com cenas de pessoas no seu cotidiano toma conta da tela por 5 segundos. As cenas são: (1) um casal branco assistindo tevê na sala; (2) Uma mulher amarela sentada na cama mexendo no seu notebook; (3) Uma mulher lendo um livro numa biblioteca.]**



01:21 On est plus ici dans une idée de travailler la compréhension que d'essayer à tout prix d'utiliser ces sept façons d'exprimer la douleur. D'accord ?

**[01:19 Mudança de enquadramento. Leve diminuição do plano global da imagem]**

**[01:27 O homem olha discretamente para baixo. E um aparelho eletrônico reflete em seus óculos.]**



**[Corte.]**

01: 31 Alors, avant de passer aux explications, je t'informe que tu peux télécharger une fiche PDF qu'on a créée pour toi.

01:39 Elle est en téléchargement libre dans la description de cette vidéo.

01:43 En plus de la recevoir, tu seras abonné automatiquement à la lettre d'information de Français Authentique.

01:52 Donc, suis bien le premier lien.

01:54 Tu entres ton adresse e-mail, tu reçois la lettre d'information dans les semaines à venir et tu obtiens une petite fiche PDF qui reprend la définition de ces sept façons d'exprimer la douleur en français.

**[Corte com transição explícita.]**



02:06 Première façon d'exprimer la douleur, il suffit de dire : « avoir mal à ».

[02:12 Uma imagem com a frase “1. ‘avoir mal à” e uma quadrado azul surge no canto superior esquerdo da tela. A imagem fica em tela por cerca de 6 segundos.]



02:12 C'est le moyen finalement le plus courant de dire qu'on a mal et d'exprimer la douleur, d'exprimer ce sentiment qu'on ressent quand on a mal, quand on a de la douleur. Donc, on dit qu'on a mal.

[02:24 O homem olha para baixo.]



02:24 Ici, le seul point sur lequel il faut faire attention, c'est que la préposition « à », elle va se transformer, elle va changer en fonction du genre et du nombre de ce qui suit.

[Corte.]

02:38 Si tu as un féminin singulier qui suit la préposition « à », eh bien on garde le « à ».

02:46 Tu vas dire : « j'ai mal à la tête, j'ai mal à la jambe, j'ai mal à la gorge. »

[02:46 Um vídeo com três cenas de pessoas sentindo dor toma conta da tela por cerca de 10 segundos. As cenas são: (1) Um homem no hospital com dor de cabeça; (2) Uma mulher massageando as pernas; (3) Um homem passando a mão pelo pescoço.]



02: 55 Donc, si le nom est féminin singulier, on garde la préposition « à ».

[Corte.]

03: 01 Si le nom est masculin singulier, « à » devient « au ».

03:04 Donc, tu dis par exemple : « j'ai mal au genou, j'ai mal au doigt »,

[03:06 Um vídeo de uma pessoa massageando o seu próprio joelho toma conta da tela por 3 segundos.]



03:08 si tu as mal à un doigt,

03:10 « j'ai mal au doigt » [O homem abaixa e leva o dedo indicador.]



03:11 parce que doigt et genou sont masculins. « J'ai mal au dos ».

[03:15 Um video de uma pessoa de costas se exercitando toma conta da tela por cerca de 3 segundos.]



03:18 Donc, si tu as affaire à un masculin singulier, tu dis « au ».

[Corte.]

03:22 Si le mot qui suit la préposition est un mot au pluriel, tu dis « aux ».

03:30 « J'ai mal aux dents ». Je n'ai pas mal à une seule dent, sinon tu dirais : « J'ai mal à la dent ».

[03:31 Um video com um homem sentindo dores de dente toma conta por cerca de 3 segundos.]



[03:33 O homem aponta para um de seus próprios dentes.]



03:35 Mais si tu as mal à plusieurs dents, tu dis : « J'ai mal aux dents. » D'accord ?

[03:36 O homem aponta para vários de seus próprios dentes.]

03:38 Tu peux dire : « J'ai mal aux genoux », si tu as mal aux deux genoux.

03:43 Tu peux dire : « j'ai mal au doigt », « au doigt »,

[03:46 O homem mostra um de seus dedos, depois mostra todos os outros dedos dessa mesma mão.]



03:46 donc ça c'est un masculin singulier, tu écris « au », et « aux doigts » s'il y en a plusieurs, c'est un masculin pluriel, tu utilises « aux ».

[Corte.]

03:55 Tu vois qu'ici la difficulté principale, quand on utilise « avoir mal à », c'est d'utiliser la bonne préposition.

04:02 Et tu retrouves tout ce que je viens de dire dans la fiche PDF en bas, que tu peux télécharger.

[Corte.]

[Mudança de enquadramento. Leve abertura do plano global.]

04:07 Ce que tu peux ajouter quand tu as vraiment très, très mal.

[Corte.]

04:11 C'est le mot « trop ».

04:12 Donc, si quelqu'un dit : « J'ai trop mal », ça veut dire « j'ai très, très, très mal ».

04:18 Donc, le « trop » ici, il vient amplifier la douleur.

04:21 Deuxième façon d'exprimer la douleur, c'est d'utiliser le verbe « souffrir ».

[04:27 Uma imagem com a frase “2. Le verbe ‘souffrir’” e um quadrado azul surge no canto superior esquerdo da tela. A imagem fica em tela por cerca de 5 segundos.]



04:27 Donc c'est du langage courant hein, tout comme « avoir mal à ».

04:31 De façon générale, quand on dit « je souffre », eh bien ça veut dire « j'ai mal ».

**[Corte.]**

04:35 Ici, quand on veut sortir du cas général, si tu dis « je souffre », ça veut dire « j'ai mal », on ne sait pas où tu as mal.

04:43 Mais si tu veux décrire les endroits qui te font souffrir, tu vas utiliser la préposition « du ».

04:50 Et cette préposition « du », elle va se transformer aussi en fonction du genre et du nombre de ce qui va suivre. D'accord ?

05:00 Donc, on dit « souffrir du » mais tu vas voir que ça peut changer.

**[Corte.]**

05:02 Si tu as un féminin singulier, le « du » va devenir « de la ».

05:07 Donc, tu diras : « je souffre de la jambe, je souffre de la tête ». **[O homem aponta para a própria cabeça.]** D'accord ?



05:13 Si jamais le mot qui suit est un masculin singulier, là, on gardera le « du ».

05:19 Donc, tu diras : « je souffre du dos ».

**[Corte.]**

05:22 Si le mot qui suit est un mot au pluriel, eh bien là « du » deviendra « des ».

05:27 Donc, tu diras : « je souffre des dents ou je souffre des doigts ».

**[05:29 O homem aponta para os próprios dentes, depois mostra os dedos.]**



05:31 Même si c'est un doigt ou une dent, peu importe ici le genre, le nombre fait qu'on dit « des ».

05:39 Donc, c'est encore une fois **[Corte.]**

05:40 la chose sur laquelle il faut faire attention quand on utilise le verbe souffrir, c'est de choisir les bons mots après la préposition ou de choisir tout simplement la bonne préposition.

05:53 Ça aussi, on le résume dans la fiche PDF.

**[Corte.]**

05:56 Troisième façon courante d'exprimer la douleur, c'est de dire « ressentir » ou d'utiliser « ressentir une douleur », tout simplement.

**[06:03 Uma imagem com a frase "3. Le verbe 'ressentir'" e um quadrado azul surge no canto superior esquerdo da tela. A imagem fica em tela por cerca de 6 segundos.]**



06:04 Ressentir une douleur, c'est du langage courant.

06:07 Si tu dis « je ressens une douleur », ça veut dire « j'ai mal », tout simplement.

06:12 Et tu vas, si tu veux, préciser l'endroit qui te fait souffrir, tu vas utiliser la préposition « à », qui aura le même comportement que ce qu'on a vu dans « avoir mal à ».

**[Corte.]**

**[Mudança de enquadramento. Leve abertura do plano global.]**

06:24 Si tu as un féminin singulier, le « à » restera « à ».

06:28 Donc, tu diras par exemple : « je ressens une douleur à la tête ».

06:32 Si le mot qui suit la préposition est un mot au masculin singulier, « à » deviendra « au ».

06:39 Tu diras par exemple : « j'ai une douleur au genou ».

**[Corte.]**

06:43 Si le mot qui suit est un mot au pluriel, ce sera « aux », alors qu'au masculin singulier c'était « au ».

06:51 Tu diras par exemple : « je ressens une douleur aux dents ».

**[Corte.]**

06:54 Encore une fois, ici, il faut savoir choisir la bonne préposition.

**[Corte.]**

06:58 Nous avons vu là trois façons courantes d'exprimer la douleur.

07:02 Nous allons maintenant voir une façon soutenue.

**[Corte com transição explícita.]**



07:04 Tu as déjà peut-être entendu « être en proie à la douleur », c'est du langage soutenu.

**[07:08 Uma imagem com a frase "4. Être en proie à la douleur" e um quadrado vermelho surge no canto superior esquerdo da tela. A imagem fica em tela por cerca de 6 segundos.]**



07:12 Tu l'entends peu à l'oral, c'est plutôt rencontré à l'écrit, dans les livres par exemple.

**[07:14 Um vídeo com uma cena de uma mulher folheando um livro toma conta da tela por cerca de 3 segundos.]**



07:18 Être en proie à la douleur, ça veut dire « avoir mal », « subir une douleur », « souffrir », tout simplement.

**[Corte.]**

07:25 On parle ici de douleur en général, on ne parle pas d'un endroit particulier.

07:29 On dit « je suis en proie à la douleur », mais on ne dit pas « je suis en proie à la douleur à la tête ».

07:35 Ça, ça ne marche pas.

07:36 Donc, « être en proie à la douleur », c'est un autre moyen d'exprimer le fait qu'on a mal.

**[Corte com transição explícita.]**

07:40 Nous allons maintenant voir trois façons familières, trois façons populaires de dire qu'on a mal, d'exprimer la douleur. La première, c'est « déguster ».

**[07:52 Uma imagem com a frase "5. Déguster" e um quadrado branco surge no canto superior esquerdo da tela. A imagem fica em tela por cerca de 4 segundos.]**



07:53 Tu connais peut-être le verbe « déguster » dans le sens de prendre du plaisir en mangeant un plat ou en buvant un vin.

**[07:56 Um vídeo com uma cena de um homem tomando uma taça de vinho toma conta da tela por cerca de 4 segundos.]**

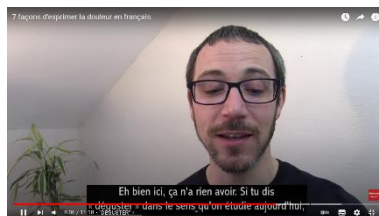


08:00 Tu peux dire « Hum ! j'ai dégusté un plat fantastique ».

08:02 Eh bien ici, ça n'a rien avoir.

08:04 Si tu dis « déguster » dans le sens qu'on étudie aujourd'hui, ça veut dire que tu as mal, que tu subis quelque chose de négatif

**[O homem olha para baixo.]**



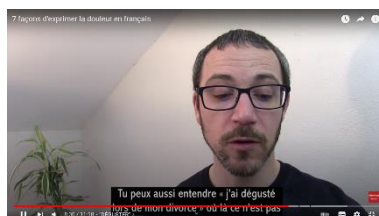
08:14 et que cette chose entraîne une douleur physique ou morale.

**[Corte.]**

08:18 Tu peux entendre : « Je me suis fait opérer suite à un accident de voiture. J'ai dégusté ».

08:24 Là, ça implique que tu as eu mal, tu montres que tu as subi beaucoup de douleur.

**[O homem olha para baixo.]**



08:30 Tu peux aussi entendre « j'ai dégusté lors de mon divorce »

**[08:33 Um video com um casal de costas um para o outro toma conta da tela por cerca de 4 segundos.]**



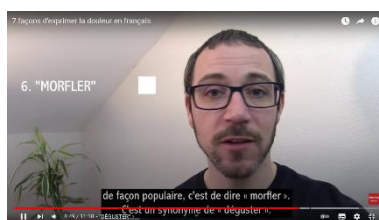
08:33 où là ce n'est pas une souffrance physique, mais une souffrance mentale.

08:37 Déguster veut dire « souffrir », « avoir mal ».

**[Corte.]**

08:40 Un autre moyen d'exprimer la douleur de façon familière ou de dire que tu as mal de façon populaire, c'est de dire « morfler ».

**[08:49 Uma imagem com a frase "6. 'Mofler" e um quadrado branco surge no canto superior esquerdo da tela. A imagem fica em tela por cerca de 3 segundos.]**



08:49 C'est un synonyme de « déguster ».

08:51 Moi, je peux te dire par exemple :

**[08:54 Um vídeo de uma pessoa massageando os próprios punhos toma conta da tela por cerca de 3 segundos.]**



08:54 « Oh ! Quand je me suis cassé le poignet, j'ai morflé ».

08:57 Ça veut dire « j'ai dégusté », « j'ai eu mal », tout simplement.

**[Corte.]**

09:00 Et enfin, dernière façon que j'ai trouvée d'exprimer la douleur, encore une fois, c'est familier, c'est populaire, c'est « douiller », « douiller ».

**[09:08 Uma imagem com a frase "7. 'Douiller" e um quadrado branco surge no canto superior esquerdo da tela. A imagem fica em tela por cerca de 3 segundos.]**



09:08 C'est un synonyme de « morfler » ou de « déguster ».

09:13 Tu peux entendre quelqu'un qui dit :

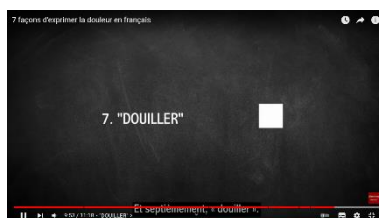
09:15 « Ça fait une semaine que j'ai mal à la tête. Je douille ».

09:17 Ça veut dire « j'ai mal », « je souffre ».

09:20 Donc, on va reprendre les sept façons, que j'ai trouvées, d'exprimer la douleur en français, trois courantes, une soutenue et trois familières.

09:30 La première, c'est de dire « avoir mal à ».

**[09:32 Um vídeo com as frases trabalhadas toma conta da tela por cerca de 20 segundos.]**



09:34 On a vu qu'il fallait faire attention à la préposition.

09:36 Souffrir, c'est la deuxième façon.

09:40 La troisième façon, c'était « ressentir une douleur ».

09:44 La quatrième façon, c'est « être en proie à la douleur ».

09:48 Cinquièmement, « déguster ».

09:50 Sixièmement, « morfler ».

09:52 Et septièmement, « douille ».

09:54 Donc, voilà, je te laisse télécharger la fiche PDF en bas gratuitement.

09:59 Tu seras en plus automatiquement abonné à la lettre d'information de Français Authentique.

10:04 Tu as un lien dans la description.

10:05 C'est super facile, tu mets ton adresse e-mail et tu reçois la fiche PDF dans les cinq minutes et la lettre d'information et plein d'autres ressources dans les semaines à venir.

10:14 Si tu as apprécié cette vidéo, fais-le savoir.

**[10:19 Um vídeo com o símbolo do botão de 'like' do Youtube aparece no canto superior esquerdo da tela por cerca de 3 segundos.]**



10:19 Un petit J'aime, ça fait toujours plaisir.

**[10:20 Um vídeo com símbolo do botão de inscrição (s'abonner) do Youtube aparece no canto inferior da tela por cerca 6 segundos indicando como se inscrever.]**



10:21 Rejoins la chaîne You Tube de Français Authentique en activant les notifications pour ne rien manquer.

10:27 Je prépare quelques petites surprises dans les semaines à venir.

10:30 Si tu as une suggestion, si tu veux qu'on t'explique d'autres termes en français, des expressions, du vocabulaire, peu importe, ce que tu souhaites, n'hésite pas à nous le dire en commentaire de cette vidéo.

**[10:41 Um vídeo com o símbolo do botão de compartilhamento (partager) aparece no canto médio esquerdo da página por cerca de 5 segundos, indicando como compartilhar o vídeo.]**



10:45 On a déjà par exemple traité de plusieurs façons d'exprimer le fait d'être fatigué, plusieurs façons de s'excuser en français.

10:53 Donc, si tu as des suggestions, dis-nous le en commentaire.

10:55 Merci d'avoir regardé cette vidéo. A très bientôt !

**[10:58 Uma imagem de fundo branco e com instruções para continuar nos estudos no site associado ao canal toma conta da tela por cerca de 20 segundos. Nessa imagem temos três links: Um para acesso ao site, outro para acesso a outro vídeo do canal, e um terceiro para o acesso ao PDF mencionado durante o vídeo.]**



## Vídeo 6

**Título do vídeo:** Ch't en pieds de bas! (vocabulaire de l'habillement en français québécois)

**Duração:** 7 minutos e 47 segundos

**Canal do Youtube:** maprofdefrançais

**Temática global:** Vocabulário

**Link do vídeo:** <https://youtu.be/8pRiSuAvAKY>

**Data de lançamento do vídeo:** 30/ 07/ 2021

**Data da transcrição do vídeo:** 27/09/2021

**Número de visualizações no momento da transcrição:** 2 420

**Número de comentários no momento da transcrição:** 72

[A locutora é uma mulher branca com cerca de 30 anos. Ela tem o cabelo escuro amarrado para trás. Ela usa uma camisa azul com decote. Ela está em primeiro plano. Ela aparenta estar sentada. O enquadramento da tela inicial nos permite ver a locutora dos ombros até uns 30 centímetros acima da cabeça dela. Ao fundo podemos ver duas estantes com livros, uma parede branca e um mapa mundi.]

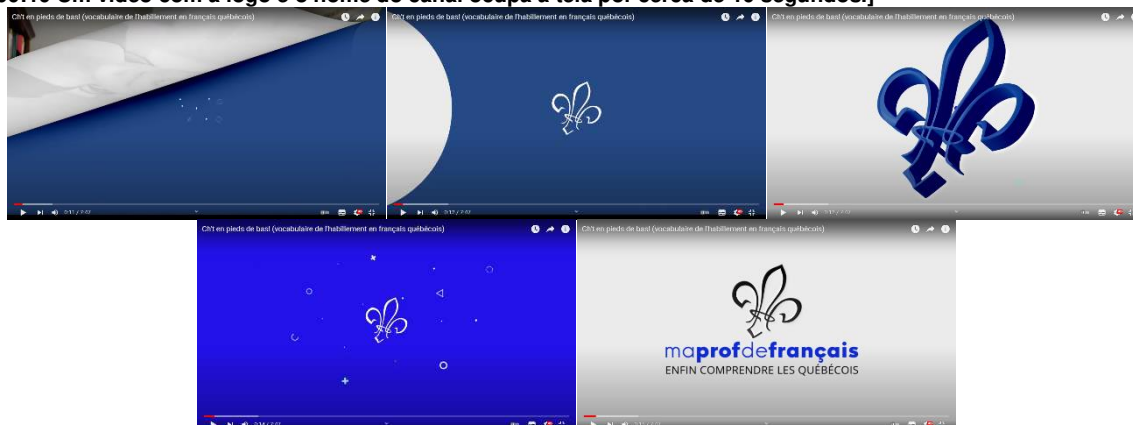
[Um anúncio publicitário de 1 minuto e 44 segundos da empresa "grammarly.com" é introduzido ao vídeo pelo Youtube. O telespectador pode pular o anúncio após 5 segundos.]



00:00 Salut tout le monde, c'est Geneviève, votre prof de français québécois!

00:03 Cette semaine, on regarde ensemble le vocabulaire vestimentaire donc différentes façons d'être habillée de la tête aux pieds!

[00:10 Um vídeo com a logo e o nome do canal ocupa a tela por cerca de 10 segundos.]



[Transição explícita entre o vídeo de abertura e a retomada da fala pela mulher.]



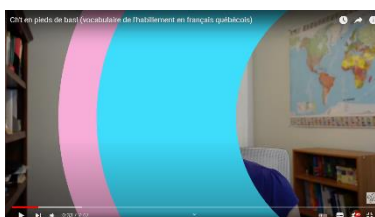
00:17 En commençant, si vous trouvez que je parle trop vite, vous pouvez réduire la vitesse de lecture dans les réglages.

00:23 N'hésitez pas à utiliser les sous-titres en français canadien.

00:26 Lire les sous-titres pendant [a mulher aponta para a tela como se apontasse para o regulador de tempo do Youtube] que quelqu'un parle, c'est la meilleure façon de faire des liens [a mulher reforça com as mãos o sentido de "lien", "ligação"] entre le français standard et la façon de parler des Québécois.



[00:33: Transição explícita.]



00:33 Pour pouvoir exprimer comme il faut la façon dont quelqu'un est habillé, je vais avoir besoin d'une notion grammaticale.

00:36 Donc, on commence avec la préposition EN qui, en français, peut vouloir dire vraiment plusieurs choses.

[00:42 A preposição "en" surge no canto superior esquerdo da tela.]



00:45 Nous, on va s'arrêter sur le sens pour exprimer un état en général.

[00:48 A preposição "en" desaparece da tela.]

[Corte.]

00:49 Ça peut être l'état par la manière.

00:54 Si je dis «je vais payer EN argent» donc au moyen, de la manière, en utilisant de l'argent.

[Corte.]

01:01 Ou «il a agi EN cachette» donc d'une façon dissimulée, par derrière.

[A mulher usa o corpo para o sentido de "en cachette", "às escondidas".]



[Corte.]

01:03 Le EN peut aussi nous servir à exprimer une situation.

01:08: Par exemple, «un arbre EN fleurs» donc qui dans la situation d'avoir plein de fleurs dans son feuillage, dans ses branches.

[01:10 Uma imagem com uma árvore florida ocupa a tela por cerca de 3 segundos.]



[Corte.]

01:15 Ou «être EN retard», je suis dans la situation de pas être à l'heure.

[01:17 A mulher ilustra com as mãos um relógio.]

[01:18 Uma imagem com o desenho de um relógio ocupa o canto superior esquerdo da tela por cerca de 3 segundos.]

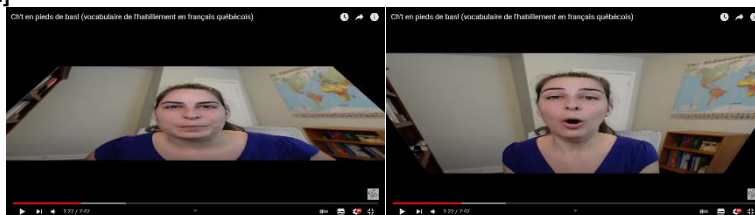


[01:21 O relógio desaparece da tela.]

01:21 Vous comprenez le concept?

01:22 C'est vraiment ce EN-là, de la situation, qu'on va utiliser pour décrire l'habillement de quelqu'un.

[Transição explícita.]



01:26 On va commencer par le bas, donc les choses qu'on peut mettre dans nos pieds.

01:32 Je peux dire «je suis en sandales, je suis en souliers».

[01:35 A imagem de um desenho de uma sandália e a frase “en sandales” ocupam o canto superior esquerdo da tela por cerca de 5 segundos.]

[01:37 A imagem de um desenho de um sapato e a frase “en souliers” ocupam o canto superior direito da tela. por cerca de 3 segundos.]



01:38 Sachez qu'au Québec, le mot "souliers", c'est le terme générique pour "chaussures", souvent, en langage familier.

[01:40 Uma imagem com modelos de diferentes sapatos ocupam a tela por cerca de 04 segundos.]



01:44 En français standard, des "souliers" c'est une chaussure propre, puis des "chaussures", c'est plus général, c'est n'importe quoi que je mets dans mes pieds.

01:50 Au Québec, le terme générique, c'est vraiment des souliers.

**[Corte.]**

01:54 Ou «en gougounes», si je m'en vais à la plage !

**[01:54 Uma imagem com um desenho de um par de chinelos e uma frase “en gougounes” ocupa o canto superior esquerdo da tela.]**



01:55 "Gougounes", c'est le mot québécois pour les flip-flops ou les thongs anglais, dépendamment de quelle région vous venez.

**[02:02 Aproximação no rosto da mulher.]**

02:02 En français de France comment on dit, donc ?



**[Corte com mudança de enquadramento. Afastamento do rosto da mulher.]**

02:04 Je saurais même pas! Vous me le direz!

**[Corte com mudança de enquadramento. Aproximação do rosto da mulher.]**



02:06 Et je peux dire que «je vais aller courir en snicks».

**[02:08 A palavra “en snicks (snickers)” ocupa o canto superior esquerdo da tela.]**



02:10 Des "snicks", d'où je viens en Estrie, c'est le mot qu'on utilise pour les chaussures de course, les espadrilles.

**[02:15 A palavra “en espadrilles” surge no canto superior esquerdo da tela.]**



02:16 Donc c'est le diminutif de l'anglais "sneakers", des snicks, «mets tes snicks».

**[Corte.]**

02:21 À certains endroits, ils appellent ça des "running shoes", «mets tes running», ou un mot qui est un peu vieillissant, qui est moins utilisé, ou en tout cas, peut-être ça dépend des régions, mais ici, on l'entend pas beaucoup: des shoe-claques.

**[02:21 A palavra “en running” surge no canto superior esquerdo da tela.]**



02:32 Encore une fois, ça vient de "shoes" pis "claques", qui était une sorte de souliers plats, si je ne m'abuse.

**[02:32 A palavra “en shoes-claques” surge no canto inferior esquerdo da tela.]**



02:38 Donc des shoe-claques.

02:40 On peut mettre ça dans nos pieds, c'est des espadrilles encore.

[Todas as palavras antes no canto esquerdo desaparecem da tela.]

[Corte.]

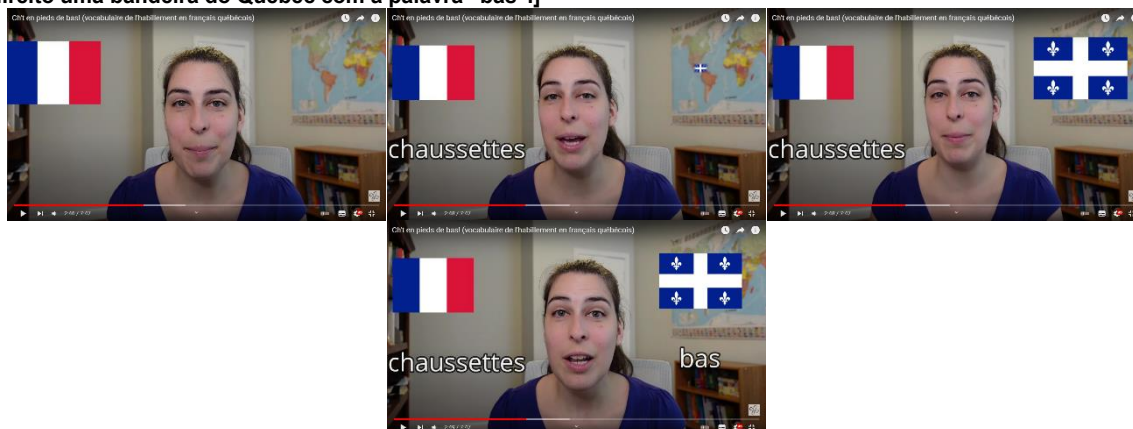
[Mudança de enquadramento. Afastamento do rosto da mulher.]



02:43 On continue!

02:45 Ce qui en France s'appelle des "chaussettes", au Québec, on appelle ça des "bas".

[02:46 Na tela surgem, no canto esquerdo uma imagem da bandeira da França e a palavra "chaussettes" e no canto direito uma bandeira do Quebec com a palavra "bas".]



02:49 Pis pour dire que j'ai juste des bas dans mes pieds, que j'ai pas de souliers pas de chaussures), on dit "en pieds de bas".

[02:54 As imagens e palavras desaparecem da tela.]

02:56 C'est quand même original comme façon de le dire, en pieds de bas, mais c'est vraiment comme ça qu'on l'entend.

[02:57 A palavra "en pied de bas" ocupa o canto superior do centro da tela por cerca de 3 segundos.]



03:01 Ou certaines personnes vont dire "nu-bas".

[03:02 A frase "être nu-bas" ocupa o canto superior do centro da tela por cerca de 2 segundos.]



03:02 «J'étais nu-bas.»

[Corte.]

[Mudança de enquadramento. Aproximação do rosto da mulher.]



03:05 «Le plancher, il est tellement sale, qu'on n'ose pas marcher nu-bas. Le plancher, il est tellement sale qu'on veut pas marcher en pied de bas. Ça prend toujours des souliers dans nos pieds.»  
**[Mudança de enquadramento. Afastamento do rosto da mulher.]**



03:12 Si j'ai absolument rien dans les pieds, je vais dire que je suis "nu-pieds".  
**[03:15 A frase "entre nu-pieds ocupa o canto inferior do centro da tela.]**



03:16 «C'est tellement long hiver, j'ai hâte de marcher nu-pieds dans le gazon!».  
**[03:16 Uma imagem com pés pisando na grama ocupa a tela por cerca de 02 segundos.]**



**[Transição entre a imagem anterior e a retomada da fala pela mulher.]**



03:18 D'une façon plus générale, je peux m'habiller "en long" = avec des vêtements à manches longues et les pantalons longs aussi, donc m'habiller en long.

**[03:22 As palavras "s'habiller en long / en court" ocupam o canto superior do centro da tela.]**



03:27 Ou je peux m'habiller en court" avec des shorts pis un t-shirt.

**[As palavras "s'habiller en long / en court" desaparecem da tela.]**

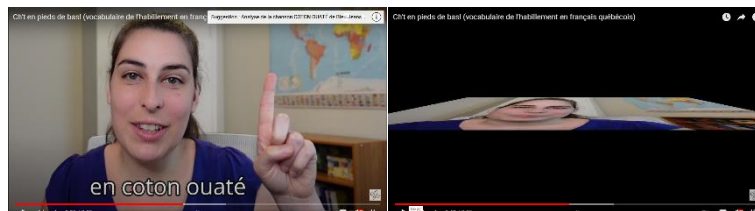
**[Corte.]**

03:31 S'il fait plus froid, je vais me mettre "en coton ouaté".

**[03:33 A palavra "en coton ouaté" surge no canto inferior do centro da tela.]**



03:34 Je vous invite **[ A mulher aponta para o canto superior direito da tela ]** à écouter ici l'analyse de la chanson Coton ouaté, de Bleu Jeans Bleu, que j'ai faite pour vous! Il y a encore beaucoup de vocabulaire des vêtements dans cette capsule-là.



**[Corte.]**

03:43 La prochaine expression, je sais pas si elle est utilisée juste dans ma région...

03:47 En tout cas, moi, je l'ai entendue souvent dans ma famille, mais...

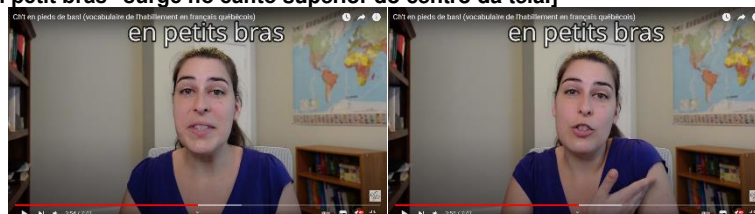
03:50 Mettons, il fait froid: «Regarde-la, elle en petit bras dehors!»

**[03:51 Mudança de enquadramento. Aproximação do rosto da mulher.]**

03:54 "En petits bras", ça veut dire que j'ai les bras à l'air. **[A mulher aponta para os braços sem manga.]**

**[03:54 Mudança de enquadramento. Afastamento do rosto da mulher.]**

**[03:54 A palavra "en petit bras" surge no canto superior do centro da tela.]**



03:57 Donc en ce moment, je suis "en petits bras".

**[A palavra "en petit bras" desaparece da tela.]**

03:59 Si je porte une camisole, je vais être en petits bras aussi.

04:02 Donc, j'ai les bras nus, j'ai les bras à l'air dehors.

**[Corte.]**

**[A câmera vai lentamente se aproximando do rosto da mulher.]**

04:05 Vous me direz, Québécois d'autres régions, si c'est utilisé aussi par chez vous.

04:08 Ma mère vient de la Beauce fait que c'est peut-être une expression de la Beauce qu'elle amenée par ici.

**[Corte.]**

04:13 Et si un homme ne porte pas de haut **[mulher aponta para os ombros]**, on peut dire qu'il est "en bedaine".



**[04:17 A palavra "en bedaine" surge no canto superior do centro da tela.]**

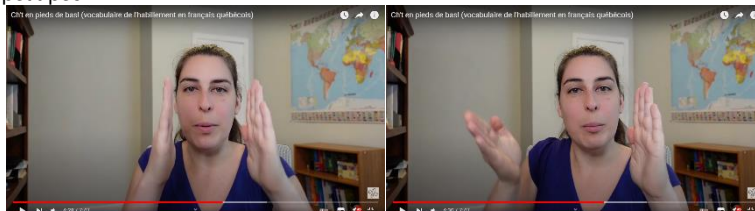


04:17 La bedaine, c'est un mot familier, pis c'est pas juste au Québec, c'est dans la francophonie en général.

**[04:20 A palavra "en bedaine" desaparece da tela.]**

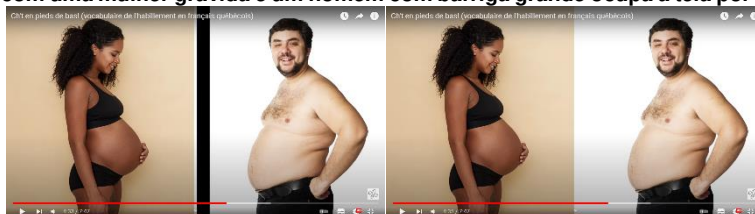


04:23 C'est un mot enfantin ou mignon pour décrire le ventre, mais c'est pas un ventre qui va être plat, [a mulher reforça o sentido de "plat" com as mãos], c'est un ventre qui va être bombé, [a mulher reforça o sentido de "bombé" com as mãos] qui ressort un petit peu.



04:32 «Une bédaine de femme enceinte» ou «une bédaine de bière».

[04:32 Uma imagem com uma mulher grávida e um homem com barriga grande ocupa a tela por cerca de 5 segundos.]



04:37 La bédaine, au Québec, on prononce souvent "bédaine",

[04:39 A palavra "bédaine" surge no canto superior do centro da tela por cerca de 5 segundos.]



04:40 puis si je dis que mon oncle se promène "en bédaine" sur le terrain, ça veut dire qu'il n'a pas rien, qu'il n'a pas de t-shirt, il a le ventre à l'air.

[Corte.]

04:48 On peut aussi utiliser l'anglicisme "chest" pour la poitrine pis dire qu'il se promène "en chest".

[04:50 A palavra "en chest" surge no canto superior do centro da tela por cerca de 6 segundos.]



04:55 Notez que les Québécois, on a tendance à simplifier les consonnes finales qui sont doubles ou triples.

05:04 Par exemple, la table, le B et le L, on va laisser tomber le L, [A mulher com as mãos reforça o sentido de "laisser tomber", "deixar cair"] on va dire "la tab'".

[05:05 A palavra "la table = la tab'" surge no canto superior do centro da tela.]



[Corte.]

[Mudança de enquadramento. Aproximação do rosto da mulher.]

05:09 Si jamais vous voulez en savoir un peu plus, ce trait de prononciation-là, j'ai des exercices et une leçon là-dessus dans ma grande formation Comprendre les Québécois.



[Corte.]

[Mudança de enquadramento. Afastamento do rosto da mulher.]

05:17 Et ce trait-là, on le transpose même dans les anglicismes, même dans les mots qu'on emprunte à l'anglais.

05:23 Donc "chest", le S et le T, on va simplifier pis on va prononcer souvent "en chess", «il est en chess'», mais c'est vraiment le chest, la poitrine.

[05:25 A palavra "en chest = chess" surge no centro superior do centro da tela por cerca de 3 segundos]



[Corte.]

05:31 D'ailleurs, cette drôle de prononciation de "chess" nous a donné ce petit bijou.

05:35 C'est un peu pour se moquer de la culture douchebag [a mulher faz aspas com a mão sobre "douchebag"] , de quelqu'un qui... un gars qui va s'entraîner au gym, mais qui fait juste le haut [a mulher aponta para os ombros] pour avoir des gros bras musclés, pis dans le fond, il a des petites jambes comme ça [mulher mostra o dedo mindinho]!



[Corte.]

05:47 Mais remarquez la façon dont il prononce "chess".

[Corte.]

05:49 Ça a été viral il y a quelques années ici au Québec.

[05:52 Uma cena com duas pessoas na academia de ginástica ocupa a tela por cerca de 38 segundos.]



05:55 -Ok, l'affaire le plus important quand tu veux être gros, c'est les shakes.

06:00 Pas de shake, pas de bras! Astheure, training: c'est simple du lundi au vendredi, tu fais chest, bras, chest, bras, chest, chest, bras, chest.

06:11 Bras, chest, chest, chest, bras, bras, bras, bras, chest, chest, bras, chest, chest, bras, chest, dos! Chest, bras, bras, bras, chest, bras, chest, chest, bras, chest, bras. Chest, chest, bras et chest. Questions?

06:30 -Qu'est-ce qu'on fait avec les jambes?

06:33 -Les jambes?!

06:37 Quand je veux aller me baigner, il faut que je me mette "en maillot de bain" ou "en costume de bain".

**[06:41 As palavras “en maillot de bain / costume de bain” surgem no canto superior do centro da tela por cerca de 5 segundos.]**



06:44 Maillot de bain, costume de bain, on entend les deux.

06:46 Je pourrais dire "je suis en bikini" aussi.

**[Corte.]**

06:48 Et si je me retrouve "en sous-vêtements" je peux dire au Québec que je suis "en bobettes".

**[06:49 A palavra “en sous-vêtements = en bobettes” surge no canto superior esquerdo da tela.]**



**[Corte.]**

**[Mudança de enquadramento. Aproximação do rosto da mulher.]**

06:52 Ce mot-là, Denzyee, la grande Youtubeuse, [a mulher aponta o dedo indicador para o extremo canto superior direito da tela] l'a remarqué, et puis, moi j'analyse sa vidéo ici!



**[Corte com transição explícita.]**

06:59 C'est le moment de remercier chaleureusement mes fidèles abonnés Patreon:

**[07:02 Uma lista com o nome das pessoas que patrocinam o canal aparecem na tela sob um fundo branco por cerca de 5 segundos.]**



07:04 merci beaucoup pour votre soutien précieux!

07:07 Je vous rappelle que lorsqu'on aura atteint 50 abonnés Patreon, je vais publier un petit lexique de mots de vocabulaire super fréquents et qui veulent pas nécessairement dire la même chose en France et au Québec, donc un petit lexique très utile.

07:18 Si vous voulez en profiter, allez jeter un oeil sur la page Patreon.

**[Corte com transição explícita.]**

07:22 C'est déjà tout pour cette petite capsule sur le vocabulaire pour exprimer les différents états d'habillement, les différentes façons de se vêtir\* en québécois!

**[07:28 Dois links surgem na tela. Um dá acesso à um vídeo chamado “le français québécois: sacres, accent et expressions québécoises..”. E outro com acesso ao canal como um todo.]**



07:33 J'espère que vous avez appris plein de choses!

**[07:32 Um texto aparece no canto superior do centro da tela com algum tipo de correção que não está muito claro, pois os links cobrem parte do texto. Mas, parece que a mulher confunde o verbo em francês “vêtir” com o verbo do português “vestir”.]**



07:35 Si oui, mettez un petit pouce, abonnez-vous à la chaîne si c'est pas déjà fait.  
[07:35 A mulher faz um sinal de jóia com as mãos.]



07:38 Et nous, on se voit la semaine prochaine pour une autre capsule! Bye, bye!  
[07:40 A mulher cumprimenta o telespectador com as mãos.]



[07:42 Uma imagem da mulher apontando para o canto superior esquerdo da tela ocupa o fundo da tela até o final do vídeo.]



## Vídeo 7

**Título do vídeo:** Regras da pronúncia em francês: quais letras não pronunciar  
**Duração:** 10 minutos  
**Canal do Youtube:** QueroFalarFrancês  
**Temática global:** Fonética  
**Link do vídeo:** <https://youtu.be/P5Uxud71yag>  
**Data de lançamento do vídeo:** 05/ 03/ 2020  
**Data da transcrição do vídeo:** 27/09/2021  
**Número de visualizações no momento da transcrição:** 13 251  
**Número de comentários no momento da transcrição:** 45

[A locutora é uma mulher branca com cerca de 50 anos e cabelos escuros. Ela usa brincos, um batom discreto e os cabelos estão soltos. Ela usa também uma camisa azul com decote. A mulher tem um microfone de lapela fixado ao decote. Ela está no primeiro plano da tela, no centro. O enquadramento permite que vejamos da linha do peito até um pouco acima da cabeça da mulher. Ao fundo, vemos uma parede branca onde está fixado um pequeno mural com cartões postais que lembram viagens pelo mundo e uma pequena prateleira com um calendário e uma pequena réplica da Tour Eiffel.]



00:00 Salut!

00:02 Algumas letras que estão no final das palavras em francês nós não devemos pronunciar.

[00:01 Uma imagem animada surge no canto inferior esquerdo com uma imagem da Tour Eiffel e com o endereço do perfil da mulher no instagram. A imagem fica em tela por cerca de 7 segundos.]



00:06 Mas nós também não devemos nos esquecer que nós sempre teremos as exceções.

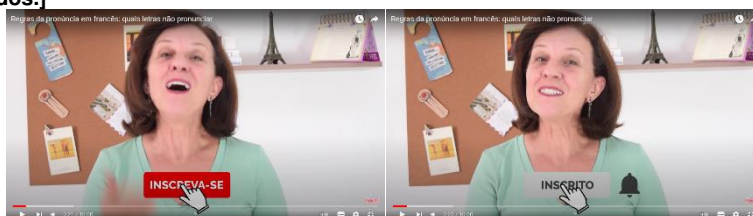
[Corte.]

00:13 Eu sou a Maria Rita do canal 'Eu Quero Falar Francês'.

00:15 Você está interessado nesse tema? Então fique comigo.

00:19 E caso você não esteja inscrito no canal, aproveite faça a tua inscrição.

[00:21 Uma imagem animada surge no canto inferior do centro indicando a inscrição nesse canal. A imagem fica em tela por cerca de 5 segundos.]



00:23 E não se esqueça de ativar as notificações.

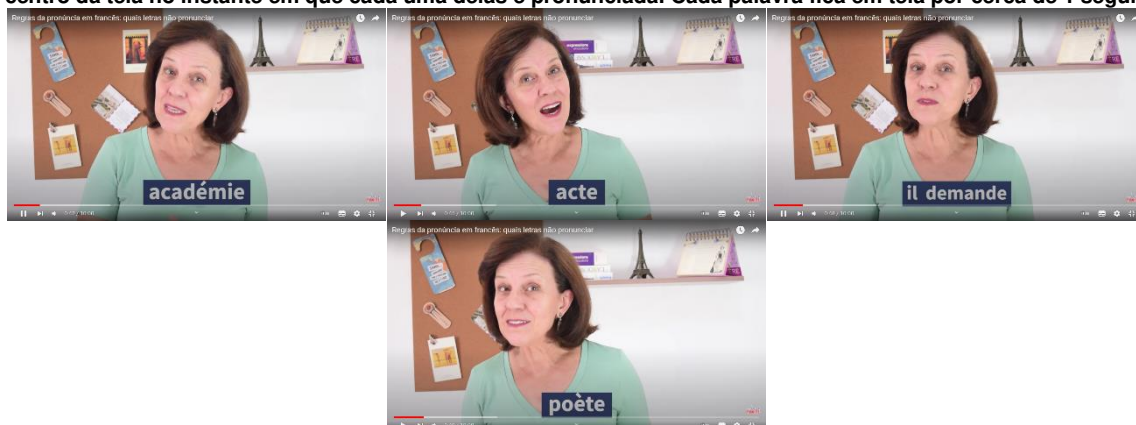
[00:26 Um video com o nome e a logo do canal toma conta da tela por cerca de 5 segundos.]



00:31 A primeira letra que nós vemos é a pronúncia da vogal “e”.

00:35 Nós não pronunciamos essa vogal quando ela está no final das palavras como, por exemplo, a palavra “académie”, que é “academia”, “acte”, que é “ato”, “il demande”, que é “ele pergunta”, “poète”, que é “poeta”, etc [pronúncia francesa].

[As palavras em francês “académie”, “acte”, “il demande”, “poète”, que a mulher pronuncia, surgem no canto inferior do centro da tela no instante em que cada uma delas é pronunciada. Cada palavra fica em tela por cerca de 1 segundo.]



[Corte.]

00:52 Mas nós pronunciamos quando nós temos a palavra no monossílabo como, por exemplo, “le”, “me”, “de”, “que”, “ce”, etc [pronúncia francesa].

[As palavras em francês “le”, “me”, “de”, “que”, “ce”, que a mulher pronuncia, surgem no canto inferior do centro da tela no instante em que cada uma delas é pronunciada. Cada palavra fica em tela por cerca de 1 segundo.]



[Corte.]

01:02 Mas quando elas diante de uma vogal, de uma palavra que começa por vogal ou “h” mudo, nós devemos cortar o “e”.

01:10 E nós temos: “j’aime”, “l’amour”, “je m’appelle”, etc [pronúncia francesa].

[As palavras em francês “j’aime”, “l’amour”, “je m’appelle”, que a mulher pronuncia, surgem no canto inferior do centro da tela no instante em que cada uma delas é pronunciada. Cada palavra fica em tela por cerca de 1 segundo.]



[Corte.]

01:15 Quando a vogal “e” tem o acento agudo, nós devemos pronunciar:

01:19 “Café” [pronúncia francesa], fechadinho. Olha! [A mulher sinaliza com as mãos a palavra “fechadinho”.]

[A palavra “café” surge no canto inferior do centro da tela quando foi pronunciada em francês. A palavra ficou 1 segundo em tela.]



01:22 “Café” [pronúncia francesa], “amitié”, “poupée”.

[As palavras em francês “café”, “amitié”, “poupée”, que a mulher pronuncia, surgem no canto inferior do centro da tela no instante em que cada uma delas é pronunciada. Cada palavra fica em tela por cerca de 1 segundo.]



01:25 Então, “café” [pronúncia francesa] é “café” [pronúncia do português brasileiro].

01:26 “Amitié” é “amizade”. E “poupée” é “boneca”.

01:31 Então, cês vêem que é o contrário do português, né.

[Corte.]

01:34 E quando nós temos o acento grave sobre a vogal “e”, aí a pronúncia é aberta.

01:40 É como o nosso “é” [pronúncia do português brasileiro].

01:41 Como “grève” que é “grève”; “mère” que é “mãe”; “père” que é “pai”, etc [pronúncia francesa]

[As palavras em francês “grève”, “mère”, “père”, que a mulher pronuncia, surgem no canto inferior do centro da tela no instante em que cada uma delas é pronunciada. Cada palavra fica em tela por cerca de 1 segundo.]



[Corte.]

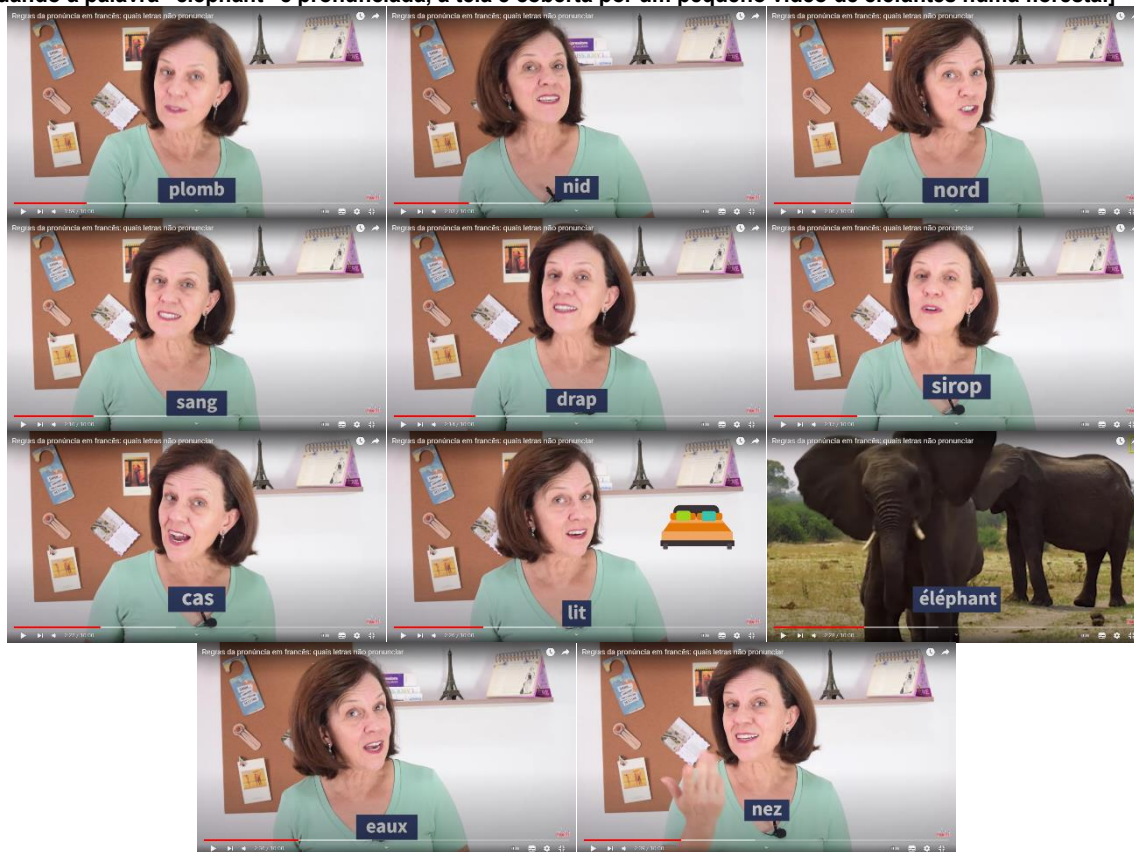
01:41 Nós temos algumas consoantes, que estão no final das palavras, que, em geral, são mudas.

01:54 Como, por exemplo, a letra “b” da palavra “plomb” que é chumbo; da letra “d”, “nid”, que é “nicho”, “nord”, que é “norte”; da letra “g”, como exemplo, “sang”, que é “sangue”; da letra “p”, “drap”, que é “lençol”, [Corte.] “sirop” que é “xarope”; palavras que terminam com “s”, como a palavra “cas”, que é “caso”; que terminam com “t”, como a palavra “lit”, que é “cama”, “éléphant”, que é “elefante”; palavras que terminam em “x”, às vezes, nesse caso, a gente pode captar que tá no plural como a palavra “eaux”, que é água; palavras que terminam com “z”, comme “nez”, que é nariz.

[As palavras em francês “plomb”, “nid”, “nord”, “sang”, “drap”, “sirop”, “cas”, “lit”, “éléphant”, “eaux”, nez” que a mulher pronuncia, surgem no canto inferior do centro da tela no instante em que cada uma delas é pronunciada. Cada palavra fica em tela por cerca de 1 segundo.]

[Quando a palavra “lit” é pronunciada, além de surgir em tela a escrita da palavra, surge um pequeno desenho de uma cama no canto superior direito.]

[Quando a palavra “éléphant” é pronunciada, a tela é coberta por um pequeno vídeo de elefantes numa floresta.]



02:41 Mas em todas essas palavras, nós temos exceções.

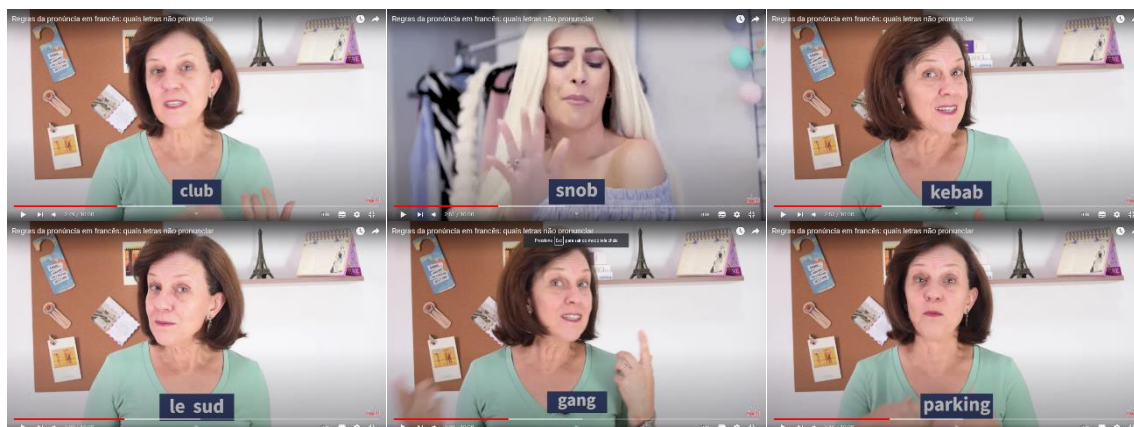
02:44 Então, vamos a elas:

[Corte.]

02:46 Com a letra “b”, nós temos “club”, “club”, que é “clube”, “snob”, “snob”, que também é “esnobe” em português, né, “kebab”, “kebab”, que é “a comida”, né, “kebab”;

[As palavras em francês “club”, “snob”, “kebab” que a mulher pronuncia, surgem no canto inferior do centro da tela no instante em que cada uma delas é pronunciada. Cada palavra fica em tela por cerca de 1 segundo.]

[Quando a palavra “snob” é pronunciada, a tela é coberta por uma imagem animada de uma mulher jogando o cabelo enquanto conversa.]



02:59 Com a letra “d”, nós temos “le sud”, “sud”, que é “o sul”;

03:05 Com a letra “g”, nós temos “gang”, que é uma “gangue”, “parking”, que é o “estacionamento”;

**[As palavras em francês “le sud”, “gang”, “parking”, que a mulher pronuncia, surgem no canto inferior do centro da tela no instante em que cada uma delas é pronunciada. Cada palavra fica em tela por cerca de 1 segundo.]**

**[Corte.]**

03:12 Com a letra “p”, nós temos “stop”, que é “parar”, né, “parada”, “cap”, nesse caso significa “rumo”, “direção”;

**[As palavras em francês “stop”, “cap”, que a mulher pronuncia, surgem no canto inferior do centro da tela no instante em que cada uma delas é pronunciada. Cada palavra fica em tela por cerca de 2 segundos.]**



03:22 Nós temos palavras com a letra “s”, como por exemplo : “as de coeur”, “as de coeur”, que seria “as de copas”, mas nós temos o verbo “avoir” na segunda pessoa que você fala “tu as”. É a mesma grafia “a” “s” **[pronúncia em português brasileiro]**, mas no caso do verbo não se pronuncia o “s”.

**[A palavra em francês “as de coeur”, que a mulher pronuncia, surge no canto inferior do centro da tela no instante em que ela é pronunciada e junto a ela surge uma imagem da carta de baralho “ás de paus” no canto superior direito da tela.]**

**[A palavra em francês “tu as”, que a mulher pronuncia, surge no canto inferior do centro da tela no instante em que ela é pronunciada. Cada palavra fica em tela por cerca de 3 segundos.]**



**[Corte.]**

03:40 Mas nós temos a palavra “bus”, de “onibus”. Nós temos também a palavra “filho”, que no singular vocês vão pronunciar “un fils”, “un fils”. E no plural a pronúncia vai ser igual, só vai mudar o artigo. Nós vamos “des fils”.

**[As palavras em francês “bus”, “un fils”, “des fils”, que a mulher pronuncia, surgem no canto inferior do centro da tela no instante em que cada uma delas é pronunciada. Cada palavra fica em tela por cerca de 2 segundos.]**



04:00 “Un fils”, “des fils”. Então, “um filho”, “filhos”.

04:00 Mas nós temos a palavra “fio” em francês, que tem a mesma grafia da palavra “filho” quando ela está no plural.

04:13 Então, nós temos “les fils de coton”, “les fils de coton”.

**[A frase em francês “les fils de coton”, que a mulher pronuncia, surge no canto inferior do centro da tela no instante em que ela é pronunciada. Cada palavra fica em tela por cerca de 2 segundos.]**



[Corte.]

[Mudança no enquadramento. Leve fechamento no rosto da mulher.]

04:19 E nesse último caso, vocês viram que não pronuncia. A grafia é idêntica, mas é pra dar diferença de você entender “fils”[o “s” é pronunciado], que é “filho”, e “fils”[o “s” não foi pronunciado], que é “fio”.

[Corte.]

[Mudança no enquadramento. Leve abertura no plano global da imagem.]



04:30 Nós temos uma particularidade na palavra “osso”.

04:34 No singular a gente vai pronunciar o “s”.

04:37 Nós vamos falar “un os”, “un os”. E no plural, não se pronuncia o “s”, “des os”, “des os”.

[As palavras em francês “un os” e “des oeufs”, que a mulher pronuncia, surgem no canto inferior do centro da tela no instante em que cada uma delas é pronunciada. Cada palavra fica em tela por cerca de 2 segundos.]



04:48 Olha só que diferença pequena, né: “un os”, “des os”, é a mesma palavra.



[Corte.]

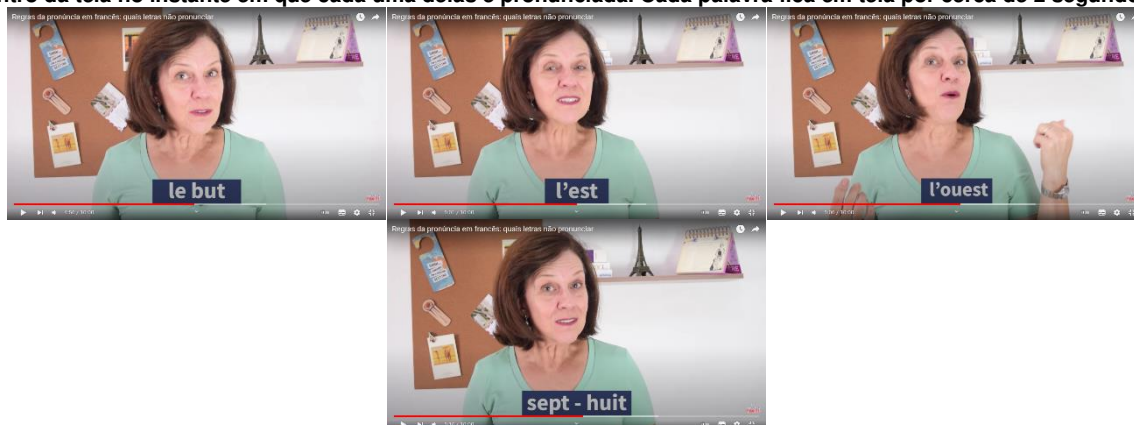
04:53 Com a letra “t” nós temos “le but”, “le but”, que é objetivo, né.

04:59 Nós temos “l’est”, que é o ponto cardinal “oeste”, “l’est”.

05:05 Nós temos o “l’ouest”, que é “oeste”.

05:08 Nós temos também o número “sept” e “huit”, que nós também pronunciamos o “t”.

[As palavras em francês “le but”, “l’est”, “l’ouest”, “sept-huit”, que a mulher pronuncia, surgem no canto inferior do centro da tela no instante em que cada uma delas é pronunciada. Cada palavra fica em tela por cerca de 2 segundos.]

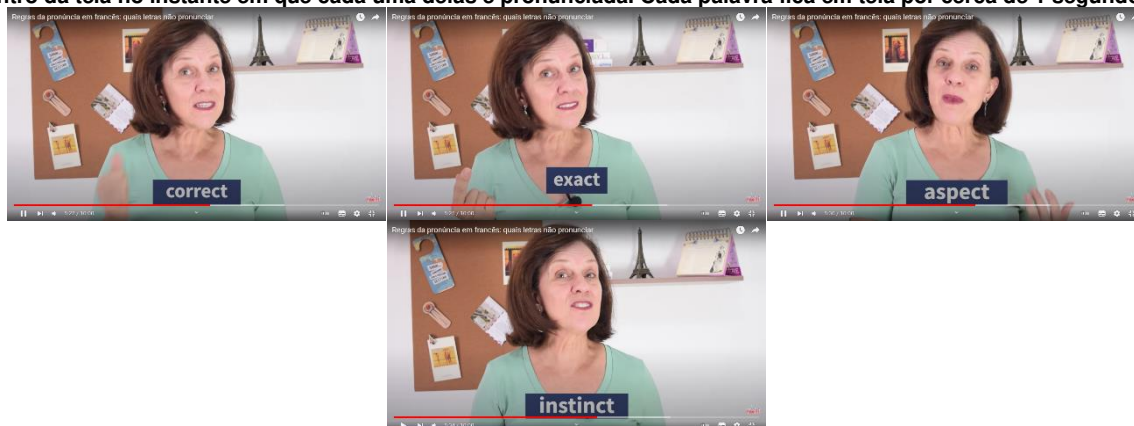


[Corte.]

05:14 Nós temos também algumas palavras que são escritas com “ct” no final. E geralmente é pronunciado. Como, por exemplo, “correct”, “correct”, que é “correto”, “exact”, “exact”, que é “exato”.

05:28 Mas nós temos a palavra “aspect”, que é “aspecto”, é “instinct”, que é “instinto”.

[As palavras em francês “correct”, “exact”, “aspect”, “instinct”, que a mulher pronuncia, surgem no canto inferior do centro da tela no instante em que cada uma delas é pronunciada. Cada palavra fica em tela por cerca de 1 segundo.]

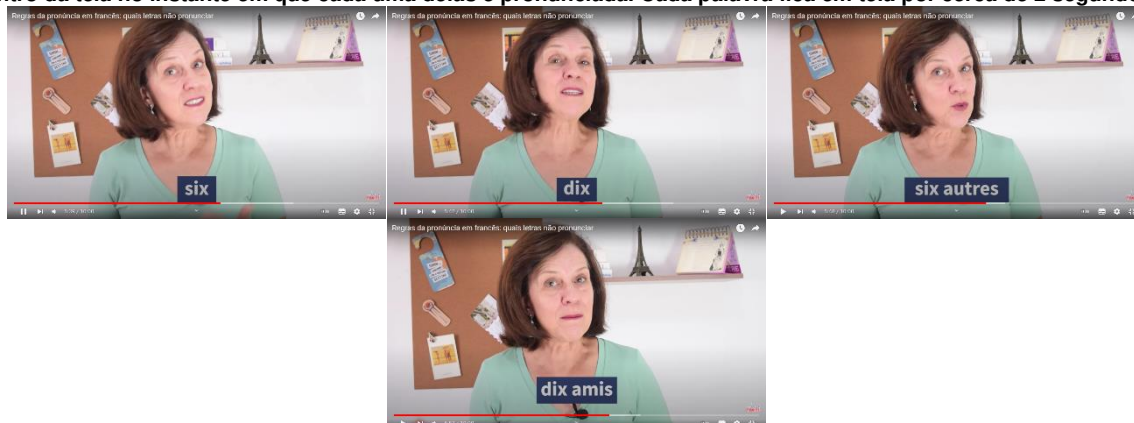


[Corte.]

05:35 Com a letra “x”, nós temos, por exemplo, o número “seis”, que é “six”, e “dez”, que é “dix”.

05:42 Mas tem uma particularidade: diante de vogal, nós pronunciamos “six autres”, “six autres”, seriam “outros seis”, ou “dix amis”, “dix amis”, que seriam “dez amigos”.

[As palavras em francês “six”, “dix”, “six autres”, “dix amis”, que a mulher pronuncia, surgem no canto inferior do centro da tela no instante em que cada uma delas é pronunciada. Cada palavra fica em tela por cerca de 2 segundos.]



05:57 Mas se nós temos um número diante de uma palavra que começa com consoante, nós não pronunciamos assim. A gente vai falar “six fois”, “six fois”, ou “dix fois”, “dix fois”, que seria “seis vezes”, “dez vezes”.

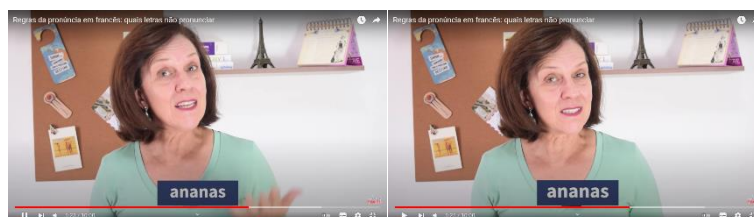
[As palavras em francês “six autres”, “dix autres” que a mulher pronuncia, surgem no canto inferior do centro da tela no instante em que cada uma delas é pronunciada. Cada palavra fica em tela por cerca de 2 segundos. Parece haver um problema na exposição da palavra “six fois”, o fundo azul não cobre toda a palavra.]



[Corte.]

06:16 Para algumas palavras, a pronúncia da consoante final, ela é opcional. Como, por exemplo, a palavra “abacaxi”, que você pode pronunciar “ananas” [o “s” não foi pronunciado] ou “ananas” [o “s” foi pronunciado]. Pode depender, né.

[A palavra em francês “ananas”, que a mulher pronuncia, surge no canto inferior do centro da tela no instante em que ela é pronunciada. Nesse caso, duas vezes, mas com pronúncias diferentes. Cada palavra fica em tela por cerca de 1 segundo.]



06:27 Você vai ouvir das duas maneiras.

[Corte.]

06:27 Nós temos também a letra “c” que tem uma particularidade.

06:35 Quando ela vem depois de uma vogal, a gente pronuncia. Como, por exemplo, a palavra “sac”, “sac”, que é “bolsa”.

[A palavra em francês “sac”, que a mulher pronuncia, surge no canto inferior do centro da tela no instante em que ela é pronunciada. Cada palavra fica em tela por cerca de 1 segundo.]



06:41 Mas algumas palavras onde tem uma outra consoante antes do “c”, depende, né.

06:47 Vamos ver uns exemplos aqui:

[Corte.]

06:48 Esse “c” é mudo na palavra “banc”, “banc”, de “banco”, “clerc”, “clerc”, de “clero”, “porc”, “porc”, de “porco”.

07:00 Mas nós pronunciamos nas palavras “talc”, “talc” que é “talco”, “parc”, “parc”, que é “parque”, “jardim”.

[As palavras em francês “banc”, “clerc”, “porc”, “talc”, “parc”, que a mulher pronuncia, surgem no canto inferior do centro da tela no instante em que cada uma delas é pronunciada. Cada palavra fica em tela por cerca de 2 segundos.]



[Corte.]

07:10 E nós temos também uma palavra que muita gente já conhece, né, que é o “donc”, “donc”, que é “então”.

[A palavra em francês “donc” que a mulher pronuncia, surge no canto inferior do centro da tela no instante em que ela é pronunciada. A palavra fica em tela por cerca de 1 segundo.]



[Corte.]

07:15 Nós pronunciamos o “f” quando ele vem no final da palavra como, por exemplo, “cerf”, “cerf”, que é “veado”, “nerf”, “nerf”, que é “nervo”, “vif”, que é “vivo”, “sauf”, que é “exceção”.

07:31 Mas, aí nós temos uma exceção que é a palavra “ovo”. Nós falamos “un oeuf”, “un oeuf”, no singular a gente pronuncia o “f”.

07:42 Mas quando essa palavra vai para o plural a gente fala “des oeufs”, des oeufs”.

07:48 “Un oeuf”, “des oeufs”.

[As palavras em francês “cerf”, “nerf”, “vif”, “sauf”, “un oeuf”, “des oeufs”, que a mulher pronuncia, surgem no canto inferior do centro da tela no instante em que cada uma delas é pronunciada. Cada palavra fica em tela por cerca de 1 segundo.]



[Corte.]

07:50 Quando a palavra termina em "l", nós temos: "sel", "sel", que é "sal"; "final", "final", que é "final"; "banal", "banal", que é "banal".

08:02 Mas nós não pronunciamos o "l" da palavra "gentil" [pronúncia em português brasileiro], que é "gentil" [pronúncia francesa].

08:10 E também da palavra "outil", "outil", que é "ferramenta".

[As palavras em francês "sel", "final", "banal", "gentil", "outil", que a mulher pronuncia, surgem no canto inferior do centro da tela no instante em que cada uma delas é pronunciada. Cada palavra fica em tela por cerca de 2 segundos. A palavra "outil" aparece associada a um desenho de ferramentas no canto superior direito.]



[Corte.]

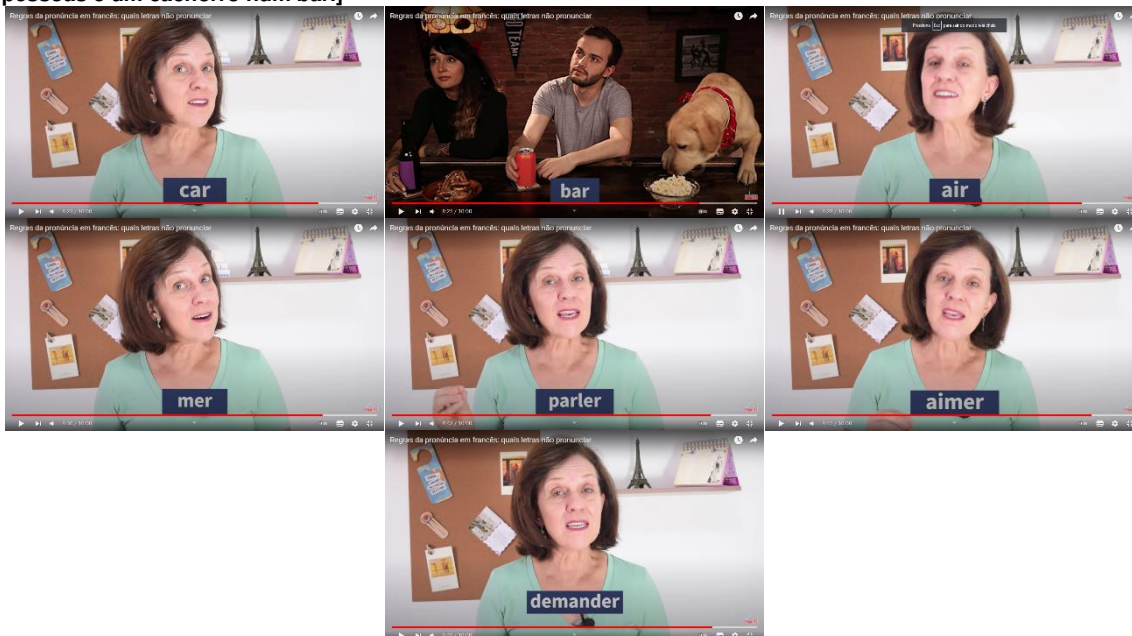
08:17 Nós pronunciamos o "r" no final das palavras como, por exemplo, "car", "car" que é o "pois", "bar", "bar" que é o "bar", né, "air", "air" que é o "ar", "mer", "mer" que é o "mar".

08:33 Mas quando nós temos os verbos que terminam por "er", verbos da primeira conjugação, primeiro grupo, nós não pronunciamos o "r". Como, por exemplo, o verbo "parler", "aimer", "demander".

08:47 Então, qualquer verbo que terminar "er", o verbo no infinitivo, a gente não pronuncia esse "r", ok?

[As palavras em francês "car", "bar", "air", "mer", "parler", "aimer", "demander", que a mulher pronuncia, surgem no canto inferior do centro da tela no instante em que cada uma delas é pronunciada. Cada palavra fica em tela por cerca de 2 segundos.]

[Quando a palavra "bar" é pronunciada, ela surge associada a uma imagem animada, que cobre a tela por dois segundos, de pessoas e um cachorro num bar.]



[Corte.]

08:52 E já que nós estamos falando em verbos por "r", um erro que eu sempre escuto os alunos cometerem, né, é com a pronúncia da terceira pessoa do plural, gente.

09:03 A pronúncia é "ils mangent", por exemplo, do verbo "manger", né. "Ils mangent", "eles comem".

09:12 "Ils parlent", "ils parlent", "eles falam".

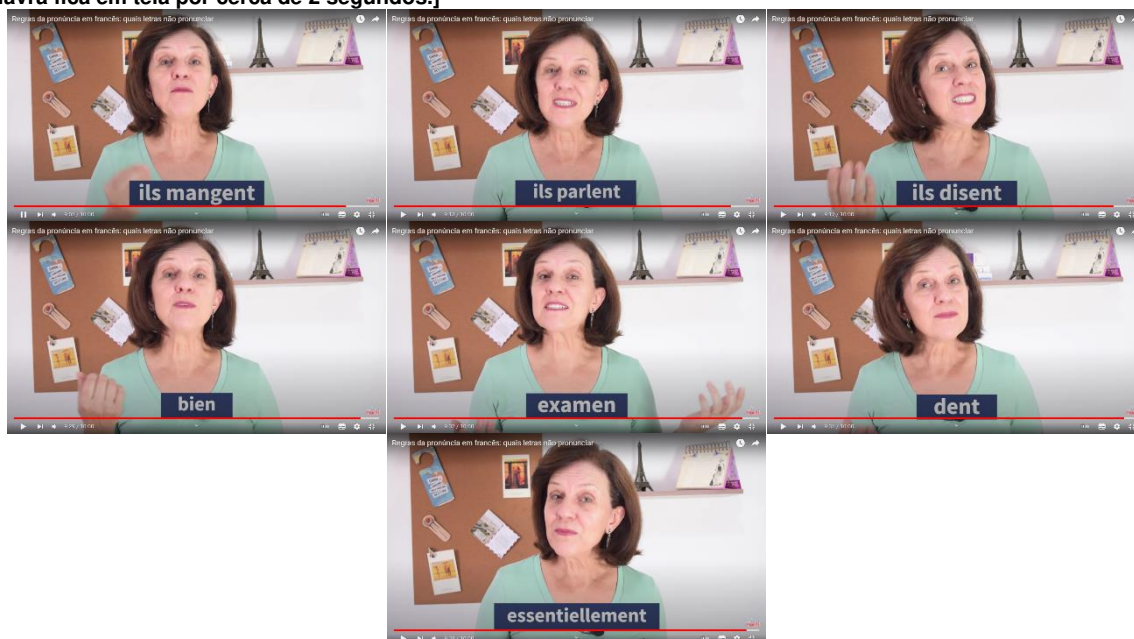
09:16 "Ils disent", "ils disent".

09:18 Então, nunca se pronuncia o esse "ent" final. Ok?

09:21 Diferente das palavras que terminam em "en".

09:26 Por exemplo: "bien", "bien" que é "bem", "examen", "examen" que é "exame", "dent", "dent" que é "dente", "essentiellement", "essentiellement" que é "essencialmente".

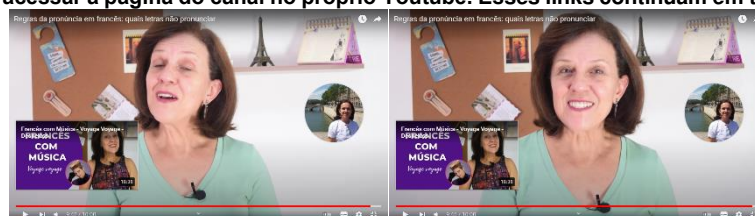
[As palavras em francês “ils mangent”, “ils parlent”, “ils disent”, “bien”, “examen”, “dent”, “essentiellement” que a mulher pronuncia, surgem no canto inferior do centro da tela no instante em que cada uma delas é pronunciada. Cada palavra fica em tela por cerca de 2 segundos.]



[Corte.]

09:42 Então, essas foram as regras de pronúncia, né, do francês. [A mulher está sorridente.]

[09:42 Dois links surgem na tela. Um no canto inferior esquerdo para acessar a um vídeo sobre a música “voyage voyage” e outro para acessar a página do canal no próprio Youtube. Esses links continuam em tela até o final do vídeo.]



09:46 E você, quais palavras você lembra que são, com essas terminações que eu dei, que são exceções.

[00:48 Uma imagem animada, colorida em azul e vermelho, surge no canto inferior do cento com o texto “deixe um comentário”. A imagem fica em tela por cerca de 5 segundos]



09:51 Deixa aqui nos comentários. Ok?

[Corte.]

09:53 Se você curtiu o vídeo de hoje, curte e compartilhe e não se esqueça de se inscrever no meu canal. [A mulher está bem sorridente.]

[09:54 Uma imagem animada com os endereços da página do canal no Instagram (@querofalarfrances) e no Facebook (@querofalarfrances) surge no canto superior esquerdo da tela por cerca de 3 segundos.]



[09:57 Uma imagem com o desenho de uma “joinha” surge no canto inferior do centro da tela por cerca de 2 segundos.]



09:58 “Au revoir ! À la prochaine !”

[A mulher cumprimenta com as mãos o seu telespectador.]



### Vídeo 8

**Título do vídeo:** HOBBIES en Français | QUAL SEU PASSATEMPO PREFERIDO? Aprenda em francês.

**Duração:** 8 minutos e 36 segundos

**Canal do Youtube:** Os franceses tomam banho!

**Temática global:** Gramática

**Link do vídeo:** <https://youtu.be/ifuAwR8wLK0>

**Data de lançamento do vídeo:** 04 /10/2021

**Data da transcrição do vídeo:** 09/10 /2021

**Número de visualizações no momento da transcrição:** 2 838

**Número de comentários no momento da transcrição:** 33

[Um anúncio publicitário de 18 segundos da empresa “goodyear.com.br” é adicionado ao vídeo pelo próprio Youtube. O telespectador pode pular o anúncio após 20 segundos.]

[A locutora é uma mulher branca, de olhos azuis e cabelos tingidos de vermelho. Ela usa brincos de argola, um piercing no nariz, um colar discreto, uma camisa de alcinha, e seus cabelos estão presos para trás. Ela tem um microfone de lapela preso ao decote. Essa mulher está no primeiro plano do vídeo e é enquadrada dos ombros até um pouco acima da cabeça. Ela ocupa a região central da tela. Ao fundo vemos uma parede de tijolos, ramos de uma samambaia (planta) à esquerda, e um enfeite de led fixado na parede à direita. Parece haver uma luz à direita iluminando o rosto da mulher.]



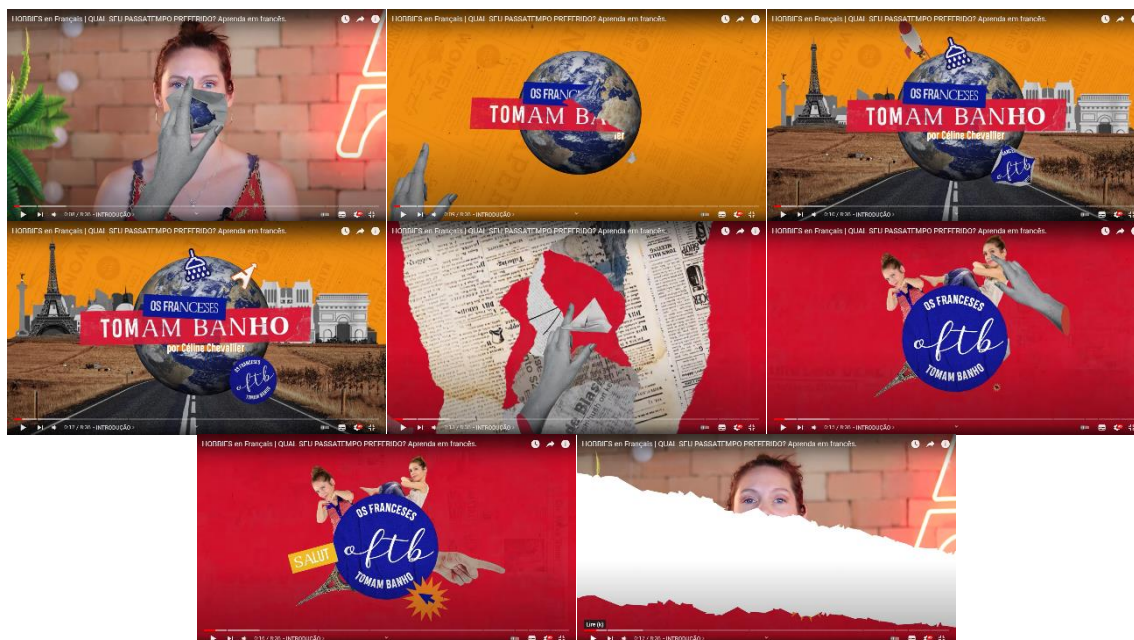
00:00 Olá, pessoal ! Eu sou Céline, professora de francês.

[00:01 Uma imagem animada com o nome da locutora (Céline Chevallier) e uma Tour Eiffel ocupa o canto esquerdo inferior da tela por cerca de 4 segundos.]



00:03 E hoje, eu vou te ensinar como falar do seus hobbies em francês.

[00:08 Um vídeo de abertura do canal com o nome ocupa a tela por cerca de 10 segundos. Nesse vídeo vemos recortes de jornal, um foguete, o planeta terra, fotos da locutora, monumentos franceses, um chuveiro e uma estrada. As cores principais do vídeo são o vermelho, o azul e o amarelo. As imagens aparecem no vídeo no estilo artístico “colagens”.]



00:18 Então, vamos lá:

[Corte.]

00:19 Dentro de uma conversa pra você falar dos seus hobbies, lazeres, né.

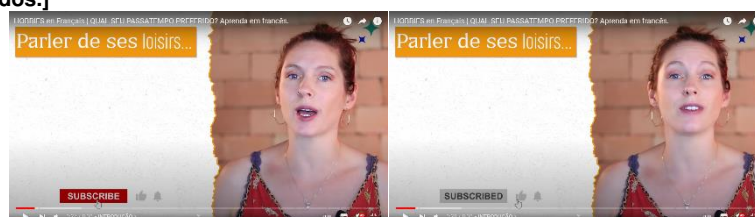
[00:20 Uma imagem com os dizeres “parler de ses loisirs” passa a dividir a tela com a mulher. ]

[00:22 Duas estrelas passam a ocupar o canto superior direito da tela]



00:24 Daquilo que você gosta, daquilo que você pratica.

[00:26 Uma imagem animada com o botão de inscrição no canal em inglês (subscribe) ocupa o canto inferior esquerdo por cerca de 4 segundos.]



00:26 Um primeiro verbo que você provavelmente vai precisar é o verbo “faire”.

[00:33 O verbo “faire” surge dentro do quadro “parler des loisirs” que divide a tela com a locutora.]



00:33 “Faire” que significa “fazer”.

00:35 É um verbo irregular em francês.

[Corte.]

[00:38 A frase “je fais de la natation” surge dentro do quadro “parler de ses loisirs” que divide a tela com a locutora.]



00:38 “Je fais de la natation”.

**[Corte.]**

00:40 "Je fais de la natation", literalmente "eu faço natação".

00:45 Mas realmente é no sentido de "eu pratico natação". Ok?

00:49 "Je fais de la natation".

00:51 Tem bem esse som de "é", "je fais", né.

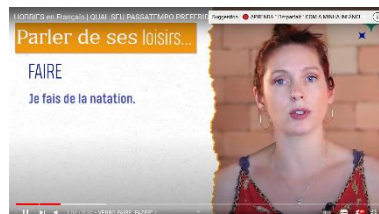
00:54 E não se fala o "s" final.

00:55 "Je fais de la natation".

**[Corte.]**

00:58 Você pode também usar esse verbo "faire" no infinitivo.

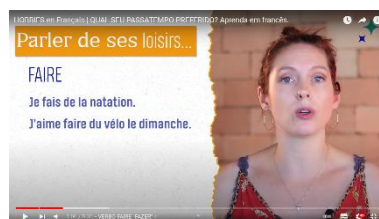
**[01:02 Um link surge no campo superior da tela para indicar uma sugestão de vídeo: "APRENDA "l'imparfait" com a minha infância".]**



01:02 Por exemplo, depois do verbo "aimer".

**[Corte.]**

**[01:04 A frase "J'aime faire du vélo le dimanche" surge no quadro "parler de ses loisirs" que divide a tela com a locutora.]**



01:04 "J'aime faire du vélo le dimanche."

01:08 "J'aime faire du vélo le dimanche".

**[Corte.]**

01:11 Literalmente "eu gosto de fazer bicicleta no domingo."

01:16 Mas, na verdade, em português a gente vai falar: "eu gosto de andar de bike, né.

01:21 Em francês, "andar de bike" tipicamente é "faire du vélo".

01:25 "Faire du vélo".

01:26 "J'aime faire du vélo le dimanche."

**[Corte.]**

01:29 E, eu chamo atenção de você em relação ao uso de "de" **[pronúncia francesa]**, depois do verbo faire.

**[01:32 A preposição "de" é destacada através de um quadro amarelo na frase "je fais de la natation".]**



01:35 Tem que usar essa preposição.

**[Corte.]**

**[01:37 A frase "je fais de la danse" surge no quadro "parler de ses loisirs".]**



01:37 "Je fais de la danse".

01:39 "Eu pratico dança." "Eu danço", né.

01:42 "Je fais de la danse".

01:44 Isso é, por exemplo, no feminino, né.

01:47 "Dança" é feminino, então "je fais de la danse".

**[Corte.]**

01:52 Agora, quando for no masculino, vamos usar o "du" **[pronúncia francesa]**.

**[01:56 A frase "je fais du crochet" surge no quadro "parler de ses loisirs".]**



01:56 "Je fais du crochet".

01:58 "Je fais du crochet", tá.

**[02:01 Uma imagem com a formação da preposição "du" (du = de + le) passa a ocupar o canto inferior do quadro "parler de ses loisirs".]**



02:01 Então, na verdade, o "du" [pronúncia francesa] é uma contração entre a preposição "de" [pronúncia francesa] e o artigo "le" [pronúncia francesa].

02:07 Então, não pode falar "je fais de le crochet". Não !

02:12 "Je fais du crochet".

**[02:15 A imagem com a formação da preposição "du (du = de + le) desaparece do canto inferior do quadro "parler de ses loisirs".]**



**[Corte.]**

02:15 E se a palavra começar com vogal, né, no masculino ou no feminino, não importa.

02:19 Se a palavra começar com vogal, aqui vai usar o "l" apostrofe, né.

**[02:24 A frase "je fais de l'athlétisme surge no quadro "parler de ses loisirs".]**



02:24 "Je fais de l'athlétisme".

02:27 "Je fais de l'athlétisme". "Eu pratico atletismo". Correto?

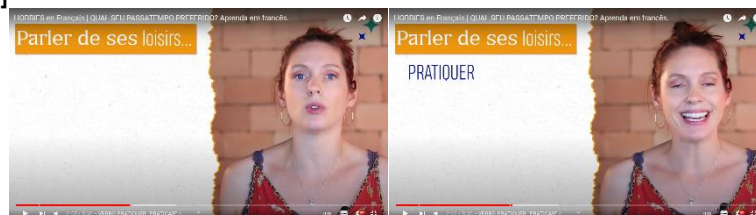
02:33 "Je fais de l'athlétisme".

02:35 Então, isso é pra uso do verbo "faire".

**[Corte.]**

02:37 E um outro verbo útil pra falar do que você gosta de fazer é, claro, o verbo "pratiquer".

**[02:45 Todas as frases anteriormente expostas no quadro "parler de ses loisirs" desaparecem e então surge a escrita do verbo "pratiquer".]**



02:45 Ele é um pouco mais simples porque ele é regular, né.

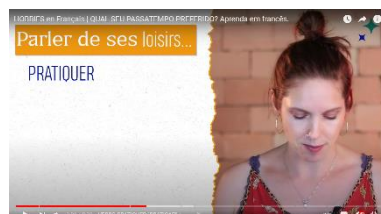
02:49 Mas ele se usa, vamos dizer, menos frequentemente do que o verbo "faire".

02:55 No dia-a-dia a gente vai usar mais facilmente o verbo "faire".

02:59 O verbo "pratiquer", talvez ele soa um pouquinho mais formal, tá.

03:05 Mas eu vou dar uns exemplos:

**[A mulher olha para baixo como se lesse algo.]**



[03:07 A frase “je pratique la danse” surge dentro do quadro “parler de ses loisirs”.]



03:07 “Je pratique la danse”.

03:10 “Je pratique la danse”.

03:11 “Eu pratico dança”.

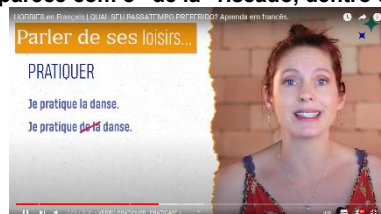
03:13 E aqui eu chamo a atenção de você novamente. [A mulher aponta o dedo indicador para o telespectador.]



03:16 Com verbo “pratiquer” já não tem mais o uso da preposição “de”[pronúncia francesa], tá.

03:21 Você não vai falar “je pratique de la danse”. Não!

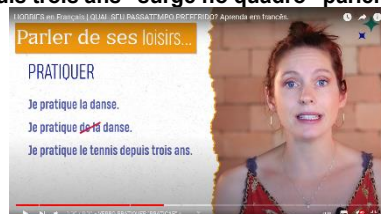
[03:22 A frase “je pratique de la danse” parece com o “de la” riscado, dentro do quadro “parler de ses loisirs”.]



03:25 “Je pratique la danse”, sem preposição.

[Corte.]

[03:29 A frase “je pratique le tennis depuis trois ans” surge no quadro “parler de ses loisirs”.]



03:29 “Je pratique le tennis depuis trois ans”.

03:32 “Je pratique le tennis depuis trois ans”.

03:35 “Eu pratico tênis há três anos”, né.

[A mulher olha para baixo como se lesse alguma coisa.]

[03:38 Um link surge no campo superior da tela para indicar uma sugestão de vídeo: “A chave para o futuro... “]



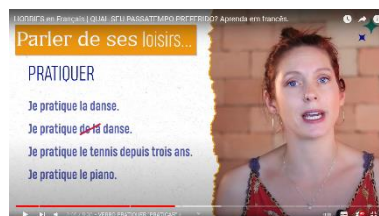
03:38 “Je pratique le tennis depuis trois ans”.

[Corte.]

03:41 A gente falou de esporte, mas pode ser outra coisa, né.

03:44 Por exemplo: “je pratique le piano”. “Je pratique le piano”.

[03:46 A frase “je pratique le piano” surge dentro do quadro “parler de ses loisirs”.]

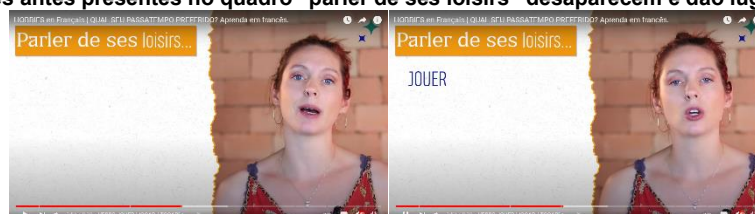


03:51 “Eu pratico piano”.

[Corte.]

03:52 Um outro verbo bem útil, e bem interessante, é o verbo “jouer”.

[03:55 Todas as frases antes presentes no quadro “parler de ses loisirs” desaparecem e dão lugar ao verbo “jouer”. ]



03:57 “Jouer” que significa “jogar”.

04:01 Na verdade, também pode significar “tocar”.

04:04 Já vou explicar isso.

04:05 Mas, olha bem a pronúncia pra começar: “jouer”, “jouer”. Tá bom?

04:11 Então, primeiro “jou” [pronúncia francesa] e depois “er” [pronúncia francesa]: “jouer”, “jouer”, “jouer”. [A mulher usa as mãos para ritmar a fala.]

[Corte.]

04:16 Então, esse verbo pode ser primeiramente usado pra falar de esporte.

04:20 E, nesse caso, a gente vai usar a preposição “à” depois, tá.

[04:22 No meio do quadro “parler de ses loisirs” surge um outro quadro que destaca as possibilidades do verbo “jouer” de se associar tanto às atividades esportivas quanto à prática de tocar instrumentos (sport: jouer + à / instrument: jouer + de).]



04:26 E a gente pode usar esse verbo também pra falar de instrumento, e nesse caso, então, ele vai ter o sentido de “tocar”.

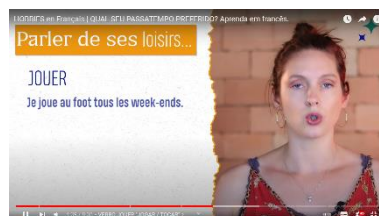
04:33 E, nesse caso, ele se usa com a preposição “de” [pronúncia francesa].

04:38 Ok? Então, alguns exemplos:

[A mulher olha pra baixo]

[Corte.]

[04:40 O quadro que destaca as possibilidades semânticas do verbo “jouer” desaparece e dá lugar à frase “je joue au foot tous les week-ends”.]



04:40 “je joue au foot tous les week-ends”.

04:43 “Je joue au foot tous les week-ends”.

04:46 “Eu jogo futebol todos os fins de semana”.

[Corte.]

04:49 Tá, “Eu jogo futebol”.

04:51 “Je joue au foot”.

04:53 E aqui o “au” [pronúncia francesa], né, de “au foot”, é “a”, “u”,

[04:54 Um quadro dando destaque à formação da preposição “au” (au = à + le) surge no centro do quadro “parler de ses loisirs”.]



05:56 tem bem o som de “au”[**pronúncia francesa**].

04:58 Na verdade, é sua contração entre a preposição “à” e o artigo “le” [**pronúncia francesa**].

05:04 Então, não pode falar “je joue à le foot”, por exemplo.

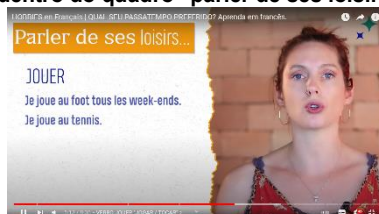
05:08 É bem “je joue au foot”.

[05:09 O quadro dando destaque à formação da proposição “au” (au = à +le) desaparece do quadro “parler de ses loisirs”.]



05:10 “Je joue au foot tous les week-ends”. [A mulher olha pra baixo.]

[05:13 A frase “je joue au tennis” surge dentro do quadro “parler de ses loisirs”.]



05:13 “Je joue au tennis”.

[Corte.]

05:15 Quando usar com instrumento, né, a gente usa a preposição “de” [**pronúncia francesa**].

05:19 Então, por exemplo: [A mulher olha para baixo] “je joue du violon”.

[05:20 A frase “je joue du violon” surge dentro do quadro “parler de ses loisirs”.]



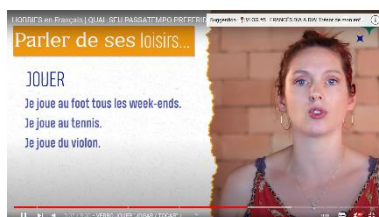
05:23 “Je joue du violon”.

05:25 “Eu toco violino”.

05:28 “Je joue du violon”.

05:30 E, de novo, nós temos aqui a contração de “de”[**pronúncia francesa**] e “le”[**pronúncia francesa**] que dá o “du” [**pronúncia francesa**], com o som de biquinho.

[05:32 Um link surge no campo superior da tela para indicar uma sugestão de vídeo: “VLOG #5| Francês dia-a-dia! Trésor de mon enfance...”]



05:36 “Je joue du violon”.

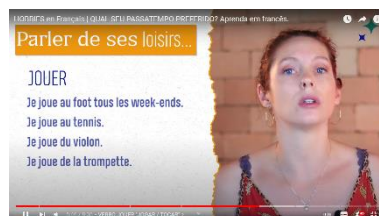
05:39 “Eu toco”, né. “Je joue”, “je joue”. [A mulher usa as mãos para ritmar a falar a mostrar a posição dos lábios na pronúncia da frase.]



05:42 Simplesmente é o som de “u” [**pronúncia do português brasileiro**].

05:44 “Je joue du violon”. [A mulher olha pra baixo.]

[05:45 A frase “je joue de la trompette” surge dentro do quadro “parler de ses loisirs”.]



05:45 “Je joue de la trompette”, no caso de um instrumento feminino.

05:50 “Je joue de la trompette”.

05:53 “Eu toco trompeta”. **[A mulher olha pra baixo.]**

**[Corte.]**

05:55 E pra outras atividades, né, fora esportes e tocar instrumento, vamos usar a preposição “à” depois do verbo “jouer”. **[A mulher olha pra baixo.]**

06:03 Por exemplo: “jouer à la poupée”, “jouer à la poupée”.

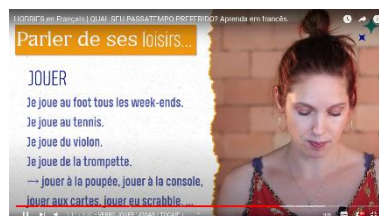
**[06:05 Quatro frases surgem dentro do quadro “parler de ses loisirs” (→ jouer à la poupée, jouer à la console, jouer aux cartes, jouer eu [ parece que houve um erro de digitação nessa frase] scrabble, ...).]**



06:08 “Brincar de boneca”.

06:10 Então, “jouer” pode ter também o sentido de “brincar”, ok ?

**[A mulher olha pra baixo.]**



06:16 “Jouer à la console”, “jouer à la console”, que é tipo “jogar vídeo game”.

06:22 “Jouer aux cartes”, que é “jogar baralho”.

**[Corte.]**

06:26 “Jouer aux scrabble”, né, que é um jogo de formar palavras com as letras e tudo mais.

**[A mulher olha pra baixo.]**

06:32 “Jouer au scrabble”.

**[06:33 Uma imagem do jogo “scrabble” ocupa o centro da tela por 2 segundos.]**

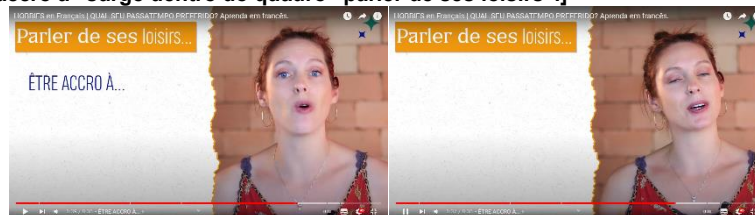


**[Corte.]**

06:34 Agora, uma outra forma de falar dos seus hobbies pode ser “je suis accro à”.

**[06:36 As frases presentes no quadro “parler de ses loisirs” desaparecem do quadro.]**

**[06:39 O verbo “être accro à” surge dentro do quadro “parler de ses loisirs”.]**



**[Corte.]**

06:40 “Je suis accro aux séries sur Netflix”.

**[06:41 A frase “je suis accro aux séries sur Netflix” surge dentro do quadro “parler de ses loisirs”.]**

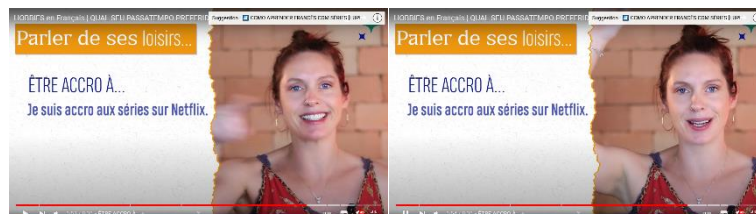


06:44 “Je suis accro aux séries sur Netflix”.

06:47 “Eu estou viciado, viciada aos seriados na Netflix”.

06:52 Quem tá nesse caso aqui levanta a mão. [ **A mulher sorrindo aponta o dedo indicador para as pessoas que estão no mesmo local que ela e depois ela levanta a mão.**]

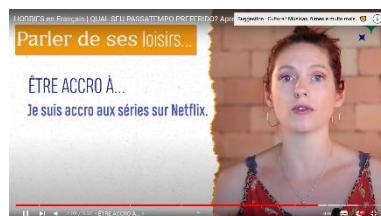
[06:53 Um link surge no campo superior da tela para indicar uma sugestão de vídeo: “Como aprender francês através de séries [Lupin...]”.]



06:55 Oh, inclusive, gente, pra quem...porque tem sempre muitas pessoas perguntando, né, indicações de séries em francês na Netflix, aí eu vou colocar aqui no “i” [ **A mulher aponta para o canto superior direito da tela** ] e embaixo, na descrição do vídeo a playlist dos “en vrac”, onde eu sempre recomendo conteúdos em francês. Inclusive, seriados em francês.



[07:09 Um link surge no campo superior da tela para indicar uma sugestão de vídeo: “Cultura! Músicas, filmes e muito mais...”]



[Corte.]

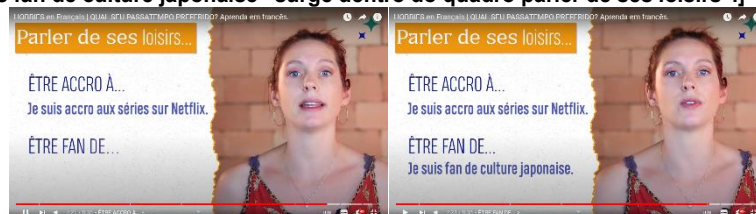
07:16 Então, “je suis accro”, “eu estou viciado, viciada”.

07:20 “Je suis fan de”.

[Corte.]

[07:21 O verbo “je suis fan de ...” surge dentro do quadro “parler de ses loisirs”.]

[07:23 A frase “je suis fan de culture japonaise” surge dentro do quadro parler de ses loisirs”.]



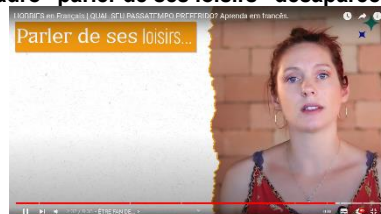
07:23 “Je suis fan de culture japonaise”.

07:26 “Je suis fan de culture japonaise”.

07:29 “Eu sou fã de cultura japonesa”.

[Corte.]

[07:32 Todas as frases presentes no quadro “parler de ses loisirs” desaparecem. ]



07:32 E por fim, simplesmente né, podem usar os verbos específicos conjugados: [ **A mulher olha para baixo.** ]

[07:39 Quatro frases surgem dentro do quadro “parler de ses loisirs” (Je lis beaucoup./ Je cuisine./Je peins./ Je collectionne les timbres.)]



07:39 “Je lis beaucoup”, “je lis beaucoup”.

07:42 “Eu leio muito”.

**[A mulher olha para baixo.]**

07:44 “Je cuisine”. “Eu cozinho”.

**[A mulher olha para baixo.]**

07:47 “Je peins”. “Eu pinto”.

**[Corte.]**

07:50 “Je collectionne les timbres”.

07:53 “Eu colecciono selos”. **[a mulher franziu a testa]** Eu acho que é isso em português, “selos”.



**[Transição explícita. O efeito usado é de um papel sendo cortado ao meio.]**



**[07:56 O quadro “parler de ses loisirs” desaparece da tela. A mulher passa a ocupar o centro da tela.]**



07:57 E agora, com todas essas estruturas de frases, né, que eu passei pra vocês, basta procurar o vocabulário específico dos seus hobbies, das coisas que você gosta de fazer.

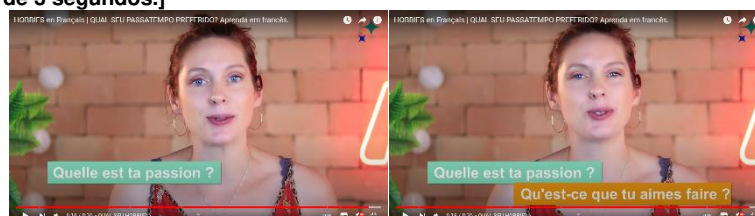
**[Corte.]**

08:11 Inclusive, respondam aqui embaixo nos comentários **[A mulher aponta o dedo indicador para baixo, como se apontasse para fora da tela]**, em francês, qual é o seu hobbies.



08:18 “Quelle est ta passion ?” **[A mulher está sorrindo.]**

**[08:18 Duas frases ocupam o canto interior direito (“Qu’est-ce que tu aimes faire” ?) e esquerdo (“Quelle est ta passion ?”) da tela por cerca de 3 segundos.]**



08:19 “Qu’est-ce que tu aimes faire ?”

08:20 Muito bom, gente. **[Corte.]** É isso por agora.

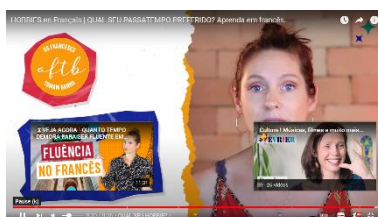
08:22 Eu espero que você tenha gostado e aprendido bastante.

[08:26 Um link para acessar à playlist de vídeos “Cultura! Músicas, filmes e muito mais...” surge no canto direito inferior da tela.]



08:26 Vá aí embaixo [a mulher aponta o dedo indicador para baixo] na descrição desse vídeo, pra ver o meu material que eu preparei pra você continuar estudando comigo.

[08:30 A mulher volta a dividir a tela com um quadro quadro e sobre esse quadro temos dois outros link, um no canto superior esquerdo com acesso ao canal e o outro no canto inferior esquerdo com acesso ao vídeo “Veja agora | Quanto tempo demora pra ser fluente em..”]



08:33 Eu fico por aqui, e a gente se vê na próxima.

08:35 Tchau!

[A mulher cumprimenta o telespectador com as mãos.]



[Um anúncio publicitário de 1:53 da empresa “ecomsupramacy.net” é adicionado ao final do vídeo pela própria plataforma Youtube. O telespectador pode pular o anúncio após 5 segundos.]

## Vídeo 9

**Título do vídeo:** Aprenda francês com a série LUPIN da Netflix | Francês com série

**Duração:** 8 minutos e 34 segundos

**Canal do Youtube:** Flavia Penereiro

**Temática global:** Vocabulário / Cultura

**Link do vídeo:** <https://youtu.be/PxcTcHhziU>

**Data de lançamento do vídeo:** 24 / 01 / 2021

**Data da transcrição do vídeo:** 09 / 10 / 2021

**Número de visualizações no momento da transcrição:** 5 507

**Número de comentários no momento da transcrição:** 170

[A locutora é uma mulher branca, de cabelo loiro. Ela tem cerca de 30 anos. Ela usa discretos brincos de pérola, um colar também discreto, uma camisa estampada com decote. Ela parece estar usando um batom vermelho também bem discreto. A mulher está no primeiro plano do vídeo. Ela foi enquadrada de tal modo que podemos vê-la da linha do peito até um pouco acima da cabeça. Ela está no centro da tela. Ao fundo podemos ver duas paredes brancas, uma estante com plantas e um pequeno letreiro com a palavra “Lupin”. A mulher parece estar sentada.]

[Um anúncio publicitário de 08 segundos da empresa “parceiros.ifood.com.br” é introduzido pelo Youtube no vídeo. O telespectador pode pular o anúncio após 5 segundos.]



00:00 Salut ! Eu espero que esteja tudo bem aí com vocês.

**[00:00 A mulher cumprimenta o ouvinte com as mãos.]**



00:03 Vídeo de hoje a gente vai falar sobre a nova série francesa da Netflix: Lupin.

**[A mulher está bastante sorridente.]**



00:08 E eu perguntei lá no meu Instagram se vocês queriam um vídeo explicando as expressões do dia-a-dia que aparecem nessa série.

**[00:10 Sinal sonoro para acréscimo de imagem na tela.]**

**[00:10 Uma imagem animada com o endereço do Instagram e do Tiktok da mulher/professora (flaviapenero) ocupa o canto superior esquerdo da tela até o final do vídeo.]**



00:17 E como a resposta foi um grande 'sim' **[a mulher está bastante empolgada]**, aqui estou eu pra fazer esse vídeo pra vocês.

**[Corte.]**

00:22 Então, rapidinho, aqui a sinopse pra quem ainda não viu a série.

**[00:23 Um cartaz da série Lupin passa a ocupar o canto esquerdo da tela por cerca de 40 segundos.]**



00:26 A série é uma série da Netflix que estreou agora no começo do ano.

00:29 E conta a história do **[Asane ? Um erro de pronúncia?]** Assane Diop, que é um homem que quando criança viu o seu pai ser preso e morto injustamente por um crime que ele não cometeu.

**[Corte.]**

00:41 Então, na série, o Asane **[?]** busca vingar a morte do seu pai e pra isso ele se inspira numa série de romances policiais muito famosos lá na França, que têm como personagem principal o Arsène Lupin, que é um grande ladrão, um grande vingador.

01:00 Como se fosse um Robin Hood. **[A mulher utiliza as mãos para pôr aspas em Robin Hood.]**



**[01:00 O cartaz da série Lupin desaparece da tela.]**

**[Corte.]**

01:02 Se você quiser saber o que eu achei dessa série, me segue lá no Instagram que eu já fiz um vídeo lá no IGTV contando tudo que eu gostei, tudo que eu não gostei.

**[01:04 A imagem animada com o endereço do Instagram e do Tiktok da mulher volta a saltar na tela.]**



01:11 Então, me segue por lá também **[a mulher aponta para a tela]**, que já tem vídeo lá sobre isso.

**[Corte.]**

01:15 E dito isso, vamos às expressões.

**[Corte.]**

**[01:15 A mulher parece usar as mãos como um efeito de transição.]**



01:18 Então primeira expressão que eu queria passar aqui pra vocês é “tu es beau-gosse”.

**[01:22 A palavra “beau-gosse” aparece em destaque no canto do centro inferior da tela por cerca de 15 segundos.]**



01:23 “Tu es beau-gosse”.

01:25 “Tu es beau-gosse” significa “você é bonitão”, “você é charmoso”, “você é boa pinta”.

01:33 E essa expressão “tu es beau-gosse” só é utilizada pra homem.

01:37 Você só pode falar isso pra homem ou falando disso de um homem.

**[01:37 A palavra “beau-gosse” desaparece da tela.]**

01:43 Você nunca vai falar isso para uma mulher ou se referindo a uma mulher.

**[Corte.]**

01:48 Por que isso?

01:49 Quando a gente fala que uma mulher é bonita, a gente fala “tu é jolie”, ou “elle est jolie”.

**[01:53 As palavras “jolie/belle” aparecem no canto inferior do centro por cerca 07 segundos.]**



01:57 E quando a gente fala que um homem é bonito, a gente não usa o “jolie” com, sem o “e” no final.

**[02:00 As palavras “jolie/belle” desaparecem da tela.]**

02:02 A gente fala “beau”, “beau”.

**[02:04 A palavra “beau” ocupa o canto inferior do centro por cerca de 11 segundos.]**



02:06 Então, pra uma mulher usa o “jolie”, pra falar “bonita”.

02:09 E pro homem usa “beau”, pra falar “bonito”.

02:13 Então, “tu es beau”, “il est beau”.

02:17 E aí quando você quer falar que ele é “bonitão”, “charmoso”, “boa pinta”, você vai falar “beau-gosse”.

**[02:17 A palavra “beau” desaparece da tela.]**

**[02:23 A palavra “beau-gosse” passa a ocupar o canto inferior do centro por cerca de 09 segundos.]**



02:25 Então, “tu es beau-gosse”, [a mulher aponta o dedo indicador para a tela] “você é bonito”.



02:29 Ou “il est beau-gosse”, “ele é bonito”. [A mulher aponta os dedos indicadores para o canto esquerdo da tela, como se apontasse para fora da tela.]



[02:32 A palavra “beau-gosse” desaparece da tela.]

[Corte.]

02:33 E já que a gente tá falando de paquera, se você quiser falar que você tá apaixonado, a expressão é “être amoureux de quelqu’un”.

[02:36 Uma imagem animada com o símbolo de “like” surge no canto inferior esquerdo da tela.]



[02:38 Um anúncio publicitário de 59 segundos da empresa “wix.com” ocupa a tela. O telespectador pode pular o anúncio após 5 segundos.]

[02:42 A palavra “être amoureux” surge no canto inferior do centro por cerca de 08 segundos.]



02:44 “Être amoureux de quelqu’un”.

02:47 E na série aparece essa expressão.

[02:50 Uma cena da série onde a expressão “être amoureux” é utilizada ocupa a tela por cerca de 5 segundos.]



02:55 Então, eles falam “vous êtes amoureux de moi”, “vous êtes amoureux de moi”.

[02:57 A frase “vous êtes amoureux de moi” passa a ocupar o canto inferior do centro por cerca de 12 segundos]



03:02 “Você está apaixonado por mim”.

03:06 “Vous êtes amoureux de moi”.

**[Corte.]**

03:08 Mas se você não quer falar você tá apaixonado, você quer falar que você tá curtindo, que você gosta de alguém, você pode a expressão “kiffer”, “kiffer”.

**[03:09 A frase “vous êtes amoureux de moi” desaparece da tela.]**

**[03:18 A palavra “kiffer” surge no canto inferior do centro da tela por cerca de 10 segundos.]**



**[Corte.]**

03:20 “Kiffer” significa justamente “gostar”, é tipo bem momentâneo assim, é meio que “curtir”, “estar curtindo alguém”.

**[A mulher estala os dedos e se balança.]**



03:27 “Je kiffe quelqu’un”.

**[03:30 Uma cena da série Lupin onde o verbo “kiffer” é utilizado ocupa a tela por cerca de 10 segundos.]**



03:42 “Je crois qu'elle te kiffe”.

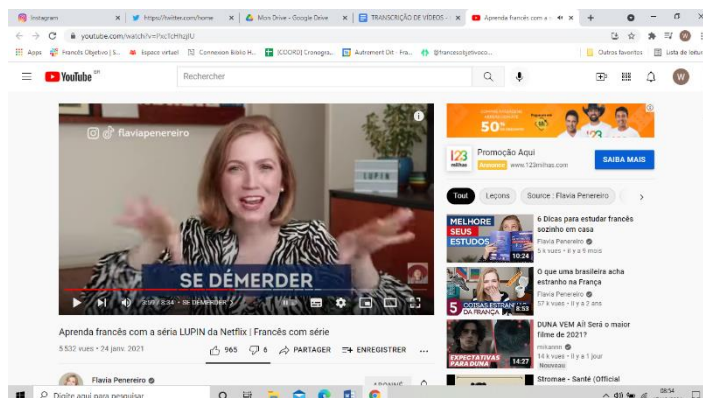
**[Corte.]**

03:45 Outro conjunto de expressões que também são muito usados lá na França e que aparecem na série Lupin é a expressão “se démerder”, “se démerder”.

**[03:51 O verbo “se démerder” passa a ocupar o canto inferior do centro da tela por cerca de 28 segundos.]**



03:56 “Se démerder” é tudo “se vira”, “dá um jeito”, “resolve”. **[A mulher usa as mãos para reforçar o sentido das expressões “se vira”, “dá um jeito” e “resolve”.]**



04:01 E mesmo a expressão parece, né.

04:03 Parece que tem tipo “de merda”, tipo “tira da merda”, “sai da merda”.

04:09 E é bem isso mesmo que ela quer dizer, “se vira”, “dá um jeito”, “faz o que você quiser, mas resolve”.

04:17 “Se démerder”.

[04:19 Uma cena da série Lupin onde o verbo “se démerder” aparece ocupa a tela por cerca de 10 segundos.]



04:30 Então, na série, né, aparece “tu te démerdes comme tu veux”, “tu te démerdes comme tu veux”.

[04:33 A frase “tu te démerdes comme tu veux” passa a ocupar o centro inferior do centro da tela por cerca de 5 segundos.]



04:38 Então, é assim “você se vira como você quiser”, “você dá um jeito, como você quiser”.

[A mulher usa as mãos para reforçar o sentido das expressões “se vira”, “dá um jeito”.]

04:44 “Tu te démerdes comme tu veux”.

[04:45 Uma imagem animada com o botão de inscrição do Youtube surge no canto inferior esquerdo da tela por cerca de 2 segundos.]



[Corte.]

04:47 E outra expressão que também tem quase o mesmo significado, que também aparece na série, é “me débrouiller”.

[04:54 O verbo “se débrouiller” passa a ocupar o canto inferior do centro por cerca de 12 segundos.]



04:56 Então, “se débrouiller”. Então, é “se virar”, também.

04:59 “Eu vou me virar”, “eu vou dar o meu jeito aqui”.

05:01 Então, “se démerder” significa isso. [A mulher se inclina para a direita]

E “se débrouiller” [a mulher se inclina para a esquerda] também significa “se virar”, “dar seu jeito”, “dar seu pulos aí, mas resolve”.



[05:07 O verbo “se débrouiller” desaparece da tela.]

[05:13 Uma cena da série Lupin onde o verbo “se débrouiller” é utilizado passa a ocupar por cerca de 9 segundos.]



05:22 Então, na série ele fala “je vais me débrouiller”, “je vais me débrouiller”.

[05:23 A frase “je vais me débrouiller” aparece no canto inferior do centro por cerca de 10 segundos.]



05:28 “Então, eu vou dar um jeito pra resolver isso daqui”.

[05:32 A frase “je vais me débrouiller” desaparece da tela.]

05:33 E nesse contexto tem também uma expressão super usada que é a expressão “dégage”, “dégage”.

[05:38 A palavra “dégage” ocupa o canto inferior do centro da tela por cerca de 06 segundos.]



05:40 “Dégage” é tipo “vai embora”, “some daqui”. [A mulher usa as mãos para apontar para fora da tela. Ela usa as mãos para reforçar o sentido de “vai embora”, “some daqui”.]



05:43 “Dégage”.

[05:44 A palavra “dégage” desaparece da tela.]

[Corte.]

05:44 Eu também queria passar pra você duas expressões [a mulher usa as mãos para sinalizar o número 2] com o uso do verbo “faire”.



05:49 A primeira delas é “faire attention”, “faire attention”, que é “prestar atenção”.

[05:51 A expressão “faire attention” passa a ocupar o centro inferior da tela por cerca de 13 segundos.]



05:58 Então “faites attention”, “faça atenção”, né. “Preste atenção”.

**[06:04 Uma cena da série Lupin onde a expressão verbal “faire attention” é utilizada ocupa a tela por cerca de 8 segundos.]**



06:12 E a outra é “faire confiance”, “faire confiance”.

**[06:13 A expressão verbal “faire confiance” passa a ocupar o centro inferior da tela por cerca de 5 segundos.]**



**[06:18 A expressão verbal “faire confiance” desaparece da tela.]**

06:19 Então, na série eles falam “il faut que je puisse te faire confiance”.

**[06:21 A frase “il faut que je puisse te faire confiance” passa a ocupar o centro inferior da tela por 20 segundos.]**



06:26 “É preciso”, “il faut que je puisse”, “que eu possa”, “que je puisse”, “que eu possa te fazer confiança”, “te faire confiance”, “te faire confiance”.

06:41 Então, gente, no francês não existe o verbo “confier”. **[A mulher reforça o “não” com as mãos.]**

**[06:41 A frase “il faut que je puisse te faire confiance” desaparece da tela.]**

06:46 Não existe. Nem inventem porque esse verbo não existe.

**[04:47 Uma imagem animada com o símbolo de inscrição do Youtube passa a ocupar o canto inferior esquerdo da tela por cerca de 2 segundos.]**



06:50 É sempre “faire confiance”, “faire confiance”. E não “confier”.

06:55 Então “il faut que je puisse te faire confiance”.

**[06:57 A frase “il faut que je puisse te faire confiance” surge no centro inferior da tela por cerca de 13 segundos.]**



06:59 “É preciso”, né. “É preciso”, “É precisa que eu te....” **[A mulher se confunde. Ela franze a testa.]**

07:03 Oh, meu Deus!

**[Corte.]**

07:05 “Eu preciso confiar em você”.

07:08 “Il faut que je puisse te faire confiance”.

[07:11 A frase “il faut que je puisse te faire confiance” desaparece da tela.]

[Corte.]

07:11 É pra finalizar, eu queria contar pra vocês como fala “dar carona”.

07:16 “Dar carona” é “déposer”, “déposer”. [A mulher é sorridente.]

[07:16 O verbo “déposer” passa a ocupar o centro inferior da tela por cerca de 30 segundos.]



07:20 Então, você vai “déposer quelqu’un”.

07:23 “Você vai dar uma carona para alguém”.

07:26 Então, reparem bem que “déposer” é bem tipo “deixar alguém em algum lugar”. [A mulher usa as mãos para reforçar o sentido de “deixar alguém em algum lugar”.]



07:30 É “depositar”, né.

07:33 Então, é quase como se você tivesse falando que você vai “depositar” a pessoa na casa dela.

07:38 Então, no no “Lupin” a menina fala “tu me déposes”, [a mulher modula a voz] “tu me déposes”.

07:44 Ela quer falar “você me deixa em casa”.

[07:47 O verbo “déposer” desaparece da tela.]

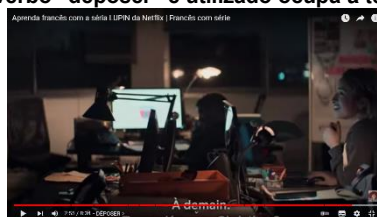
07:47 Mas na verdade, o que ela tá falando é “você me dá uma carona?”.

[07:49 Uma imagem animada com o botão de inscrição (inscrever) ocupa o canto inferior direito da tela por cerca de 2 segundos.]



07:50 “Tu me déposes ?”

[07:51 Uma cena da série Lupin onde o verbo “déposer” é utilizado ocupa a tela por cerca de 9 segundos.]



08:00 Então, essas são algumas expressões do dia-a-dia que realmente os franceses usam e que aparecem na série Lupin.

[08:02 A imagem animada com o Instagram da mulher volta a saltar na tela com um sinal sonoro.]



08:08 Então, eu espero que vocês tenham gostado desse vídeo.

08:11 Se você gostou [a mulher aponta para a tela], deixa o seu “joinha” [a mulher faz um “joinha” com as mãos] aqui [a mulher aponta pra baixo] pra eu saber.



08:14 Se você quer saber o que eu achei dessa série me segue lá no Instagram, que como eu falei, tem um vídeo contando o que que eu achei por lá.

[08:15 Uma sobre tela ocupa a tela do vídeo de tal modo que a mulher passa a ocupar um pequeno quadrado no canto superior direito da tela. Nessa nova tela que surgiu há uma indicação de inscrição no canal do Youtube, (se inscreva no canal/ clique no sininho para não perder nenhum vídeo), o endereço do Instagram da mulher (flaviapenerreiro), uma indicação (assista mais vídeos) e uma Tour Eiffel.]



[08:18 Dois links surgem na tela, um para acesso ao canal e outro para acesso ao vídeo "aprenda francês com a série Emily in Paris.]



08:23 E se inscreve aqui no canal, se você ainda não é inscrito.

08:26 E clica no sininho [mulher aponta para o lado esquerdo, fora da tela] pra ativar as notificações e ficar sabendo sempre que tiver um vídeo novo.

08:32 "Un gros bisous et à la prochaine".

[08:32 A mulher usa as mãos para "mandar um beijo" e cumprimentar o telespectador.]



[Um anúncio publicitário de 08 segundos da empresa "parceiros.ifood.com.br" é introduzido pelo Youtube no vídeo. O telespectador pode pular o anúncio após 5 segundos.]

## ANEXO C: Transcrição das produções textuais dos participantes da pesquisa

### Primeiro campo de experimentação

Produções iniciais

Vídeo 1

Tema do vídeo: Os artigos partitivos da língua francesa

Duração: 2 minutos e 18 segundos

Produtor(a): PATRÍCIA

00:00 Eu quero “du” pão, eu quero “da” cerveja, eu quero “du” amor, eu quero “das” uvas.

**[00:00 As frases “je veux du pain”, “je veux de la bière”, “je veux de l’amour”, “je veux des raisins” aparecem, em amarelo, inclinadas ao lado da produtora enquanto ela as pronuncia em português.] [a produtora aponta para frases que surgem na tela.]**

00:06 Tem coisa demais aí, num tem não?!

00:08 Bom, pra gente tem, mas para a língua francesa não tem não. **[a produtora sinaliza o “não” com as mãos.]**

00:12 E é sobre isso que a gente vai falar hoje.

**[corte]**

00:14 Antes da gente começar, não se esquece de deixar seu ‘like’ e se inscrever no canal. **[a produtora aponta para baixo da tela]**

00:18 Bom, o que a gente tem nessas frases são o que nós podemos chamar de “artigos partitivos” ou, em francês, “les articles partitifs”.

**[00:20 A produtora leva as duas para cima como se apontasse para algo.]**

**[00:20 As frases “Je veux DU pain”, “Je veux DE LA bière”, “Je veux DE L’amour”, “Je veux DES raisin” surgem na tela em cima das mãos da produtora por cerca de 02 segundos.]**

**[00:25 A frase “Les articles partitifs” surge no centro superior da tela em cima da produtora por cerca de 02 segundos.]**

00:27 Nós vamos utilizar esses artigos quando nós temos uma ideia de quantidade, mas nós não precisamos a quantidade, nós não falamos exatamente qual a quantidade.

**[00:34 A frase “Quantidades não precisas!” surge no canto médio esquerdo da tela por cerca de 02 segundos.]**

00:38 Em português o que a gente usaria nesse caso?

**[inversão dos lados da tela / espelhamento]**

00:41 Pois é, nada.

**[fim da inversão dos lados da tela / espelhamento]**

00:42 A gentealaria “eu quero pão”, “eu quero vinho”, “eu quero uva” e a gente diria “eu quero amor”.

**[corte]**

**[00:47 A produtora dança a música “Não quero dinheiro(só quero amar) interpretada por Tim Maia enquanto o foco da câmera parece se aproximar de seu rosto. Isto dura cerca de 05 segundos.]**

**[corte]**

**[mudança de enquadramento]**

00:52 Tá bom, mas os partitivos são quatro. **[a produtora sinaliza o número 04 com os dedos.]**

00:55 Nós temos “du” “masculin”. **[A palavra “DU” surge inclinada no canto superior esquerdo da tela.]**

00:58 Nós temos “de la” “féminin”. **[A palavra “DE LA” surge inclinada no canto superior direito da tela.]**

01:01 Nós temos “de l’ ” “voyelle”. **[A palavra “DE L’” surge inclinada no canto superior esquerdo da tela abaixo da palavra “DU”.]**

01:05 E nós temos também “des” **[cada letra de “des” é pronunciada separadamente]**, com “prononce” **[hesitação com tentativa de apagamento da frase dita anteriormente]** nós pronunciamos “des” **[pronúncia francesa]**. **[A palavra “DES” surge inclinada no canto superior esquerdo da tela abaixo da palavra “DE LA”.]**

**[O surgimento de cada uma das palavras citadas é acompanhado da contagem em dedos da produtora.]**

**[corte]**

01:11 Por exemplo, o que os franceses mais querem?

01:13 Eles querem “du fromage”, “du pain”, “du beurre”, “du vin”.

**[As palavras “Du fromage”, “Du pain”, “Du beurre”, “Du vin” surgem em tela no canto superior do centro em cima da produtora, acompanhados de um pequeno desenho ilustrativo quando são pronunciadas pela produtora.]**

**[corte.]**

01:19 Pro feminino, a gente tem alguns exemplos aqui **[produtora olha para baixo como se lesse alguma coisa]** também: “de la crème”, “de la soupe”, “de la farine”, “de la sauce”.

**[As frases “de la crème”, “de la soupe”, “de la farine”, “de la sauce” surgem em tela no canto inferior esquerdo se enfileirando a medida que são pronunciadas pela produtora.] [a produtora olha discretamente para o canto inferior direito da tela como se tentasse ler/lembrar dos exemplos que cita.]**

01:29 Já nas vogais a gente tem, por exemplo, “de l’huile” e também “de l’eau” - Água, ok? -

**[01:29 Uma imagem com o texto “H mudo conta como vogal também!” surge no canto central da esquerda por cerca de 07 segundos.]**

**[As frases “De l’huile - azeite” e “De l’eau” - água surgem no canto superior central da tela quando as referidas frases são pronunciadas pela produtora.]**

**[01:36 Inversão da direção horizontal da tela]**

01:36 Essa frase é bem importante, né... “je veux de l’eau”, “eu quero água”.

**[A frase “je veux de l’eau” surge inclinada no canto superior direito da tela por cerca de 02 segundos.]**

**[01:39 Inversão da direção horizontal da tela]**

**[corte.]**

01:40 E nós temos também o plural.

01:44 Por exemplo, “des herbes de provence”. **[A frase “des herbes de provence” surge no canto inferior do centro da tela com uma corte e tamanho diferente das outras frases anteriormente citadas e acompanha o movimento das mãos da produtora.]**

**[corte.]**

01:44 E esses são os partitivos em francês. **[a produtora levanta as mãos.]**

**[corte.]**

01:47 Mas e se eu precisar as quantidades, se eu falar, por exemplo, “eu quero uma garrafa de vinho” ou “uma taça de vinho” ou “um pedaço de pão”...

01:57 Bom, esse assunto a gente pode tratar num próximo vídeo, mas - alerta spoiler- nesse caso nós não utilizamos os partitivos. Ok? **[a palavra “ok” é sinalizada com as mãos.]**

**[corte.]**

02:06 Et voilà, se esse vídeo te ajudou de alguma forma “likez la vidéo” e deixe aqui nos comentários para mim idéias pros próximos vídeos.

**[02:15 A produtora faz um gesto para mandar um beijo e saudar seus telespectadores.]**

02:15 Bisous, à la prochaine.

## Vídeo 2

Tema do vídeo: os artigos partitivos da língua francesa

Duração: 2 minutos e 37 segundos

Produtor(a): PAMELA

**[em tela, no modo retrato, parece uma imagem/foto como se fosse a capa do vídeo. Na foto temos uma colagem com a foto da produtora, um balão anunciando uma fala sua “dicas para pensar rápido qual artigo”, os artigos partitivos em tamanho menor (du, de la, de l', des ???). Sobre a foto, em instantes surge a palavra francês e a logo do canal de vídeos da participante. A imagem fica em tela por cerca de 6 segundo]**

00:00 Salut!

00:02 Você tem dúvidas com os artigos? Eu vou te explicar.

**[00:06 a produtora aparece em tela num plano médio de enquadramento. Ela está posicionada mais à direita da tela.]**

00:06 Coucou! Bienvenue à la Classe Super Cool. **[as palavras “coucou”, “bienvenue” e “super cool” aparecem em tela sem uma posição fixa quando são pronunciadas nessa frase.]**

**[corte]**

**[A produtora se posiciona no centro da tela]**

00:09 “Je bois” ...**[a produtora muda a cadência da voz para uma dúvida e olha pra cima como se tivesse em dúvida.]**

**[00:11 A produtora olha para o telespectador]**

00:11 Você já teve essa dificuldade de saber qual artigo usar?

**[00:14 Um vídeo com um gif surge em tela com a palavra “oui”. Ele passa a ocupar toda a tela por cerca de 2 segundos. Uma voz feminina faz a leitura da palavra “oui”. O vídeo tem cerca de dois segundos de duração e sai de tela acompanhado por um estridente barulho de transição.]**

**[corte]**

**[mudança de enquadramento para o plano próximo]**

**[A produtora aparece posicionada novamente mais à direita da tela.]**

00:18 Os artigos partitivos são usados para indicar quantidades indefinidas.**[a palavra “articles partitifs” surge no canto superior direito na cor amarela por cerca de dois segundos.]**

00:23 Por que que eu tenho que usar? Porque todo substantivo tem que ter um artigo, ou definido ou indefinido.

**[corte]**

00:31 Então eu posso falar “un café”, tem indicado a qualidade. **[a palavra “Un café” surge no campo superior direito quando pronunciada nessa frase, mas um pouco abaixo da palavra anteriormente citada.]**

00:35 “Le café” tá determinando “o” café, definido. **[a palavra “Le café” surge no campo superior direito quando pronunciada nessa frase]**

00:40 Ou eu posso falar “café” **[pronúncia do português brasileiro], “du café”. [a palavra “Du café” surge no campo superior direito quando pronunciada nessa frase.]**

**[corte]**

**[00:43 Um vídeo com um gif de uma mulher balançando a cabeça sinalizando ter compreendido o que foi dito passa a ocupar toda a tela por cerca de 3 segundos.]**

**[00:47 A produtora surge em tela posicionada no centro da tela no plano próximo.]**

00:47 Você nunca vai ver um substantivo sem artigo, sempre tem artigo um artigo.

00:52 Então, quando em português tem nenhum artigo, é agora que você usa o “article partitif”. **[a palavra “article partitif” surge em tela no canto superior direito na cor vermelha por cerca de 02 segundos.]**

00:57 “Du”, “de la”, “de l'”, “des”. **[as palavras “du”, “de la”, “de l'”, “des” surgem na tela no canto direito superior por cerca de 02 segundos, mas numa posição um pouco abaixo da palavra anteriormente em tela.]**

**[01:00 Um vídeo com gif com o sinal de interdição num fundo azul acompanhado das palavras “quelques exemples” e um barulho sinal de alerta cobre toda a tela. O vídeo fica em tela por cerca de um segundo.]**

01:01 “Eu bebo água”, nenhum artigo, vogal, “je bois de l'eau”. **[a palavra “je bois de l'eau” surge no canto superior direito da tela por cerca de 2 segundos.]**

**[corte]**

**[A produtora agora está posicionada no centro direito da tela.]**

01:07 “Eu bebo café”, não tem nenhum artigo, masculino, “je bois du café”. **[a frase “je bois du café” surge no canto superior direito da tela por cerca de 2 segundos.]**

**[corte com transição]**

01:13 “Eu como carne”, nenhum artigo, feminino, “je mange de la viande”. [a frase “je mange de la viande” surge no canto superior direito da tela por cerca de 2 segundos. O tamanho das palavras nesta frase parece diferente do tamanho das frases anteriores.]

**[corte]****[A produtora agora está posicionada no centro da tela.]**

01:20 “Eu compro frutas, plural, nenhum artigo, “j’achète des fruits”. [a frase “j’achète des fruits” surge no canto superior direito da tela por cerca de 2 segundos.]

**[01:25 Um vídeo com um gif de um homem segurando um balão que caindo passa a ocupar a tela por cerca de 3 segundos, o gif é acompanhado da frase “ce n’est pas fini!”]**

01:29 Tem mais uma coisa importante, no plural todos esses artigos se transformam em “de”. [a palavra “au pluriel” surge no centro da tela por cerca de 1 segundo quando a palavra plural é pronunciada.] [o texto “du, de la, de l’, des = de” surgem em tela por dois segundos no canto superior direito quando a palavra “artigos” é pronunciada.]

01:35 “Je ne mange pas de viande”, “je ne bois pas de l’eau”, “d’apostrophe”. [as frases “Je ne mange pas de viande” e “je ne bois pas de l’eau” surgem, por cerca de um segundo, respectivamente em tela no canto superior direito quando são pronunciadas.]

**[01:41 Um vídeo com o texto “e quando tem uma preposição “de” em português?” e um gif com olhos arregalados passa a ocupar toda por cerca de 4 segundos.]**

**[mudança de enquadramento para um plano mais aberto com a produtora posicionada no médio.]**

01:45 Então quanto tem a preposição “de” em português não se usa “article partitif”. [a frase “préposition “de” surge em tela no canto superior direito por cerca de 1 segundo quando a palavra “preposição” é pronunciada.] [a produtora se balança levemente pra frente e pra trás enquanto desenvolve a explicação neste ponto do texto.]

01:49 “Uma xícara de café”, “une tasse de café”.

01:54 “Um copo de suco”, “un verre de jus”. [as frases “une tasse de café” e “un verre de jus” surgem em tela no canto superior direito por cerca de 01 segundo quando são pronunciadas.]

**[01:57 Um vídeo com um gif de um homem comemorando uma vitória passa a ocupar a tela, acompanhado de um sinal sonoro de sucesso e do texto “ouaiissss”. O vídeo ocupa a tela por cerca de 3 segundos.]**

**[02:00 Um vídeo com uma foto de fundo roxo surge em tela por cerca de 30 segundos acompanhada do seguinte texto: “Récapitulatif, article partitif “du”, “de la”, “de l’”, “des”. Masculin, “je bois du jus”. Féminin, “je mange de la glace”. Voyelle, “je bois de l’eau”. Pluriel, “j’achète des fruits”. Négation, tout se transforme en “de”, “je ne mange pas de viande”. Préposition “de”, “une tasse de café”, “j’ai beaucoup de livres”. O texto é lido pela produtora com uma voz em tonalidade diferente da apresentada no vídeo. Os tópicos do texto aparecem com um sinal gráfico de resolvido (check). No final do vídeo o texto desaparece e surgem uns foguetes sobre a foto com um novo texto “c’est fini”.]**

[a produtora surge em tela em um enquadramento americano. O posicionamento da câmera parece ter deixado a produtora em diagonal.]

02:31 Você gostou desse vídeo? Então comente e compartilhe. [um gif de um emoji sorrindo surge no canto médio direito da tela quando a produtora faz a pergunta “você gostou desse vídeo?”, logo em seguida, a frase “comente e compartilhe!” também surge em tela.]

02:35 Merci et à bientôt.

**[02:36 as palavras “merci”, “à bientôt” e o nome do canal da produtora surge em tela em posições não lineares e com tamanhos e fontes diferentes.]**

**Segundo campo de experimentação**

Produções iniciais

## Vídeo 1

Tema do vídeo: “Comment saluer et prendre congé en langue française ?”

Duração: 3 minutos e 19 segundos

Produtor(a): ÉLIO

00:00 Savez-vous saluer quelqu’un ?

00:03 Vidéo éducative 1: comment se saluer et prendre congé

00:08 [um vídeo com o tema do vídeo e o nome do produtor toma conta da tela por cerca de 5 segundos]

00:15 Bonjour ! Et bienvenue à la chaîne Français Avec Mon Prof Dilair. [o nome do canal surge no canto inferior esquerdo da tela]

00:21 Aujourd’hui on va apprendre quelles sont les salutations pour chaque moment du jour.

00:27 Mais avant, n’oubliez de nous mettre un super “j’aime” [imagem de um joinha em tela] [o emissor faz uma joinha com a mão] de s’abonner à la chaîne [uma imagem com um sininho em tela].

00:34 On y va ?

00:35 Pour se saluer dans la matinée on utilise “bonjour”, [pausa para repetição] “bonjour”, “bonjour”. [imagem em tela de um céu claro com sol e poucas nuvens acompanha a frase: dans la matinée]

00:42 Mais faites attention pronom personnel de “traitement” [uma imagem com crianças e um curso aparece em tela acompanhado da frase : “pour les enfants ou les amies”].

00:48 Si on parle avec un enfant [problema de lição sonora entre o “un enfant”] ou à une amie, on utilise “tu”.

00:55 Par exemple, “bonjour tu vas bien ?” [em tela surge uma imagem com o texto “Tu | bonjour tu vas bien?”], “bonjour tu vas bien ?” [repetição]

01:05 Mais si on parle avec une personne plus âgée [uma imagem com um desenho de senhores idosos caminhando surge em tela acompanhado da frase: pour les personnes plus âgée, pour les inconnues ou dans une conversation plus formelle] ou une personne inconnue, on doit utiliser le “pronom” “vous”.

01:16 Par exemple, “bonjour vous allez bien ?” [em tela surge uma imagem com o texto: “Vous | Vous allez bien?”], “bonjour vous allez bien ?” [repetição]

01:24 [um vídeo com o título do vídeo, o nome do emissor e a frase “le soir” toma conta da tela por 5 segundos].  
 01:31 Pour se saluer dans le soir, on utilise la salutation “bonsoir”, par exemple “bonjour, tu vas bien?”, “bonsoir, vous allez bien?” [em tela surge um texto com a frase “Bonsoir”, em azul, e as frases “Tu vas bien?” e “vous allez bien?”, em laranja, por cerca de 3 segundos.]  
 01:48 [Um vídeo com parte do título, o nome do canal e uma pergunta “savez-vous ce que signifie prendre congé?, toma conta da tela por cerca de 3 segundos.]  
 01:55 Le [mas o emissor pronuncia como “les”] prendre congé.  
 01:57 Savez-vous qu’est-ce que signifie “prendre congé” ?  
 02:02 Le prendre congé c’est quand on va faire les “adieux” à quelqu’un.  
 02:07 Par exemple, quand on va voir la personne dans une période de temps trop court, on dit “à plus tard”, ou [mas o emissor pronuncia como “ô” / “português informal”] “à bientôt”. [na tela surge um texto com a frase “prochainement”, em branco, e com as frases “à plus tard ou à bientôt”, em laranja.]  
 02:19 “À plus tard”, ou [mas o emissor pronuncia como “ô” / “português informal”] “à bientôt” [repetição].  
 02:23 Mais quand on va voir la personne dans une période de temps trop longue, on dit “au revoir”, “au revoir [repetição]. [Em tela surge um texto com a frase “prolangé”, em branco, e “au revoir”, em laranja, por cerca de 03 segundos].  
 02:36 Observation: vous pouvez être plus spécifique et dire [pronúncia equivocada] le jour du “au revoir” [problema de ligação gráfica].  
 02:41 Par exemple, “à lundi” ou [mas o emissor pronuncia como “ô” / “português informal”] “à mardi”.  
 02:48 Donc, aujourd’hui c’est tout.  
 02:50 Nous avons dans la description de la vidéo de [“de” pronunciado como “des”] exercices pour faire à la maison pour la prochaine classe.  
 02:59 Si vous avez des doutes, appelez-moi dans les commentaires de la vidéo.  
 03:05 N’oubliez pas de s’abonner à la chaîne [uma imagem com um sininho em tela] et de nous mettre un super “j’aime” [imagem de um joinha em tela] [o emissor faz uma joinha com a mão].  
 03:10 Merci beaucoup !  
 03:12 Au revoir [falado pausadamente]  
 03:14 [um vídeo com o título do vídeo e o nome do canal aparece em tela por cerca de 05 segundos]

## Vídeo 2

Tema do vídeo: “Comment saluer et prendre congé en langue française ?”

Duração: 3 minutos e 19 segundos

Produtor(a): EMA

00:00 [um vídeo com a frase “now loading” ocupa a tela por cerca de 03 segundos]  
 00:03 [Em tela surge uma tabela na posição vertical com o texto “classe zero: comment saluer en français?” e outras três frases: “bonjour pour tous les contextes?”, “bonjour pour toute la journée !”, “bonjour, salut, coucou, etc”.]  
 00:05 Bonjour ! Je m’appelle Karen, je suis ici pour vous enseigner un peu de français, principalement afin que vous puissiez saluer correctement. [barulho de respiração profunda]  
 00:22 Vous savez que la salutation entre les personnes peut influencer [alguns equívocos na pronúncia do [y]] des relations [pronunciado como “relations”].  
 00:28 Au début, le [“le” ou “les?”] contexte de la situation va influencer le choix de la forme de salutation.  
 00:37 Donc, devrions-nous utiliser “bonjour” pour tous [erro de concordância] les personnes ?  
 00:44 Moins plus [“plus ou moins” talvez tenha querido dizer o emissor].  
 00:46 Le “bonjour” “deva” [“deva” no lugar de “doit”] être accompagnés de monsieur [pronunciado como “monsieá] et madame dans dans un contexte formel. [respiração profunda]  
 00:57 Mais, [respiração] dans un contexte informel, vous pouvez utiliser seulement le “bonjour”.  
 01:06 Le “bonjour” est utilisé aussi pour tout [erro de concordância do emissor] la journée. [pausa]  
 01:14 “Bem” [interjeição do português], si vous voulez savoir comment se “ratier” [“ratier” para dizer “se retirar”] d’un groupe ou d’un lieu [a pronúncia de “d’un” para o emissor é muito próxima de “dans”] je va [erro de concordância] vous enseigner.  
 01:25 “Prendre le congé”. Qu’est-ce que c’est “prendre le congé” ?  
 01:31 C’est une expression qu’on utilise pour indiquer qu’une personne “saureté” [palavra incompreensível] de sortir.  
 01:40 Le départ est aussi un élément très très important pour le première “impressionne” [para dizer “impression”].  
 01:48 “Formalment” [ para dizer “formellement”] vous pouvez dire “au revoir” et [pronúncia bem brasileira] “à bientôt”.  
 01:57 Informellement, vous pouvez dire “à demain” ou “à plus tard” [o cabeçalho da imagem de fundo muda e no lugar de “comment saluer” parece a palavra “politesse”, mas as outras frases continuam] et cetera.  
 02:11 J’espère qu’après ce petit lison [para dizer “cette petite leçon”] vous pouvez saluer ou prendre une [erro do emissor] congé correctement.  
 02:21 Je vais donner ici moins [para dizer “plus d’exemples” ?] exemples de salutations et de la politesse.  
 02:35 Pour saluer vous pouvez utiliser “bonjour”, “bonjour tout le monde”, “salut”, “salut tout le monde”, “bonsoir”, “bonjour, vous allez bien?”, “bonjour, comment ça va?”, “salut, tu vas bien?”, “salut, ça va?”.  
 02:56 Pour prendre congé, “au revoir”, “à bientôt”, “salut”, “bonsoir”, “bye”, “tchau”, “à demain”, “à toute à l’heure” [pronunciado como “à tout l’heure” pelo emissor], “à plus tard”, “bonne journée”, “bonne soirée”, “bonne nuit”.  
 03:15 [pausa respiratória]  
 03:18 Quelques formes de politesse, “ça va?”, “merci”, “merci”, “pardon”, “désolé(e)” et etcetera.

## Vídeo 3

Tema do vídeo: “Comment saluer et prendre congé en langue française ?”

Duração: 2 minutos e 24 segundos

Produtor(a): ÉRIC

00:00 Bonjour! Bonsoir, les gars [o emissor acena para o público]  
 00:03 Aujourd'hui on va apprendre "comment" saluer et [pronuncia do português] dire au revoir.  
 00:08 Venez avec moi !  
 00:09 [um texto com as frases "apprendre rapidement : comment saluer et dire au revoir en [sic] pour Renan Peres" ocupou a tela por cerca de 05 segundos ]  
 00:12 On va commencer par comment saluer.  
 00:16 Dans un langage familier, informel, on peut utiliser "salut", "salut" [a palavra "salut !" aparece em tela], "bonjour", "bonjour" [ a palavra "bonjour !" aparece em tela].  
 00:31 Et après 5 heures du soir, on peut dire "bonsoir", "bonsoir" [a palavra "bonsoir !" aparece em tela]. [pausa respiratória]  
 00:41 Nous pouvons utiliser "coucou", "coucou" [pronuncia equivocada do emissor no [u]] [a palavra "coucou !" aparece em tela], "ça va", "ça va" [a palavra "ça va !" aparece em tela].  
 00:52 Quand on est dans un contexte formel on utilise "bonjour, monsieur", "bonjour, monsieur" [ a frase "bonjour, monsieur !" aparece em tela] ou [pronunciada como no português informal "ô"] "bonsoir, madame", "bonsoir, madame" [ a frase "bonsoir, madame !" aparece em tela], "vous allez bien ?", "vous allez bien ?" [a frase "vous allez bien ?" aparece em tela], "comment allez-vous ?", "comment allez-vous ?" [a frase "comment allez-vous ?" aparece em tela].  
 01:20 Maintenant [pronunciado de maneira equivocada pelo emissor], nous allons voir comment on dire "au revoir" à quelqu'un.  
 01:25 Dans un contexte plus informel, on peut utiliser "au revoir", "au revoir" [a palavra "au revoir !" aparece em tela] ou [pronunciado como "ô" do português brasileiro informal] "bonne journée", "bonne journée" [a frase "bonne journée !" aparece em tela].  
 01:39 Pour le soir, "bonne soirée"[pronunciada como "bon soirée", "bonne soirée" [a frase "bonne soirée !" aparece em tela]. [hesitação - pausa]  
 01:48 "Au revoir, madame", "au revoir, monsieur" [as frases "au revoir, madame !" e "au revoir, monsieur" aparecem em tela], "bon après-midi", "bon après-midi" [a frase "bon après-midi !" aparece em tela] [pausa respiratória], "à plus", "à plus" [a frase "à plus !" aparece em tela] "à la semaine prochaine", "à la semaine prochaine" [a frase "à la semaine prochaine !" aparece em tela].  
 02:06 Bon, j'espère que cette vidéo vous a aidé.  
 02:09 Laissez votre questions ci-dessous.  
 02:12 Et bon, au revoir [o emissor acena para o seu público].  
 02:14 [uma tabela com um léxico associado à "saudação" e à "despedida" ocupa a tela por cerca de 10 segundos]

#### Vídeo 4

Tema do vídeo: "Comment saluer et prendre congé en langue française ?"

Duração: 2 minutos e 32 segundos

Produtor(a): EVA

00:01 Salut ! Je m'appelle Marcela et aujourd'hui on va voir "comment saluer", par exemple, dire "bonjour".  
 00:10 Comment répondre à cela et pour finir on va voir comment prendre congé.  
 00:16 On, par exemple, dit "au revoir".  
 00:19 Alors, on va commencer par "comment saluer".  
 00:24 Le mot le plus connu est "bonjour".  
 00:28 On prononce "bon-jour" [pronunciado de modo cadente].  
 00:32 Ce mot est utilisé tout le temps.  
 00:35 Et on va l'utiliser aussi l'après-midi.  
 00:40 Et pour la nuit, on utilise "bonsoir", on prononce "bon-soir" [pronunciado de modo cadente].  
 00:49 Ces mots sont utilisés dans un contexte plus formel.  
 00:52 Mais dans un contexte plus familier, on peut dire "salut".  
 00:58 Pour prononcer le son [y], vous pouvez faire "i" et après "u", "[y]".  
 01:08 Et on ne prononce pas le "t" final.  
 01:12 Après dire "bonjour", vous pouvez demander si la personne va bien.  
 01:17 Dans un langage formel, on utilise "vous" et on demande "comment allez-vous ?", "vous allez bien ?"  
 01:26 Dans un langage familier, on utilise "tu" donc on peut dire "comment vas-tu ?", "tu vas bien ?", "comment ça va ?"  
 01:38 Et il y a une forme très utilisée que est [pronunciado como em português "que é"] "ça va".  
 01:42 Et avec elle, on dialogue comme "salut, ça va ?", "oui, ça va et toi ?", "ça va" [o emissor interpreta fisicamente as frases como se tivesse num diálogo em francês].  
 01:52 Et [pronunciado como em português "i"] pour prendre congé, on a une expression très connue qui est [pronunciado como em português "que é"] "au revoir".  
 02:00 On prononce rapidement "au revoir"[pronunciado como "aur" "voir"].  
 02:05 Dans un langage familier, on peut dire "tchau", "salut".  
 02:10 "Salut" est utilisé aussi dire "au revoir".  
 02:14 Et on peut ajouter d'autres choses comme "bonne journée", "bonne soirée", "bon après-midi".  
 02:21 On peut aussi préciser, si on sait quand est-ce qu'on va se revoir.  
 02:27 Par exemple, "à demain", "à mardi" etcetera.  
 02:32 J'espère que vous avez aimé la vidéo d'aujourd'hui et à la prochaine [o emissor acena para seu público].

#### Segundo campo de experimentação

Produção final

#### Vídeo 1

Tema do vídeo: A formação do “*Passé Composé*”  
 Duração: 1 minuto e 30 segundos  
 Produtor(a): EMA

**[A emissora não está em tela]**

**00:00 [Um quadro vertical ocupa uma tela. O fundo é preto. Num quadro lilás vemos o título do canal “Enchanté” com o título do vídeo “le passé-composé”, em baixo o desenho de uma flor se movimenta. Essa tabela fica em tela por cerca de 30 segundos.]**

00:00 Salut, tout le monde

00:02 Je m'appelle Karen, et je serai votre instructrice **[pronunciado como “intitutrice]** dans le cours en ligne du **[sic / chaîne é feminino]** chaîne “Enchanté” d'aujourd'hui.

00:11 Premièrement, “je sera” **[sic]** tant content **[sic / contente]**, si vous pouvez s'abonner dans le **[sic / chaîne é feminino]** chaîne et **[faltou a preposição “sur”]** les réseaux sociaux pour “compagner” **[sic / “accompagner”]** notre contenu.

00:20 Au début de notre cours **[confusão na pronuncia de [u] e [y]]** je serai de vous parler du xxxx **[palavra incompreensível]** en français, avant de vous parler de notre thème **[pausa respiratória]** “le passé-composé”.

**00:30 [A tabela de fundo muda. Na nova tabela lilás vemos o título do canal “Enchanté” e o título do vídeo “le passé-composé”, além de uma lista com outros tempos verbais. Essa tabela fica em tela por cerca de 30 segundos]**

00:31 Le temps verbaux **[sic / “le temps verbal”]** en français, on utilise xxx **[palavra incompreensível]** où l'action exprimée par le verbe est réalisée ou présentee.

00:40 Ou dans un fact **[sic/ un fait]** peut-être prochaine **[dificuldade de pronunciar o “ch”]** et il peut se traiter **[sac / traiter]** d'un fact **[sic]** ponctuel et de succin de faits ou de répétition.

00:52 Un passé-composé est le temps de conversation xxxx **[palavra incompreensível]** de communication.

00:57 Le passé composé aurait **[o “t” foi pronunciado pela emissora]** une formule pour se former.

**01:00 [A tabela de fundo muda. Na nova tabela lilás vemos o título do canal “Enchanté” e o título do vídeo “le passé-composé”, além de uma lista de regras de formação do “passé-composé”. Essa tabela fica em tela por cerca de 30 segundos]**

01:01 Avec la règle vous devez utiliser le verbe auxiliaire au présent de l'indicatif, le participe passé du verbe principal **[sic/ principal]**.

01:11 Vous devez utiliser le verbe “avoir” comme auxiliaire du passé-composé de la plupart de cas **[sic/ dans la plupart de cas]**.

**[01:21] [ouve-se o barulho de um carro no fundo]**

**[01:21]** Et vous devez utiliser l'auxiliaire **[pronunciado como “l'auxiliaire”]** “être” pour les cas où les verbes sont de mouvement ou verbes pronominaux.

**[01:30]** Nous aurons ici.

## Vídeo 2

Tema do vídeo: “*BDs africaines*”  
 Duração: 7 minutos e 21 segundos  
 Produtor(a): ÉRIC

00:01 Bonjour, bonsoir ! **[o emissor acena para o público]** Vous êtes bien ? Oui ?

**[Uma imagem de fundo semi-transparente cobre a tela com a frase: “2 BDs pour connaître un peu d’Afrique”. A imagem fica em tela por 02 segundos.]**

**[corte]**

00:08 Bon, j'ai remarqué qu'on ne parle pas beaucoup de BDs africaines.

00:14 Et l'Afrique produit beaucoup de bandes dessinées. **[o emissor não olha para a câmera, ele parece ler alguma tela na sua frente.]**

00:17 Il y a beaucoup de types d'histoire sont très intéressant **[sic / “intéressantes”]**.

00:22 Aujourd'hui, je vais présenter deux BDs afro-francophones.

**[uma imagem de fundo laranja cobre a tela com a frase: “Djeliya : une épopée de fantasia ouest africaine / Pour Juni Ba”. A imagem fica em tela por 02 segundos.]**

**[corte]**

00:28 La première BD c'est Djeliya, une épopée de fantasia **[uma capa do livro mencionado surge em tela cobrindo o rosto do emissor]** ouest africaine de Juni Ba.

00:38 Cette BD est inspiré par le folklore **[pronunciado como [folklore]]** de l'Ouest Africain **[pronunciado como Uest Africai]** et les histoires **[uma foto de uma dupla página de um quadrinho surge em tela cobrindo o rosto do emissor]** traditionnelles qui sont transmises **[pronunciado como transmises]** par oralement **[pronunciado como oraliment]**.

00:54 Eh, dans cette histoire nous avons **[sic / nous allons]** suivre les aventures de Mansour Keit **[uma foto de uma dupla página de um quadrinho surge em tela cobrindo o rosto do emissor]**, le dernier **[pronunciado como “dernière]** prince dans Kouiémouram et Awa Kouyaté que c'est **[pronunciado como em português “que é]** un djeli.

**[corte]**

01:10 Djeli c'est la personne responsable **[fotos sobre o referido personagem social surge em tela cobrindo o rosto do emissor]** de la préservation et de la transmission des histoires, des connaissances, des chansons et des mythes de son peuple.

01:22 Et sans la connaissance de plantes, les traditions des histoires, il conseille des membres des familles royales **[pronunciado como “roiales]**.

**[corte]**

01:33 Alors, Mansour et Awa sont dans un voyage épique pour rencontrer les grands magies **[para dizer magiciens]** qui a xxxx **[palavra incompreensível]** dans leur monde. **[fotos sobre o referido personagem social surge em tela cobrindo o rosto do emissor]**

01:45 Ils rencontrerons tout sorte de danger **[pronunciado como “dangère]** en revisitant les traditions et les comptes qui ont donné naissance à leur peuple.

01:56 C'est une œuvre **[pronunciado como oeuvre]** jeune et spirituelle, pleine de fantasia **[pronunciado como fantasia]** et science fiction.

02:06 Il y a une mélange **[o emissor gesticula com as mãos para mostrar o sentido de “mélange”]** entre la science fiction et folklore **[pronunciado como folkloré]** traditionnel.

[corte]

02:17 Et cette épopée a été créée par le Sénégalais Juni Ba **[uma foto do autor Juni Ba surge no canto esquerdo da tela]** qui est né à Dakar, Sénégal.

02:14 Et ses premiers travaux inclus **[pronunciado como "Inclui"]** la série Kayin et Abeni et après il a fait les histoires Monkey Meat. **[Uma foto das capas dos livros mencionados surge em tela cobrindo o rosto do emissor.]**

02:36 Ils sont tous publiés sur les pages de Kigali, **[uma capa da mencionada revista surge em tela cobrindo o rosto do emissor]** c'est une anthologie de bandes dessinées africaine.

02:45 Et dans ces travaux **[pronunciado como travail]** c'est possible de voir l'influence de la culture sénégalaise dans les œuvres.

**[grande pausa respiratória]**

02:59 Et principalement les masques, qui sont toujours présents, et "corn" **[sic/ avec]** une importance dans l'histoire.

03:10 Et aujourd'hui Juni Ba habite à Montpellier en France et travaille dessine **[sic/ en dessinant]** les couvertures **[confusão na pronúncia de [u] e [y]]** des BDs "tortues ninjas" et aussi les BDs du "Robin" de DC Comics. **[Uma foto das capas dos livros mencionados surge em tela cobrindo o rosto do emissor.]**

**[uma imagem de fundo verde cobre a tela com a frase:Légère amertume: une histoire de thé d'Elanni, Djai et Koffi". A imagem fica em tela por 02 segundos.]**

03:27 La deuxième BD que je vais parler c'est la BD "Légère amertume: une histoire de thé" **["thé pronunciado como "thè"]** **[uma capa do livro mencionado surge em tela cobrindo o rosto do emissor]** d'Elanni, Djai et Koffi.

03:39 Cette BD l'histoire du thé **[pronuncia equivocada]** dans le monde depuis sa découverte en Asie **[uma foto de uma dupla página de um quadrinho surge em tela cobrindo o rosto do emissor]** jusqu'à son expansion en Afrique.

03:49 À partir de la vie d'Adjoua qui est née au milieu du XXème siècle **[uma foto de uma dupla página de um quadrinho surge em tela cobrindo o rosto do emissor]** en Côte d'Ivoire **["ivoire" pronunciado co "ivoiré"]**.

03:58 Hã, une curiosité, "é que" **[para dizer "c'est"]** le prénom Adjoua correspond "aux personnes qui naît **[sic / qui naissent]** le lundi".

04:08 Est un prénom à "quand" **[talvez queria dizer "à qui"]** un groupe de pop du **[uma foto sobre o referido personagem social surge em tela cobrindo o rosto do emissor]** Gana et de Côte d'Ivoire.

[corte]

04:19 L'histoire raconte l'enfance d'Adjoua, quand sa mère la présente le thé.

**[uma foto de uma dupla página de um quadrinho surge em tela cobrindo o rosto do emissor]**

04:25 Et nous suivrons sa croissance en regardant l'histoire du thé.

04:32 Passé et présent mêlent et dialoguent où le lecteur est transporté au centre de plusieurs continents et de plusieurs époques.

04:46 Nous savons à travers les personnages comme le thé est arrivé en Afrique de la Chine et comme il a conquis les gens de différentes parties du monde et des différentes cultures.

[corte]

05:03 Cette BD a été créée pour Koffi Roger N'Guessan. **[uma foto do autor Koffi Roger N'Guessan surge no canto esquerdo da tela.]**

05:10 Il est auteur des BDs, dessinateur et professeur d'art plastique.

05:18 Il est né au Bouaké en Côte d'Ivoire et est connu par sa participation aux XXXXX collection de BDs africaines de la Martin BD, comme "Mille mystères d'Afrique", "Séduction", "Nouvelles d'Afrique" et "Les fins limiers". **[Uma foto das capas dos livros mencionados surge em tela cobrindo o rosto do emissor.]**

**[Grande pausa respiratória]**

05:49 "Chaka" **[Uma foto da capa do livro mencionado surge em tela cobrindo o rosto do emissor.]** avec la participation de Jean-François Chanson et récemment **[pronunciado como "recentement"]** en 19 il a été responsable des illustrations de Légère amertume: une histoire de thé. En partenariat avec Elanni et Djaï.

**[grande pausa respiratória]**

06:13 Elanni et Djaï sont deux scénaristes qui collaborent activement avec le scénario des auteurs de bandes dessinées africaines **[pronunciado como africain]**.

06:25 Ils ont participé à l'adaptation **[grande gaguejo na pronúncia]** de Malcolm de Chazal, "les contes de mornes plages", **[Uma foto da capa do livro mencionado surge em tela cobrindo o rosto do emissor.]** d'après l'œuvre de Malcolm de Chazal, et a contribué à diffuser en Europe les artistes originales **[sic/ originaux]** de l'île Maurice et de Madagascar dans l'Océan Indien.

[corte]

**[mudança de ambiente]**

**[mudança na captura do som]**

06:54 Grand merci pour votre attention.

06:55 J'espère que vous a été utile.

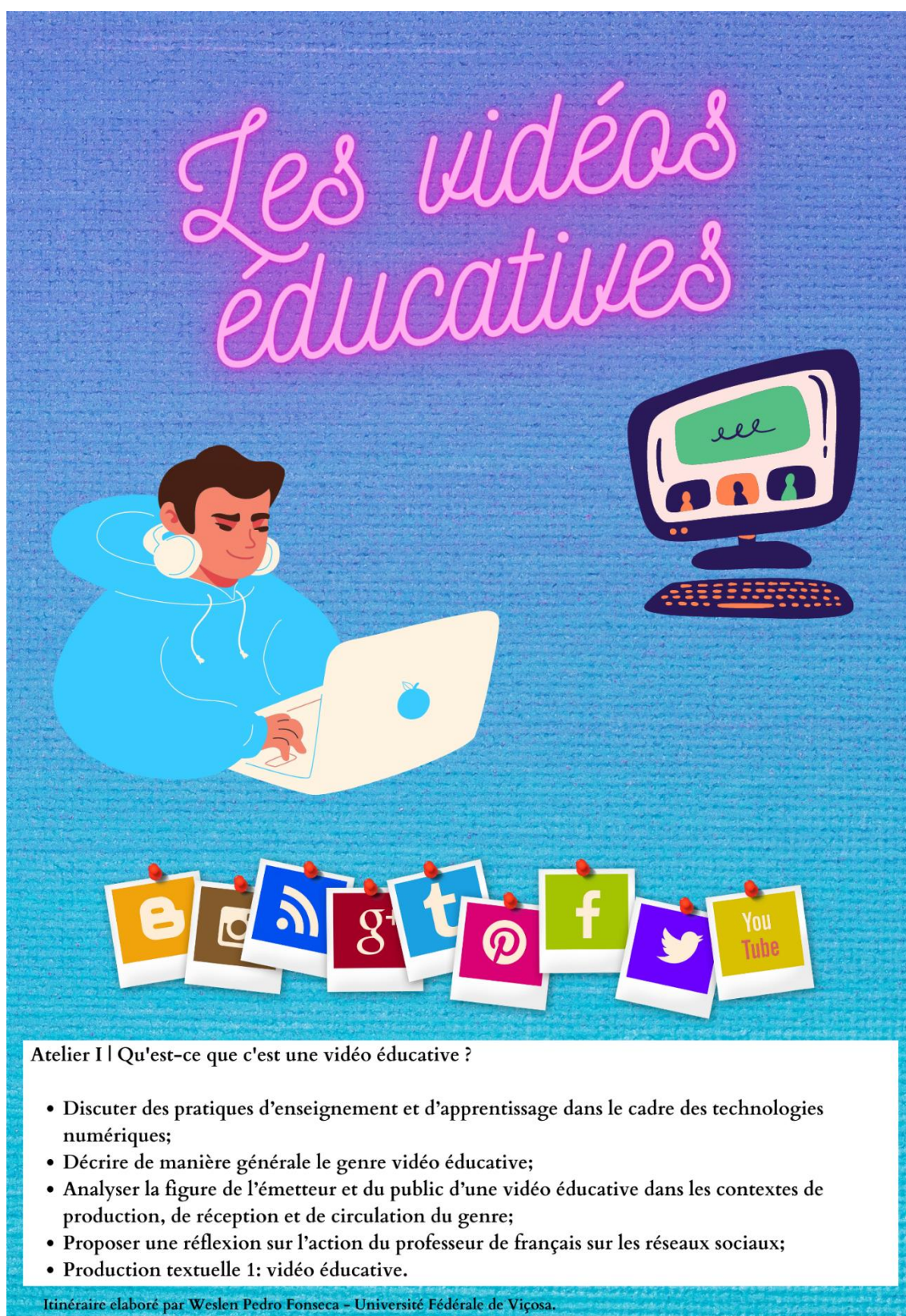
07:00 Donnez votre avis, et commentez ci-dessous les BDs que vous intéressez.

07:06 Je vais partager sur la description **[o emissor aponta para baixo]** le lieu où vous pouvez acheter les BDs.

07:13 Et maintenant **[pronunciado como "maintenant"]** je vais laisser quelques images des BDs que je recommande de lire.

07:21 Au revoir **[o emissor acena para o público]**

**[Foto das capas dos livros recomendados cobrem a em tela.]**

**APÊNDICE: Versão final do itinerário****Atelier 1: “O que é um vídeo educativo?”**

*Les vidéos éducatives*

Atelier I | Qu'est-ce que c'est une vidéo éducative ?

- Discuter des pratiques d'enseignement et d'apprentissage dans le cadre des technologies numériques;
- Décrire de manière générale le genre vidéo éducative;
- Analyser la figure de l'émetteur et du public d'une vidéo éducative dans les contextes de production, de réception et de circulation du genre;
- Proposer une réflexion sur l'action du professeur de français sur les réseaux sociaux;
- Production textuelle 1: vidéo éducative.

Itinéraire élaboré par Weslen Pedro Fonseca - Université Fédérale de Viçosa.

## Les vidéos éducatives

### Introduction

5. En groupe, répondez aux questions :

a. Pour vous, quels sont les appareils électroniques ci-dessous qui représentent le plus le monde numérique?



b. À votre avis, comment ces "nouvelles technologies" impactent-elles le système de l'enseignement et l'apprentissage ?

### Les vidéos éducatives

6. Sur la plateforme de vidéo *Youtube*, il y a des chaînes spécialisées dans l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE). Par groupes, essayez de deviner les chaînes. Ensuite, dévoilez leur nom pour voir la réponse.

a. innerfr

b. FLE avec Pierre

c. Parlez-vous

d. O que tomam banho

e. Master Your

f. Authentique

g. Le français by Alex

h. Quero Falar

i. maprofdef

j. Guillaume Posé - Professeur de français

k. Osaf dos

l. School TV

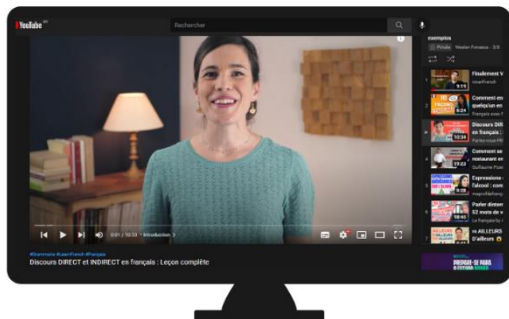
7. Connaissez-vous toutes ces chaînes Youtube ?

8. Avez-vous une chaîne préférée pour étudier la langue française ? Si oui, laquelle ? Pourquoi ?

9. Un des genres les plus produits dans ces chaînes est la *vidéo éducative*. Par groupes et à l'aide des vos portables, remplissez les fiches de description des vidéos éducatives ci-dessous. Puis, partagez votre fiche avec les autres personnes de la classe.

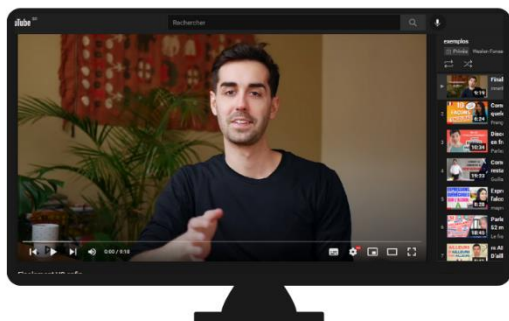
## Les vidéos éducatives

a. La vidéo Discours DIRECT et INDIRECT, disponible sur la chaîne YouTube *Parlez-vous FRENCH ?*



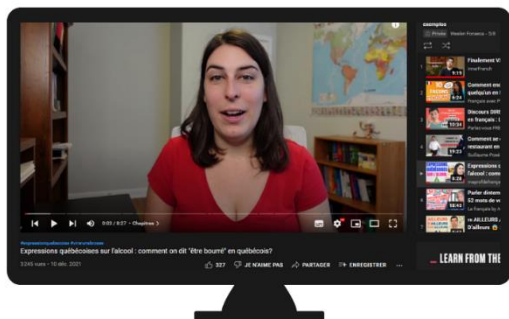
Titre de la vidéo : *Discours DIRECT et INDIRECT*  
 Contenu thématique : *le discours direct et indirect*  
 Domaine du contenu: *grammaire*  
 Durée de la vidéo :  
 Lieu d'enregistrement :  
 Producteur responsable : *Parlez-vous French*  
 Plateforme de vidéo :

b. La vidéo Enfinement VS enfin, disponible sur la chaîne Youtube *innerFrench*.



Titre de la vidéo :  
 Contenu thématique : *les adverbes fin. et enfin*  
 Domaine du contenu: *grammaire*  
 Durée de la vidéo :  
 Lieu d'enregistrement : *salon / bureau*  
 Producteur responsable :  
 Plateforme de vidéo : *Youtube*

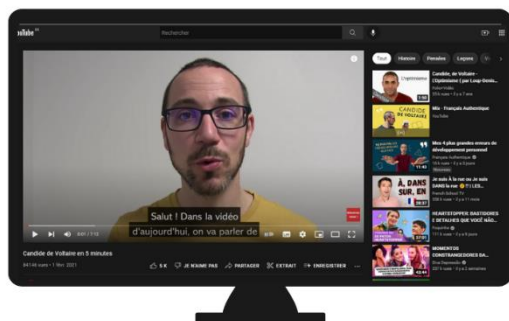
c. La vidéo Expressions québécoises sur l'alcool, disponible sur la chaîne Youtube *maprofdefrançais*.



Titre de la vidéo :  
 Contenu thématique : *Expressions québécoises*  
 Domaine du contenu:  
 Durée de la vidéo : *08:28*  
 Lieu d'enregistrement :  
 Producteur responsable : *maprofdefrançais*  
 Plateforme de vidéo :

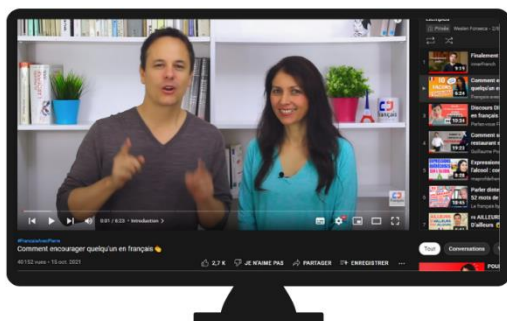
## Les vidéos éducatives

d. La vidéo Candide de Voltaire en 5 minutes, disponible sur la chaîne Youtube *Français Authentique*.



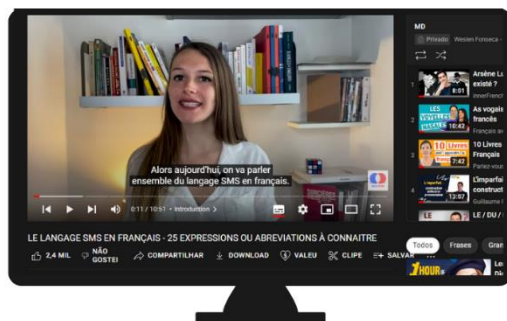
Titre de la vidéo :  
 Contenu thématique : *Littérature de Voltaire*  
 Domaine du contenu :  
 Durée de la vidéo :  
 Lieu d'enregistrement :  
 Producteur responsable :  
 Plateforme de vidéo :

e. La vidéo Comment encourager quelqu'un en français, disponible sur la chaîne Youtube *Français avec Pierre*.



Titre de la vidéo :  
 Contenu thématique : *Mots d'encouragement*  
 Domaine du contenu :  
 Durée de la vidéo :  
 Lieu d'enregistrement : *bibliothèque / bureau*  
 Producteur responsable :  
 Plateforme de vidéo :

f. La vidéo LE LANGAGE SMS EN FRANÇAIS - 25 EXPRESSIONS OU ABBREVIATIONS À CONNAÎTRE, disponible sur la chaîne Youtube *Learn French with Elisabeth - HelloFrench*



Titre de la vidéo :  
 Contenu thématique :  
 Domaine du contenu :  
 Durée de la vidéo :  
 Lieu d'enregistrement : *bibliothèque / bureau*  
 Producteur responsable :  
 Plateforme de vidéo :

## Les vidéos éducatives

10. À partir des fiches de description, choisissez l'option qui mieux décrit le genre textuel "vidéos éducatives".

- a.  Dans le contexte de l'enseignement des langues étrangères, ce genre textuel peut se résumer à des cours en ligne qui permettent d'enseigner différents thèmes tels que la grammaire, le vocabulaire, la phonétique, la culture et la littérature en direct. Parfois enregistrées dans un environnement domestique, ces vidéos durent généralement de 30 minutes à une heure. Elles sont disponibles sur des plateformes de *streaming* comme *Youtube* et *Twitch*.
- b.  Les textes appartenant à ce genre textuel servent à instruire les gens dans l'exécution d'une tâche. Habituellement, le producteur de ces vidéos n'apparaît pas sur l'écran et l'accent du discours est mis sur les étapes, le pas à pas, pour la réalisation d'une activité. Les vidéos sont courtes, d'une durée moyenne de 5 minutes. Elles sont très appréciées sur différents réseaux sociaux pour leur praticité.
- c.  Ce sont des capsules vidéos qui se prêtent à l'enseignement, dans lesquelles on donne des informations ou on présente des explications à propos d'éléments tels que la grammaire, la phonétique, le vocabulaire et la culture. Enregistrées dans un environnement domestique et présentées par un ou deux intervenants, ces vidéos sont disponibles sur des plateformes vidéo telles que *YouTube*, où elles ont une durée moyenne de 8 minutes.
- d.  Ces vidéos visent à vendre un produit, un matériel ou une idée. Elles utilisent souvent diverses figures de style telles que l'hyperbole, l'ironie ou la métaphore. Leur construction nécessite la présence de plusieurs professionnels. Ce sont des vidéos courtes et elles apparaissent généralement à la fois dans des publicités télévisées et au milieu d'autres vidéos sur différents réseaux sociaux.

## Les contextes du genre

11. Pour découvrir les contextes de production et réception des vidéos éducatives, répondez aux questions ci-dessous, à partir de quelques extraits sélectionnés :

- a. Qui est le public cible des producteurs de ces vidéos ? Quels sont les objectifs de ce public ?  
 b. Qui sont les producteurs de ce genre de vidéo ? Dans quel(s) but(s) produit-on une vidéo éducative ?



Dans cette vidéo, il y a des extraits de vidéos des chaînes Innerfrench, Français avec Pierre, maproféfrançais, Parlez-vous FRENCH.

## Les vidéos éducatives

12. La vidéo éducative "7 façons d'exprimer la douleur en français", disponible sur la chaîne Youtube Français Authentique, a presque 100.000 vues et plus de 300 commentaires. Quelles nouvelles informations la lecture de ces commentaires nous révèle-t-elle sur le public et sur l'identité des producteurs de ce genre de vidéo ?

The screenshot shows a list of four comments on a YouTube video. Each comment includes the user's profile picture, name, and the text of the comment. Below each comment are icons for liking, replying, and reporting, along with the number of likes and a 'RÉPONDRE' button. The comments are as follows:

- Apprendre le français** (il y a 1 an (modifié)): Merci beaucoup pour du vocabulaire! Vous êtes le meilleur prof de français 🙌 et merci pour le pdf. C'est trop pratique! (4 likes)
- POLYGLOT PARKITLOVEIT** (il y a 1 an): Merci beaucoup et moi, heureusement, je n'ai pas mal du tout, mais je souhaite un prompt rétablissement à tous qui ont du mal. 🌱 (17 likes)
- Rosane Bombassaro** (il y a 1 an): Merci pour vos explications, monsieur le Prof, vous êtes toujours superbe! J'en profite pour vous demander comment on peut nous exprimer en Français au cas d'un deuil. Merci en avance! (1 like)
- Helena Leitão** (il y a 1 an): Salut ! Je vous remercie ! Je suis prof de français au Brésil , j assiste à vos vidéos et j en profite beaucoup avec mes élèves ....les vidéos sont toujours très intéressantes 😊👍

At the bottom, there is a response from the channel **Français Authentique** (il y a 1 an): Merci de ton retour positif 😊. A 'Masquer 1 réponse' button is also visible.

source : 7 façons d'exprimer la douleur en français - Français Authentique / Youtube

13. La plateforme de vidéos Youtube nous aide à observer le succès de cette relation entre le producteur d'une vidéo éducative et son public cible. Pour vous, quelles ressources de cette plateforme nous permettent de mesurer la réussite d'une vidéo ?

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Le nombre de commentaires         | <input type="checkbox"/> La durée de la vidéo |
| <input type="checkbox"/> Les mots-dièses sur Twitter       | <input type="checkbox"/> Le décor             |
| <input type="checkbox"/> Les tagues                        | <input type="checkbox"/> Autre :              |
| <input type="checkbox"/> Le nombre de vues                 |   |
| <input type="checkbox"/> Le nombre de partageant           |   |
| <input type="checkbox"/> La qualité de l'image de la vidéo |   |
| <input type="checkbox"/> Le nombre d'abonnés               |   |
| <input type="checkbox"/> Le nombre de "j'aime"             |   |

14. Selon vous, ces ressources de mesure de la réussite d'une vidéo de la plateforme Youtube affectent-elles la production d'une vidéo éducative ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi?

## Les vidéos éducatives

### Le profil professionnel

#### 15. En groupe discutez:

- Connaissez-vous des professeurs de français qui ont des profils professionnels sur les réseaux sociaux ?
- Pour vous, pourquoi chaque jour semble-t-il y avoir plus de profils professionnels d'enseignants sur les réseaux sociaux?

#### 16. Observez la liste de thèmes possibles pour faire une vidéo éducative. En tant que possible producteur d'une vidéo, dites quels thèmes vous intéressent le plus. Pourquoi ?

- Comment parler de vos loisirs en français ? (vocabulaire)
- Les expressions françaises dans la série DIX POUR CENT, de *Netflix*. (vocabulaire)
- Les consonnes finales que l'on doit prononcer en français (phonétique)
- Le blablabla de la langue française : le rythme et la mélodie de la langue (phonétique)
- Les sons les plus difficiles pour un BRÉSILIEN à prononcer en français (phonétique)
- Parlez couramment le français québécois (vocabulaire)
- Pour commander un plat dans un restaurant français (vocabulaire)
- Passé simple, un temps verbal inutile ? (grammaire)
- COI, COD, EN, Y - La place des pronoms dans la phrase ☹️☹️ (grammaire)
- 5 façons d'apprendre français plus rapidement (développement personnel)
- Comment perdre la peur de parler français en public ? (développement personnel)
- Voltaire, Rousseau, Montesquieu - Étudiez les classiques (littérature/ grammaire)
- Apprendre français à travers les BD (littérature)
- Le fait-divers qui a inspiré l'histoire de Madame Bovary (littérature)

### Production Textuelle

**Production 1** | Imaginez que vous participez à une sélection de professeurs de français dans un établissement scolaire. Dans le cadre du processus de sélection, l'école vous demande de faire une vidéo éducative sur le thème : "Classe Zéro : Comment saluer et prendre le congé ?". C'est un critère éliminatoire de faire une vidéo de plus de 6 minutes en français. La vidéo sera publiée sur la chaîne vidéo de l'école sur *Youtube*. Donc, vous devez créer la vidéo et envoyer le lien à votre professeur(e).

## Les vidéos éducatives

### Les vignettes

17. Il n'est pas difficile de trouver une vidéo éducative à propos de "la liaison" en français sur Youtube. Ces différentes vignettes ci-dessous illustrent l'affirmation précédente. Observez-les pour répondre aux questions suivantes :

- Quels sont les points en commun entre ces vignettes ?
- Pour vous, quelles sont les fonctions d'une vignette ?
- Pour vous, en observant ces vignettes, sur quelle vidéo cliquerait une personne intéressée à ce thème ?



1. LA LIAISON EN FRANÇAIS  
- Prononciation Française  
- Français avec Pierre



2. La liaison du français expliquée simplement  
- Madame à Paname



3. La liaison de mots -  
Le français avec Nouma



4. Quand faire la liaison en français ?  
- Français Authentique



5. LIAISON OBLIGATOIRE ET INTERDITE EN FRANÇAIS | LES SYLLABES  
- Claudia en Francia



6. L'enchaînement et la liaison (facultative, obligatoire ou interdite)  
- Enseignement du FLE



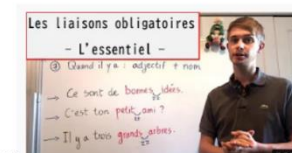
7. Les liaisons obligatoires pour améliorer sa prononciation du français  
- Master Your French



8. Les liaisons obligatoires en français  
- Leçon de français  
- Learn French avec Elsa



9. Cours de prononciation en français : 10 règles de liaisons interdites !  
- Le français by Alex



10. Les liaisons obligatoires en français (l'essentiel) / Most important required liaisons in French  
- Vacances à la mer



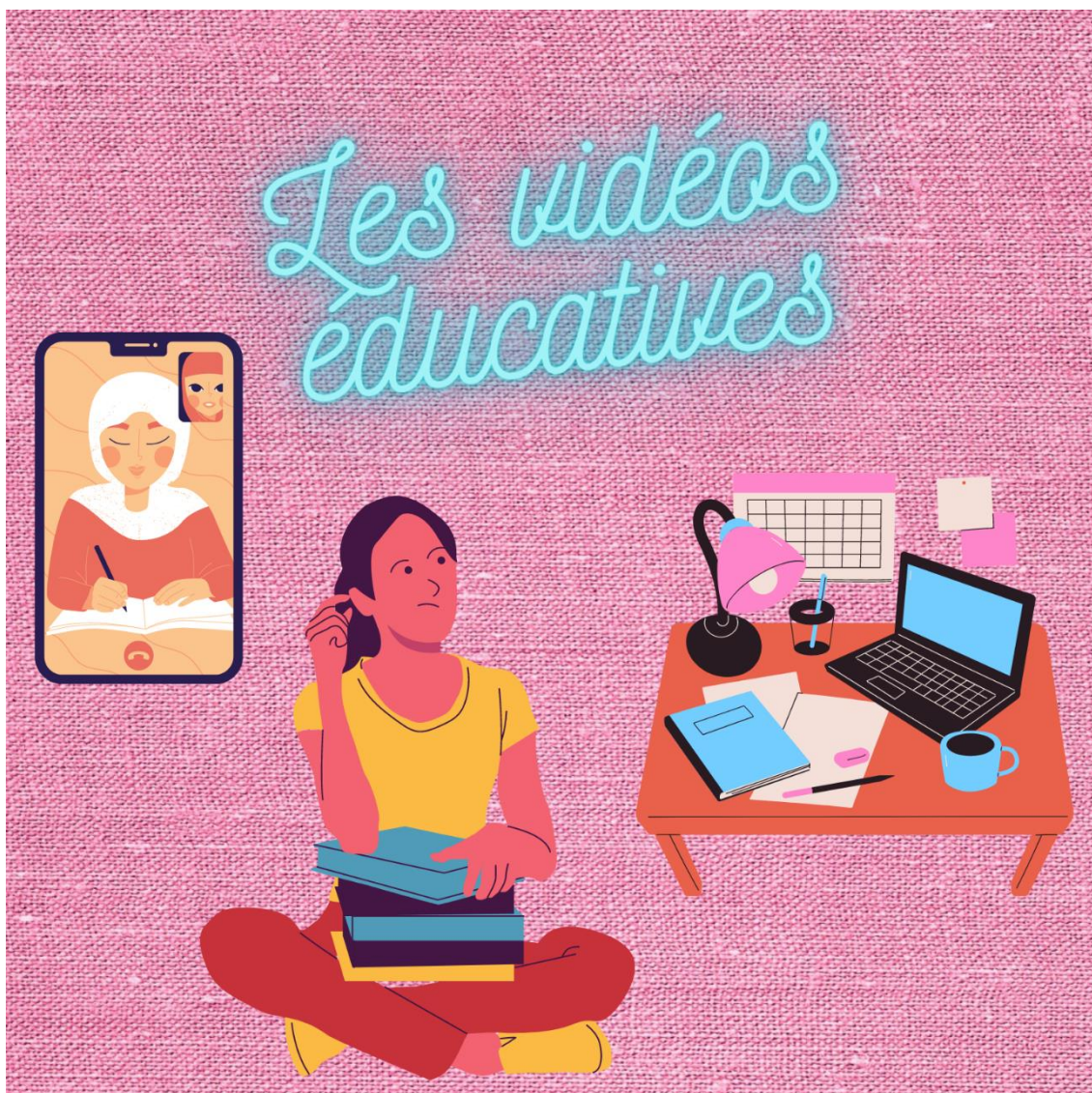
11. lingoni FRENCH (50) -  
Les liaisons - A2  
- lingoni FRENCH



12. Comment BIEN faire les LIAISONS ? - PRONONCIATION en FRANÇAIS FACILE -  
Ensemble, le français devient facile

18. Savez-vous comment on ajoute une vignette à une vidéo sur Youtube ? Si oui, partagez l'information avec vos camarades de classe.

## Atelier 2: “Como organizar um vídeo educativo?”



*Les vidéos éducatives*

Atelier II | “Comment organise-t-on une vidéo éducative ?”

- Commenter les motifs justifiant l'élaboration d'une vidéo en tant que matériel complémentaire d'études;
- Présenter les macrostructures d'une vidéo éducative : introduction, développement, finalisation;
- Indiquer la relation entre les éléments graphiques et la production verbale d'une vidéo éducative;
- Parler du montage d'une vidéo;
- Associer d'autres genres numériques à la performance pédagogique et aux vidéos éducatives.
- Production textuelle 2: Script d'un podcast éducatif
- Production textuelle 3: Image pour publication sur les réseaux sociaux

Itinéraire élaboré par Weslen Pedro Fonseca - Université Fédérale de Viçosa.

## Les vidéos éducatives

### Itinéraire du genre vidéo éducative

#### L'introduction

1. Produire une vidéo éducative pourrait aider les étudiants de Français Langue Étrangère (FLE) à surmonter quelques difficultés par rapport à cette langue. En partant de votre expérience comme étudiant ou professeur du FLE, lesquels parmi les thèmes ci-dessous méritent être abordés dans une vidéo éducative ? Justifiez votre choix.

- Les chiffres
- Les accords en genre
- Les voyelles nasales
- Les liaisons en général
- Les expressions idiomatiques
- La syntaxe des pronoms COD, COI, EN, Y
- La formation du 'passé composé'

2. Selon Pierre, de la chaîne *YouTube* "Français avec Pierre", "un des points difficiles de la prononciation pour beaucoup d'étudiants de français, ce sont les voyelles nasales." Êtes-vous d'accord avec lui ? Connaissez-vous les voyelles nasales de la langue française ? Échangez avec le groupe.

3. La vidéo éducative "Les voyelles nasales" de la chaîne *YouTube* "Français avec Pierre" peut nous aider à comprendre un peu plus cet aspect de la phonétique parfois difficile pour nos élèves. À partir de cette vidéo, répondez aux questions suivantes :



Regardez de 00:00 à 00:32

- Selon les producteurs de la vidéo, à qui s'adresse leur vidéo ?
- Comment justifient-ils la création de cette vidéo ?

Regardez de 00:32 à 10:16

- Y a-t-il un ordre dans la présentation des voyelles nasales ?
- Dites, en respectant la présentation de la vidéo, quelles voyelles nasales sont citées ?
- À votre avis, pourquoi y a-t-il un exercice de distinction sonore à la fin de cette partie ?

Regardez de 10:16 - 10:41

- Que font les producteurs de la vidéo avant de dire au revoir à ceux qui regardent la vidéo ?

## Les vidéos éducatives

### Les structures du genre

4. À partir de votre lecture de la transcription de cette vidéo éducative, les voyelles nasales, complétez le tableau. Écrivez aussi le minutage.

| Introduction<br>(00:00 - : )   | Développement<br>( : - : )  | Finalisation<br>( : - 10:41)   |
|--|---|--|
| <p><b>Salutation</b></p> <p>_____</p> <p><b>Justification +<br/>présentation du thème</b></p> <p>00:12 – Un des points difficiles de la prononciation pour beaucoup d'étudiants de français, ce sont les voyelles nasales.</p> <p>00:21 – Oui. Eh bien aujourd'hui, on va travailler ça.</p> <p><b>Demande d'adhésion</b></p> <p>00:23 Si vous n'êtes pas encore abonné à la chaîne, n'attendez pas plus, abonnez-vous tout de suite !</p> | <p><b>1. Des généralités sur les voyelles nasales</b></p> <p>00:32 – On commence d'abord par voir des généralités sur ces voyelles nasales, s'appellent comme ça, car elles se font au niveau du nez, mais on y reviendra plus tard.</p> <p><b>2. Le phonème _____</b></p> <p>02:56 – Voyons maintenant les nasales une à une. Et on commence par « ON ».</p> <p><b>3. Le phonème _____</b></p> <p>04:11 – Voyons maintenant le son « AN » [ã].</p> <p><b>4. Le phonème [ɛ̃].</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p><b>5. Le phonème [œ̃]</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p><b>6. Exercices de distinction sonore</b></p> <p>08:11 – Et maintenant, on va passer à la partie drôle, on va les comparer, on va voir les différences entre elles. Et faire un exercice.</p> | <p>_____</p> <p>10:09 Si vous voulez un exercice plus complet, vous en avez un dans notre blog.<br/>10:14 Allez le voir.</p> <p><b>Remerciement</b></p> <p>10:16 Voilà pour aujourd'hui, et prenez vraiment soin de vous.</p> <p>_____</p> <p>10:30 On vous embrasse très très fort, et à la semaine prochaine.</p> <p>10:33 – Au revoir !</p> |

## Transcription

00:00 – Bonjour ! – Bonjour les super étudiants, **[L'homme et la femme saluent son spectateur en agitant leurs mains]** super motivés comme toujours.

00:05 Bon, avant de commencer cette vidéo, si vous êtes en confinement, courage et profitez-en pour apprendre du français.

**[Découpage]**

**[Légère fermeture d'image sur l'homme et la femme]**

**[L'homme qui avant regardait la caméra, regarde rapidement la femme]**

00:12 – Un des points difficiles de la prononciation pour beaucoup d'étudiants de français, ce sont les voyelles nasales.

**[La femme qui avant regardait la caméra, regarde rapidement l'homme]**

00:21 – Oui. Eh bien aujourd'hui on va travailler ça.

00:23 Si vous n'êtes pas encore abonnés à la chaîne, n'attendez pas plus, abonnez-vous tout de suite !

**[L'homme et la femme pointent vers le bouton d'abonnement YouTube]**

00:31 Et puis, on commence.

**[Découpage avec transition explicite]**

**[Légère ouverture de l'image dans le plan global de l'écran]**

00:32 – On commence d'abord par voir des généralités sur ces voyelles nasales. Elles s'appellent comme ça, car elles se font au niveau du nez, **[la femme pointe vers son nez]** mais on y reviendra plus tard.

00:42. – Oui, on reviendra sur le son après.

00:44 Bon, alors, il y en a quatre en français en théorie, d'accord ?

00:47 En théorie, on va voir que ça change un petit peu, mais bon.

00:50 Normalement il y a... La première c'est « ON » [ɔ̃], la deuxième c'est « AN » [ɑ̃], la troisième c'est « IN » [ɛ̃] et la quatrième c'est « UN » [œ̃].

**[Découpage]**

**[Légère ouverture de l'image dans le plan global de l'écran]**

00:59 Alors en fait, la toute dernière « UN » [œ̃], en fait, on ne la fait plus, même en France, même les Français ne la font plus dans énormément de régions, notamment à Paris, et du coup, elle a tendance à disparaître au profit de la troisième, c'est-à-dire « IN » [ɛ̃].

**[Découpage]**

**[Légère fermeture d'image sur l'homme et la femme]**

01:16 Bon, alors, comment on forme maintenant ces voyelles nasales ?

01:19 Eh bien, c'est toujours pareil, il nous faut une lettre voyelle, suivie de la lettre N ou de la lettre M.

**[La femme qui avant regardait la caméra, regarde rapidement l'homme]**

01:28 – Oui, mais après le N ou le M, il ne faut pas qu'il y ait une autre lettre voyelle, parce que sinon ça élimine la nasale.

01:34 – Oui, oui. – Par exemple, « matin » et « matinée ».

01:37 – Oui oui, tout à fait.

**[Découpage]**

**[Légère ouverture de l'image dans le plan global de l'écran]**

01:38 – Alors Pierre, quelles sont les particularités au niveau du son, comment on fait... ?

01:43 – Oui. Bon, après on va voir chaque voyelle nasale une à une, d'accord ?

01:46 Mais grosso modo, alors, qu'est-ce qu'il a de particulier ce son-là ?

01:51 Alors, il y a beaucoup de gens qui disent : non, mais... ou les étudiants pensent que c'est parce que tout l'air sort du nez.

01:55 Bah non, ce n'est pas tout à fait ça. **[homme pointe vers son nez]**

01:58 Bon, grosso modo c'est que le son se fait davantage ici, dans la partie du nez, d'accord ?

**[La femme regarde l'homme, regarde la caméra, regarde l'homme et encore la caméra]**

02:04 Bon. Le mieux, comme ça, d'une manière générale, j'aime bien dire à mes élèves : regardez, vous savez, des fois vous imitez... ou les petits garçons, ils imitent un avion de guerre qui fait **[l'homme imite les sons produits par un avion de guerre en attaque]**

02:18 – Ah oui ! Ça sort de là **[la femme pointe vers son nez]** ! – Ça, c'est exactement le son nasal **[la femme imite aussi les sons produits par un avion de guerre en attaque]**.

02:22 Voilà, c'est ça **[l'homme imite une nouvelle fois les sons produits par un avion de guerre en attaque]**. Vous voyez ?

02:25 Vous pouvez presque le faire avec la bouche fermée **[l'homme imite une troisième fois les sons produits par un avion de guerre en attaque]**.

02:28 Mais on va voir qu'on ouvre quand même un petit peu la bouche dans les nasales françaises.

**[L'homme saisit la bouche pour démontrer le flux d'air dans les sons nasaux]**

02:32 Mais voilà, c'est ça, c'est ce son qui se fait, on sent que ça vibre par-là, d'accord ?

**[Découpage]**

**[Légère ouverture de l'image dans le plan global de l'écran]**

02:37 Alors, plus techniquement, si on veut être un peu plus sérieux et un peu moins pratique.

**[L'homme fait des guillemets avec ses doigts pour minimiser les "plus sérieux" et les "moins pratiques"]**

02:42 En fait, le voile du palais s'abaisse légèrement, et ça permet de faire passer l'air aussi un petit peu par le nez.

**[L'homme utilise ses mains pour illustrer le passage de l'air pour produire une voyelle nasale]**

02:49 D'accord ? Et en général, la langue a tendance à reculer.

02:53 – Je préfère l'avion, je crois. – Moi aussi.

**[Découpage avec transition explicite]**

02:56 – Voyons maintenant les nasales une à une. Et on commence par « ON ».

03:00 Alors, à chaque fois on va voir comment on fait le son, comment ça s'écrit et après des exemples, OK ? Donc avec la nasale « ON » [ɔ̃].

03:08 – Oui. Alors, moi je préfère commencer par « ON » [ɔ̃], parce qu'en fait c'est... on peut dire peut-être la plus nasale de toutes.

03:13 – « ON » [ɔ̃].

[L'homme utilise ses deux mains pour montrer le passage de l'air pour la production de la voyelle nasale citée.]

03:14 – « ON » [ɔ̃]. Grosso modo, on part de O, mais on fait plus le son par-là [l'homme pointe vers son nez], on fait vibrer plus par-là, d'accord? Comme tout à l'heure l'avion.

03:21 Donc O, ça c'est un O. Et O et ON, ON, d'accord?

[La femme, sans reprendre la parole, imite le comportement des lèvres dans la production du phonème en question]

03:25 ON, ça vient plus par-là, donc l'air sort un peu du nez ON.

[Découpage]

[Légère ouverture de l'image dans le plan global de l'écran]

[La femme regarde l'homme et prononce la phrase suivante comme une étudiante en détresse]

03:30 – Alors, maintenant comment on écrit ce son, quelle est la graphie de cette nasale?

03:34 – Ce son s'écrit normalement O suivi d'un N, d'accord?

03:39 Mais en fait ce qui se passe, c'est que si après il y a un P ou un B qui suit, en général le N est remplacé par un M, d'accord? Donc ON ou OM.

03:49 – Voyons maintenant des exemples.

03:50 Alors, avec ON, par exemple : rond, un rond. "Monter" ou : un cochon.

03:59 – Et avec OM, on a par exemple : pomper, d'accord? D'une pompe, pour pomper l'eau par exemple.

04:04 Ou bien un bombardier justement, l'avion [...] qui largue ses bombes.

04:08 Un bombardier ou le verbe bombardier.

[Découpage]

04:11 – Voyons maintenant le son « AN » [ɑ̃].

04:13 – « AN » [ɑ̃], effectivement. – Comment on fait le son alors?

04:16 – Alors, là on va partir plutôt de la lettre A, d'accord?

04:18 Ce son A, en général il est dans toutes les langues.

[L'homme utilise ses mains pour expliquer le passage de l'air dans la production du phonème en question]

[La femme imite subtilement la forme que prennent les lèvres en produisant ce son]

04:21 Et à partir de là, toujours pareil, la langue va un petit peu vers l'arrière, on baisse le voile du palais pour laisser passer un peu plus l'air par le nez.

04:29 Mais surtout, comme toujours, rappelez-vous, le son se fait plus dans cette partie. Donc A.

04:35 – A.

04:35 – AN. – AN.

04:36 – D'accord? AN. – Et donc, celle-là, comment on l'écrit?

04:40 – Alors, on l'écrit soit un E et un N ou un A et un N.

04:45 Et on peut remplacer le N par un M, donc EM, AM.

04:51 Et, bon, il y a un cas vraiment très particulier, c'est AON aussi.

[Découpage]

04:56 – Maintenant, on va voir des exemples. Par exemple avec EN, il y a : lentille.

05:01 – Oui. – Ou alors avec AN : chanter.

05:05 – Oui. Et avec EM : emballer, emballer quelque chose. D'accord?

05:11 Et avec AM : ambulance par exemple, d'accord?

05:15 Et AON, il y a très peu, c'est par exemple un oiseau qui s'appelle "un paon".

05:20 – Celui-là j'ai du mal. Un paon. – Oui, c'est le même son.

05:23 Sauf que comme il y a un O, ça te trouble. – Ça me trouble avec le O.

[Découpage]

05:26 Alors, voyons maintenant la nasale « IN » [ɛ̃]. Alors, comment on fait ce son?

05:31 – Alors là, je vous conseille de partir... Alors, il y a des gens qui disent de partir du I, mais franchement, moi je trouve que c'est mieux de partir de la voyelle normale È [ɛ̃].

05:41 C'est-à-dire c'est un É [e], le É qu'on retrouve dans toutes les langues, et vous le faites un peu plus ouvert : È [ɛ̃], comme E accent grave en français. [L'homme imite avec ses mains le mouvement des lèvres dans la production de ce phonème en question]

05:48 Et à partir de là, vous essayez de le faire sonner plus dans cette partie, [l'homme pointe vers son nez] d'accord, comme toujours.

05:53 Donc ça va nous faire : [L'homme répète trois fois le phonème [ɛ̃]]

[Découpage]

[Légère ouverture de l'image dans le plan global de l'écran]

05:57 – Alors, voyons maintenant comment on écrit ce son.

06:01 – Oui. Alors, ce son il peut s'écrire de plein de manières différentes.

06:04 Alors, on a I N,

06:06 I M,

06:07 E N,

06:09 A I N,

06:12 A I M,

06:14 E I N,

06:16 Y N et Y M.

06:18 d'accord? – Oui.  
 06:20 Voyons maintenant des exemples. Alors, avec I N il y a : matin.  
 06:25 Avec I M : impôt.  
 06:27 Avec E N : un chien.  
 06:31 Et avec A I N : la main.  
 06:34 – Donc avec A I M, ah oui, on a : la faim, par exemple.  
 06:38 Avec E I N, on a : une teinture.  
 06:40 Avec Y N on a : syndicat.  
 06:43 Et Y M on a : le tympan.  
 06:46 – Et maintenant on passe à la quatrième voyelle qui disparaît au profit de la troisième, celle qu'on vient de voir, qui est la voyelle UN [œ], mais que la plupart des gens prononcent IN [ɛ̃].  
**[L'homme émet un petit rire]**  
**[Découpage]**  
 06:57– Bon, alors la troisième qu'on vient de faire, pour un rappel, d'accord?  
 07:01 C'était IN [ɛ̃]. – Oui.  
 07:03 – Pour exagérer, on peut mettre la bouche comme ça, comme ça on est bien obligé de faire IN, d'accord? **[L'homme utilise une main pour positionner ses lèvres comme pour produire le phonème en question]**  
 07:08 Et maintenant, celle qu'on va voir maintenant,  
**[L'homme utilise ses mains pour indiquer comment nous devons positionner la bouche pour produire ce phonème]**  
 07:09 vous mettez la partie du haut de la bouche plus vers l'avant, les lèvres là, et du coup, vous êtes obligé de faire **[L'homme reproduit moqueusement le phonème en question.] [La femme rit des mouvements de l'homme.]**  
 07:18 Mais oui, on est obligé comme ça. Donc c'est une bonne astuce, regardez, la troisième c'était : **[L'homme imite la prononciation de la voyelle nasale précédente.]** et là vous faites : **[L'homme imite la prononciation d'une nouvelle voyelle nasale de manière caricaturale.]**  
 d'accord? **[La femme rit de l'imitation de l'homme.]**  
 07:28 Un brin et un ours brun.  
**[Découpage]**  
**[Légère ouverture de l'image dans le plan global de l'écran]**  
 07:30 – Et donc, cette quatrième voyelle, elle, elle s'écrit avec quelles lettres?  
 07:34 – Alors, U N, comme l'article par exemple ou U M.  
 07:39 – Donc normalement, ça devrait être UN?  
 07:41 – UN.  
 07:42 – Donc d'autres exemples, ça serait : lundi et parfum?  
 07:46 – Oui. Lundi, parfum.  
 07:48 – Mais normalement on entend : lundi et parfum.  
 07:51– Bon, en tout cas, vraiment on l'a faite ici parce que c'était intéressant de voir cette nasale, mais cette quatrième nasale, franchement pour des étudiants de français, c'est presque ridicule de l'apprendre et de s'efforcer là-dessus.  
 08:03 Il y a tellement d'efforts à faire dans d'autres choses qui sont beaucoup plus efficaces, voilà.  
 08:08 Vous, vous considérez qu'il y en a trois et c'est très bien.  
**[Découpage avec transition explicite]**  
 08:11 – Et maintenant, on va passer à la partie drôle, on va les comparer, on va voir les différences entre elles. Et faire un exercice.  
 08:19 – Exactement! Donc on vous rappelle avant de commencer, qu'évidemment on a un pack, un cours spécialement conçu pour s'améliorer dans le domaine de la prononciation du français.  
 08:31 Donc on vous laisse tous les liens dans la description.  
 08:33 – Alors, donc l'exercice il va être comment Pierre?  
 08:35 – Alors, l'exercice. Eh bien, je vais dire deux mots français, et dans chaque mot il va y avoir une nasale différente.  
**[L'homme anticipe avec ses mains comment l'élève doit procéder avec les mots qui apparaissent à l'écran.]**  
 08:42 Et vous devez deviner si j'ai dit le premier puis le deuxième ou le deuxième puis le premier.  
 08:47 Ça va apparaître à l'écran, et vous devez choisir. – D'accord.  
 08:50 – Alors, alors attention, premier exercice, écoutez bien.  
**[L'homme prononce calmement les deux mots suivants.]**  
 08:54 Pont, pain.  
 08:56 Je répète : pont, pain.  
 09:00 L'option correcte c'était bien PONT-PAIN.  
**[La femme prononce calmement les deux mots qu'on doit trouver]**  
 09:06 – Deuxième exercice, Pain Paon.  
 09:10 Pain, paon.  
 09:12 L'option correcte c'est PAIN et PAON.  
**[L'homme prononce calmement les deux mots qu'on doit trouver.]**  
 09:18 – Troisième exercice, Éteindre, étendre.  
 09:23 Je répète : éteindre, étendre.  
 09:27 Et l'option correcte était ÉTEINDRE-ÉTENDRE.  
**[La femme prononce calmement les deux mots qu'on doit trouver]**  
 09:32 – Quatrième exercice, c'est : Long, lent.

09:37 Long, lent.

09:40 Et l'option correcte était LONG-LENT.

09:45 – Et pour terminer, attention, cette fois-ci il va y avoir trois mots : Rein, rond, rang.

09:52 Je répète : rein, rond, rang.

09:59 Et donc l'option correcte était REIN-ROND-RANG. Bravo !

**[Découpage]**

10:06 – Voilà ! Alors, c'était facile, difficile ?

10:09 Si vous voulez un exercice plus complet, vous en avez un dans notre blog.

10:14 Allez le voir.

**[Découpage]**

10:16 Voilà pour aujourd'hui, et prenez vraiment soin de vous.

10:19 – On vous rappelle qu'on a deux cours gratuits, ils sont totalement gratuits, oui, oui, oui,

10:25 donc profitez-en, ils vont apparaître certainement sur l'écran, ils seront aussi dans la description.

**[L'homme et la femme en regardant la caméra saluent. ]**

10:30 On vous embrasse très très fort, et à la semaine prochaine.

10:33 – Au revoir !

## Les vidéos éducatives

5. À l'aide de la transcription d'une vidéo éducative dans l'activité précédente, réfléchissez par groupes sur le passage de l'introduction au développement et du développement à la finalisation :

a. Quels éléments non verbaux marquent le passage entre ces étapes d'une vidéo éducative ?

- Le découpage
- Le logo
- Une transition
- Un changement de décor
- Un changement de cadre
- Un changement de position des producteurs
- Un changement du rythme de la parole

b. Quels éléments linguistiques marquent le passage entre ces étapes d'une vidéo éducative ?

- Un changement du type de discours (discours interactif, discours théorique, récit interactif, narration)
- Un changement du contenu thématique (lexique, grammaire, phonétique, littérature)
- Un changement de la séquence (descriptive, explicative, argumentative, narrative, injonctive, dialogique)

## Une minute de sagesse

Dictionnaire linguistique ISD :

Type de discours : C'est un mode d'organisation discursive qui décrit les caractéristiques d'un acte communicationnel. (voir Bronckart, 2008)

|             | Organisation temporelle    |                         |
|-------------|----------------------------|-------------------------|
|             | Conjonction<br>EXPOSER     | Disjonction<br>RACONTER |
| Implication | <i>Discours interactif</i> | <i>Récit interactif</i> |
| Autonomie   | <i>Discours théorique</i>  | <i>Narration</i>        |

Bronckart, 2008, p. 71

Il faut observer les temps verbaux, les marqueurs de temps et d'espace, les connecteurs logiques pour classer un discours comme un *discours interactif*, un *discours théorique*, un *récit interactif* ou une *narration*.

Séquence : C'est un mode d'organisation qui décrit l'intention d'un acte communicationnel. (voir Bronckart, 2008)

Cadre : Séquences et représentation des effets attendus

| Séquences     | Représentation des effets attendus   |
|---------------|--|
| Descriptive   | Faire le destinataire du discours voir en détail les éléments d'un objet, selon le regard du producteur.   |
| Explicative   | Faire le destinataire comprendre un objet du discours, vu par le producteur comme indiscutable, mais aussi difficile compréhension pour le destinataire.             |
| Argumentative | Convaincre le destinataire de la validité de positionnement du producteur devant un objet de discours perçus comme contestables (par producteur et/ou destinataire). |
| Narrative     | Garder l'attention du destinataire à travers bâtiment à suspense, créé par l'établissement d'une tension et par la suite résolution.                                 |
| Injonctive    | Faire agir le destinataire d'une certaine manière ou dans une certaine direction.  |
| Dialogique    | Faire en sorte que le destinataire reste dans l'interaction proposition.   |

Machado, 2004, p.21 - Traduction / Adaptation : Weslen Fonseca.

## Les vidéos éducatives

### Jeu de rôle

6. En groupe, à l'aide des tableaux ci-dessous, vous devez reproduire un vidéo éducative. Divisez également les tours de paroles, en respectant les étapes d'une vidéo éducative, c'est-à-dire, l'introduction, le développement et la finalisation.



A.

#### LES GÉNÉRALITÉS

- C'est un article
- On l'utilise pour ne pas préciser ou mesurer la quantité d'un ingrédient ou d'un produit.

Ex :

Il achète **de la** farine pour faire un gâteau  
Elle sort pour boire **du** vin avec ses amies  
Nous allons manger **de l'** avocat  
Je veux **des** fruits dans mon petit déjeuner

B.

#### LES ARTICLES PARTITIFS

Les articles :  
De + le = **DU**  
De + la = **DE LA**  
De + l' = **DE L'**  
De + les = **DES**

Ex:

**Du** soda  
**De la** bière  
**De l'** eau  
**Des** cocktails

C.

#### L'ARTICLE "DU"

- C'est la préposition "de" + l'article "le"
- On l'utilise avec les noms au masculin singulier

**Du** melon  
**Du** citron  
**Du** raisin  
**Du** piment

Ex :

Il y a **du** poivre dans la boisson  
Je vais acheter **du** citron pour faire une tarte  
Nous apportons **du** raisin au pique-nique

D.

#### L'ARTICLE "DE LA "

- C'est la préposition "de" + l'article "la"
- On l'utilise avec les noms au féminin singulier

**De la** pomme  
**De la** banane  
**De la** salade  
**De la** tomate

Ex :

Je mets **de la** tomate dans cette soupe  
Il faut acheter **de la** banane et **de la** pomme  
Ils aiment manger **de la** salade

E.

#### L'ARTICLE "DE L' "

- C'est la préposition "de" + l'article "l'"
- On l'utilise avec les noms au singulier qui commencent par une voyelle ou "h" muet.

**De l'** huile  
**De l'** orange  
**De l'** ananas  
**De l'** ail

Ex :

Je cuisine avec **de l'** huile, **de l'** ail et **de l'** oignon  
Je mets **de l'** orange et **de l'** ananas dans mon jus

F.

#### L'ARTICLE "DES "

- C'est la préposition "de" + l'article "les"
- On l'utilise avec les noms au pluriel

**Des** fruits  
**Des** légumes  
**Des** épices  
**Des** fromages

Ex :

Tu manges **des** fruits et **des** légumes ?  
Il met **des** épices dans la marinade du boeuf  
Il faut mettre **des** fromages dans la fondue

G.

#### La négation

- On dit "pas de"

Ex :

Il ne mange **pas de** riz  
Elle ne boit **pas de** bière  
Je n'utilise **pas de** piments dans cette recette

H.

#### RÉVISION - Exercices

Complétez correctement les phrases avec le partitif le plus adéquat :

- Je vais acheter \_\_\_\_ oeufs au marché
- Il va boire \_\_\_\_ vin ce soir
- Elle ne mange pas \_\_\_\_ viande
- Il faut \_\_\_\_ carotte pour faire le cassoulet

I.

## Les vidéos éducatives

### La salle d'édition

7. En ce moment vous allez faire le montage d'une vidéo éducative créée par un collègue. Voici 7 extraits de cette vidéo éducative. Regardez-les, dites le bon ordre de ces extraits pour former une vidéo, montez-les, à l'aide d'un programme d'édition, et présentez la vidéo entière à vos collègues.



Extrait : A, mp4



Extrait : B, mp4



Extrait : C, mp4



Extrait : D, mp4



Extrait : E, mp4



Extrait : F, mp4



Extrait : G, mp4

L'ordre correct :

8. Classez les extraits de la vidéo que vous avez regardée :

Introduction :

Développement :

Finalisation :

### Genres associés

9. On pourrait dire que les vidéos éducatives ont des similitudes et des différences avec d'autres genres textuels. Cochez dans la liste ci-dessous les genres textuels qui ont, selon vous, une similitude avec les vidéos éducatives. Justifiez vos choix et échangez-les avec vos camarades.

- ( ) Le podcast
- ( ) Le tutoriel
- ( ) L'émission de radio
- ( ) L'itinéraire de voyage
- ( ) Le synopsis
- ( ) La lettre de motivation
- ( ) Le fait-divers
- ( ) La visite guidée
- ( ) La comédie stand-up
- ( ) L'article scientifique
- ( ) L'affiche publicitaire
- ( ) L'exposé oral
- ( ) Le résumé académique



## Les vidéos éducatives

### Production textuelle

**Production 2 | Script du podcast :** Imaginez que vous allez créer un nouveau podcast pour l'enseignement du français langue étrangère. Cependant, avant de commencer les enregistrements, vous devez, à partir de la fiche ci-dessous, réaliser un scénario pour le premier épisode de votre programme.

| Projet podcast               |                           |
|------------------------------|---------------------------|
| Nom du podcast :             |                           |
| Producteur (trice) :         |                           |
| Mots-clés :                  |                           |
| Durée moyenne des épisodes : | Format : PODCAST ÉDUCATIF |
| Public cible :               |                           |
| Justificative :              |                           |
| Résumé du projet :           |                           |
| Titre du premier épisode :   |                           |
| Titre du deuxième épisode :  |                           |
| Titre du troisième épisode : |                           |
| Script du premier épisode ↓  |                           |
|                              |                           |

Les vidéos  
éducatives


Script du premier épisode




## Les vidéos éducatives

**Production 3 | Image pour publication sur les réseaux sociaux :** Pour aider à faire connaître le nouveau podcast sur lequel vous travaillez sur l'enseignement du français langue étrangère, vous devez créer d'une à trois images pour publication sur les réseaux sociaux tels qu'Instagram, Facebook, Twitter . Il est obligatoire dans une de ces images que vous parliez un peu du thème du premier épisode.

*Image pour publication sur les réseaux sociaux*



### Atelier 3: “Como promover a progressão temática em um vídeo educativo?”



**Atelier III | “Comment promeut-on la progression thématique dans une vidéo éducative ?”**

- Analyser la cohésion nominale et verbale du genre en tant qu'éléments linguistiques-discursifs;
- Relier les connecteurs présents dans le genre à la parole;
- Utiliser les éléments graphiques comme support d'apprentissage;
- Étudier le lexique sur le montage vidéo;
- Production textuelle 4 : Fiche de conseil à propos du script de podcast
- Production textuelle 5 : Fiche de conseil à propos des images pour publication
- Production textuelle 6 : Podcast

Imagem elaborada por Wesley Pedro Fonseca - Universidade Federal de Viçosa



## Les vidéos éducatives

### Le tableau

2. L'un des objectifs d'une vidéo éducative est de faire comprendre un contenu grammatical, lexical, phonétique, ou littéraire. Pour accomplir cette tâche, une stratégie des producteurs de ce genre textuel est d'illustrer leurs explications à l'aide d'images - tableaux qui occupent le côté gauche de l'écran. Imaginez que vous travaillez dans la production de vidéos éducatives et créez des tableaux pour les explications de Guillaume Posé sur l'imparfait.

#### Extrait A

00:56 Alors, on va tout d'abord commencer par la construction de l'imparfait.  
 01:01 Comment construire l'imparfait ?  
 01:04 Tu vas voir c'est très facile.  
 01:07 Tu prends le radical de "nous" au présent et tu mets les terminaisons "ais", "ais", "ait", "ions", "iez", "aient".  
 01:19 Alors, radical de "nous" au présent, ça veut dire que tu conjugues le verbe avec "nous" au présent.  
 01:28 Tu vas prendre le radical.  
 01:31 La racine du verbe, si tu veux.  
 01:33 La partie la plus importante. Et ensuite, tu vas mettre les terminaisons qu'ils sont "ais", "ais", "ait", "ions", "iez", "aient".

#### Extrait B

01:47 Par exemple, le verbe "parler".  
 01:49 Au présent de l'indicatif on dit "nous parlons".  
 01:55 Si je prends le radical "parl".  
 01:58 J'obtiens mon radical pour l'imparfait.  
 02:01 Et je vais mettre les terminaisons. Tout simplement !  
 02:05 Ce sera donc: je parlais, tu parlais, il parlait, elle parlait, on parle, nous parlions, vous parliez, ils parlaient.  
 02:22 Fais bien attention, on ne prononce pas "ent".  
 02:25 Donc, les terminaisons sont bien "ais", "ais", "ait", "ions", "iez", "aient".  
 02:32 Voilà pour la conjugaison de l'imparfait.  
 02:38 Je vais te donner une phrase d'exemple.  
 02:40 "Quand j'habitais au Brésil, je parlais portugais et je bronzer à la plage".  
 02:48 "Quand j'habitais au Brésil, je parlais portugais et je bronzer à la plage."  
 02:56 Voilà, un exemple d'imparfait.

#### Extrait C

05:04 Mais regarde, un verbe comme "finir" qui est du deuxième groupe se conjugue  
 05:10 comme ça: "nous finissons".  
 05:14 Donc ici je prends le radical "finiss". Tu vois ?  
 05:19 C'est "finiss" mon radical pour l'imparfait.  
 05:22 Donc, quand je vais conjuguer, je vais dire: "Je finissais, tu finissais, il finissait, nous finissions, vous finissiez, ils finissaient".  
 05:37 Donc fait bien attention à ça.  
 05:40 Je te donne un exemple avec le verbe "finir".  
 05:44 "Je finissais très tard quand je travaillais au centre ville".  
 05:48 "Je finissais très tard quand je travaillais au centre ville".

## Les vidéos éducatives

### Extrait D

- 05:56 Si je te donne le verbe "boire".  
 06:00 "Boire" avec "nous" au présent de l'indicatif ça donne "nous buvons"  
 06:06 Mon radical c'est "buv".  
 06:11 Et c'est lui qui va me permettre de former l'imparfait.  
 06:14 Je vais donc dire : "Je buvais, tu buvais il buvait, nous buvions, vous buviez, ils buvaient."  
 06:24 Et si je te donne un exemple avec ce verbe, ça donne ?  
 06:29 "Avant, je buvais du coca, mais maintenant, je bois de l'eau."  
 06:35 "Avant, je buvais du coca, mais maintenant, je bois de l'eau."

### Extrait E

- 07:28 Mais il y a seulement une exception, heureusement.  
 07:33 Une exception, et c'est le verbe "être".  
 07:37 Le verbe "être" n'utilise pas le radical de "nous".  
 07:40 Son radical c'est "E, accent aigu, T".  
 07:44 Mais les terminaisons sont les mêmes, heureusement.  
 07:49 Ça donne donc : "J'étais, tu étais, il était, elle était, on était, nous étions, vous étiez, il étaient, elles étaient."  
 08:04 Par exemple, on pourrait dire:  
 08:07 "Quand j'étais petit, j'étais toujours chez ma tante."  
 08:11 "Quand j'étais petit, j'étais toujours chez ma tante."  
 08:16 Et maintenant il faut parler un peu de l'utilisation de l'imparfait.

### Extrait F

- 08:16 Et maintenant il faut parler un peu de l'utilisation de l'imparfait.  
 08:22 Alors, dans quelle situation on utilise l'imparfait?  
 08:26 Alors, dans trois situations : La première  
 08:29 La première c'est pour faire des descriptions dans le passé.  
 08:33 La deuxième c'est pour parler des habitudes dans le passé.  
 08:40 et la troisième c'est pour parler des choses qui sont un peu vagues dans le passé, qui n'ont pas de période déterminée dans le passé.

3. Associez les tableaux de la vidéo "L'imparfait en français", disponible sur la chaîne Youtube Guillaume Posé, aux minutages de la vidéo.



- a. 00:22 - Il présente l'imparfait
- b. 00:56 - Il présente la formation de l'imparfait
- c. 01:49 - Il présente la conjugaison du verbe "parler" comme exemple.
- d. 03:03 - Il présente la conjugaison du verbe "raconter" comme exemple.
- e. 04:47 - Il présente la conjugaison du verbe "finir" comme exemple.
- f. 05:58 - Il présente la conjugaison du verbe "boire" comme exemple
- g. 08:21 - Il présente l'utilisation de l'imparfait
- h. 11:11 - Il présente la prononciation de l'imparfait à Paris et à Toulouse.

## Les vidéos éducatives

|  |  |   |   |   |
|--|--|---|---|---|
| <p><b>La prononciation</b></p> <p>Radical de NOUS<br/>au présent de l'indicatif<br/>+</p> <p>ais, ais, ait, ions, iez, aient</p> <p>Exemple : Avoir<br/>=&gt; nous avons</p> <p>j'avais<br/>tu avais<br/>il/elle/on avait<br/>nous avions<br/>vous aviez<br/>ils/elles avaient</p> | <p><b>La construction</b></p> <p>Exemple : Partir<br/>=&gt; nous partons</p> <p>je partais<br/>tu partais<br/>il/elle/on partait<br/>nous partions<br/>vous partiez<br/>ils/elles partaient</p> <p>Ex : Pendant mon enfance, je partais souvent à la montagne.</p>       | <p><b>La construction</b></p> <p><b>ATTENTION : ÊTRE =&gt; ÉT</b><br/>+</p> <p>ais, ais, ait, ions, iez, aient</p> <p>j'étais<br/>tu étais<br/>il/elle/on était<br/>nous étions<br/>vous étiez<br/>ils/elles étaient</p> <p>Ex : Quand j'étais petit, j'étais toujours chez ma tante.</p> | <p><b>L'IMPARFAIT</b></p> <p>• Un temps pour raconter au passé.</p> <p>• Exemples :</p> <p>Avant j'allais à la plage, je faisais des gâteaux, je prenais le train...</p>  | <p><b>La construction</b></p> <p>Exemple : parler<br/>=&gt; nous parlons</p> <p>Je parlais<br/>tu parlais<br/>il/elle/on parlait<br/>nous parlions<br/>vous parliez<br/>ils/elles parlaient</p> <p>Ex : Quand j'habitais au Brésil, je parlais portugais et je bronçais à la plage.</p> |
| <p><b>L'utilisation</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pour les descriptions dans le passé</li> <li>2. Pour les habitudes dans le passé</li> <li>3. Pour une période vague dans le passé</li> </ol>   | <p><b>La construction</b></p> <p>Exemple : raconter<br/>=&gt; nous racontons</p> <p>Je racontais<br/>tu racontais<br/>il/elle/on racontait<br/>nous racontions<br/>vous racontiez<br/>ils/elles racontaient</p> <p>Ex : Le soir, ma mère me racontait des histoires.</p> | <p><b>La construction</b></p> <p>Radical de NOUS<br/>au présent de l'indicatif<br/>+</p> <p>ais, ais, ait, ions, iez, aient</p>   | <p><b>La construction</b></p> <p>Exemple : finir<br/>=&gt; nous finissons</p> <p>Je finissais<br/>tu finissais<br/>il/elle/on finissait<br/>nous finissions<br/>vous finissiez<br/>ils/elles finissaient</p> <p>Ex : Je finissais très tard quand je travaillais au centre-ville.</p> | <p><b>La construction</b></p> <p>Exemple : boire<br/>=&gt; nous buvons</p> <p>Je buvais<br/>tu buvais<br/>il/elle/on buvait<br/>nous buvions<br/>vous buviez<br/>ils/elles buvaient</p> <p>Ex : Avant, je buvais du coca, mais maintenant, je bois de l'eau.</p>                        |

4. Quelles similarités et quelles différences voyez-vous entre ces tableaux et : - Les tableaux des manuels de langue; - Les notes des professeurs sur les tableaux blancs.

## Les mécanismes

5. À partir de votre lecture des extraits de l'activité 2, dites si les affirmations sont vraies ou fausses par rapport aux vidéos éducatives :

- a. La plupart des verbes sont au présent pour affirmer une certitude sur ce qui est dit. C'est le temps de l'explication. \_\_\_\_\_
- b. La plupart des verbes sont au conditionnel présent pour indiquer une hypothèse sur le sujet en débat. C'est le temps de la spéculation. \_\_\_\_\_
- c. Certains verbes sont dans le futur proche pour indiquer une action qui doit être réalisée ou pour annoncer une prochaine étape d'activités. C'est le temps de l'agir. \_\_\_\_\_
- d. Certains verbes sont à l'imparfait pour démontrer l'habitude d'un locuteur qui explique son comportement actuel. C'est le temps de la mémoire. \_\_\_\_\_
- e. L'impératif est présent dans certaines constructions comme support pour la présentation d'une action souhaitée. C'est le temps du conseil. \_\_\_\_\_
- f. L'impératif est présent dans certaines constructions comme indicateur d'une prise d'action immédiate. C'est le temps de l'ordre. \_\_\_\_\_

## Les vidéos éducatives

6. Pour montrer que vous êtes préparé pour produire une vidéo éducative, complétez ce tableau de révision du présent de l'indicatif et de l'impératif.

### Présent de l'indicatif

Le présent de l'indicatif, de une façon générale, nous aide à faire une affirmation ou caractériser une personne ou un objet.

Formation :

- Verbes terminent en **-er**

|                            |                                |
|----------------------------|--------------------------------|
| <i>Abonner</i>             | <i>Conjuguer</i>               |
| j'abonne <b>e</b>          | je conjugue <b>e</b>           |
| tu abonnes <b>z</b>        | tu conjugue <b>s</b>           |
| il/elle/on abonne <b>t</b> | il/ elle/ on conjugue <b>t</b> |
| nous abonno <b>ns</b>      | nous conjuguo <b>ns</b>        |
| vous abonnez <b>z</b>      | vous conjugue <b>s</b>         |
| ils/elles abonne <b>nt</b> | ils conjugue <b>nt</b>         |

**Règle :** Les verbes du premier groupe ont les terminaisons :  
-e, -es, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_.

Il faut faire attention aux verbes se terminant par -ger, -cer, -ayer, yer.

Le verbe "aller" est un verbe irrégulier.

- Verbes terminent en **-ir**

|                               |                                 |
|-------------------------------|---------------------------------|
| <i>Choisir</i>                | <i>Réfléchir</i>                |
| je choisis <b>s</b>           | je réfléch <b>is</b>            |
| tu chois <b>is</b>            | tu réfléch <b>is</b>            |
| il/elle/on chois <b>it</b>    | il/elle/on réfléch <b>it</b>    |
| nous chois <b>issons</b>      | nous réfléch <b>issons</b>      |
| vous chois <b>ez</b>          | vous réfléch <b>issez</b>       |
| ils/elles chois <b>issent</b> | ils/elles réfléch <b>issent</b> |

**Règle :** Les verbes du deuxième groupe ont les terminaisons :  
-is -is, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_.

Les verbes "partir", "servir", "obtenir", "venir", etc... ne sont pas dans cette règle.

- Verbes terminent en **-tre, -dre, oir, -oire, -ire**

|                           |                              |                           |                      |
|---------------------------|------------------------------|---------------------------|----------------------|
| <i>Mettre</i>             | <i>Apprendre</i>             | <i>Pouvoir</i>            | <i>Faire</i>         |
| je mets <b>s</b>          | j'apprends <b>s</b>          | je peu <b>x</b>           | je fais              |
| tu mets                   | tu apprends                  | tu peu <b>x</b>           | tu fais              |
| il/elle/on met <b>t</b>   | il/elle/on apprend           | il/elle/on peut           | il/elle/on fait      |
| nous mett <b>ons</b>      | nous appren <b>ons</b>       | nous pouv <b>ons</b>      | nous fais <b>ons</b> |
| vous mettez <b>z</b>      | vous apprenez <b>z</b>       | vous pouve <b>z</b>       | vous faites          |
| ils/elles mett <b>ent</b> | ils/elles apprenne <b>nt</b> | ils/elles peuve <b>nt</b> | ils/elles font       |

Les verbes du troisième groupe sont considérés comme des **verbes irréguliers** car ils n'ont pas de radical ou de suffixe constant.

On dit donc que les suffixes possibles pour ce type de verbe sont : je (s, x), tu (s, x), il/elle/ on (t, d), nous (ons), vous (ez, es), ils/elles (ent)

#### Exemples:

a. Si vous \_\_\_\_\_ (souhaiter) avoir plus d'informations sur l'utilisation des partitifs, vous \_\_\_\_\_ (pouvoir) télécharger le document pdf disponible dans la description de la vidéo.

b. Si tu \_\_\_\_\_ (aimer) ce type de vidéo, je vous \_\_\_\_\_ (conseiller) de vous abonner à la chaîne pour recevoir plus de contenu de ce type.

## Les vidéos éducatives

### Impératif

L'impératif est un mode verbal dont on se sert pour donner des conseils ou des ordres.

Formation :

|             | Abonner  | Conjuguer  | Choisir   | Réfléchir     | Mettre  | Faire   |
|-------------|----------|------------|-----------|---------------|---------|---------|
| <b>Tu</b>   | Abonne   | _____      | Choisis   | Réfléchis     | Mets    | Fais    |
| <b>Nous</b> | Abonnons | Conjuquons | Choissons | Réfléchissons | Mettons | Faisons |
| <b>Vous</b> | Abonnez  | Conjuguez  | _____     | Réfléchissez  | Mettez  | _____   |

L'impératif se sert de la forme du verbe au présent de l'indicatif, sauf les verbes terminés en -er qui perdent le "s" dans la deuxième personne du singulier.

**Expections** : être, avoir, aller, vouloir, faire, savoir

- verbes pronominaux

*S'incrimer*

|             |                 |
|-------------|-----------------|
| <b>Tu</b>   | inscris-toi     |
| <b>Nous</b> | inscrivons-nous |
| <b>Vous</b> | inscrivez-vous  |

### Exemple :

- "Si vous aimez ce type de vidéo, \_\_\_\_\_ (mettre) un "j'aime" pour m'encourager à faire d'autres. "
- " \_\_\_\_\_ (dire) sur les commentaires, si tu aimes la littérature française."
- " \_\_\_\_\_ (ne pas oublier) de vous abonner à la chaîne. "
- "Si vous voulez écouter le podcast, \_\_\_\_\_ (cliquer) sur le lien disponible dans la description de la vidéo."

## Une minute de sagesse

### Hypothèses

Temps de la subordonnée introduite par «si»

|         | Temps de la principale | modalité                     |
|---------|------------------------|------------------------------|
| Présent | Présent à l'indicatif  | éventualité probable         |
|         | Impératif              | éventualité probable         |
|         | Futur                  | Potentialité                 |
|         | Futur antérieur        | Rapport de causalité + ordre |

Exemples

Si je **rentre** tôt, tu **peux** passer me voir

Si je te **parle**, **réponds**-moi!

Si j'**achète** une maison, je la **décorerai** moi-même.

Si vous **venez** ce soir, j'**aurai préparé** une surprise pour vous.

Exercices disponibles sur OpenLibraXy.

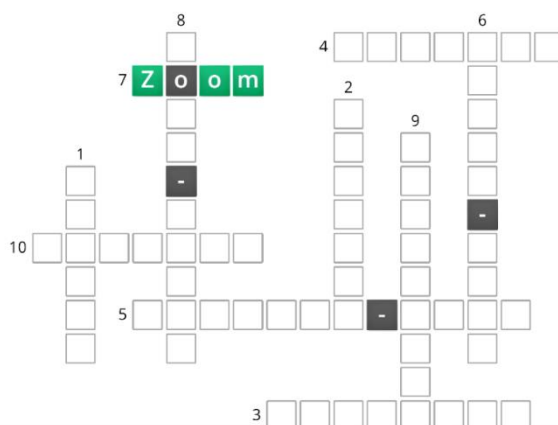
## Les vidéos éducatives

7. Le genre vidéo éducative est marqué par des constructions hypothétiques. À partir des extraits de l'activité 2, réfléchissez à propos des questions suivantes avec vos camarades :

- Quels sont les exemples de ces hypothèses ?
- Quelle est la fonction de ces hypothèses ?
- Comment ces hypothèses sont-elles structurées ?

### Le lexique

8. Le montage d'une vidéo éducative peut contribuer à la construction de la cohérence pragmatique de ce texte, explicitant, d'un côté, les différentes évaluations du contenu thématique et, de l'autre, les sources de ces évaluations. Ainsi, pour connaître le vocabulaire du domaine du montage des vidéos, associez correctement les noms à leurs définitions à travers le jeu mot croisé "le lexique du cinéma", disponible sur wordwall.



### Une minute de sagesse

Définition de **montage** nom masculin

- Opération par laquelle on assemble les pièces (d'un objet complexe) pour qu'il fonctionne. *Le montage d'un moteur. Chaîne de montage.*
- Assemblage d'éléments (textes, images...) pour obtenir un document complexe. *Montage photographique.*
- Choix et assemblage des plans (d'un film), des éléments (d'une émission) (→ monteur (2)).

Définition du dictionnaire [Le Robert \(2022\)](#)

## Les vidéos éducatives

### Les mécanismes II

9. Associez correctement les étiquettes à chaque groupe de connecteurs textuels :

cause

conséquence

illustration

liaison

but

addition

énumération

opposition

| Relation | Connecteurs textuels  |   |  |
|----------|---|---|--|
|          | Mais<br>Cependant<br>Or<br>En revanche<br>Alors que           | Pourtant<br>Par contre<br>Tandis que<br>Néanmoins<br>Au contraire                     | Pour sa part<br>D'un autre côté<br>En dépit de<br>Malgré<br>Au lieu de                   |
|          | Car<br>En effet<br>Effectivement<br>Comme<br>Par<br>Parce que | Puisque<br>Attendu que<br>Vu que<br>Etant donné que<br>Grâce à<br>Par suite de        | Eu égard à<br>En raison de<br>Du fait que<br>Dans la mesure où<br>Sous prétexte que      |
|          | Par exemple<br>Comme<br>Ainsi                                 | C'est ainsi que<br>C'est le cas de<br>Notamment                                       | Entre autre<br>En particulier  |
|          | Alors<br>Ainsi<br>Aussi<br>D'ailleurs                         | En fait<br>En effet<br>De surcroît<br>De même   | Également<br>Puis<br>Ensuite   |
|          | Donc<br>Aussi<br>Partant<br>Alors<br>Ainsi<br>Par conséquent  | si bien que<br>D'où<br>En conséquence<br>Conséquemment<br>Par suite<br>C'est pourquoi | De sorte que<br>En sorte que<br>De façon que<br>De manière que<br>Si bien que<br>Tant et |
|          | D'abord<br>Tout d'abord<br>En premier lieu<br>Premièrement    | En deuxième lieu<br>Deuxièmement<br>Après<br>Ensuite<br>De plus<br>Quant à            | En troisième lieu<br>Puis<br>En dernier lieu<br>Pour conclure<br>Enfin                   |
|          | Afin que<br>Pour que  | De peur que<br>En vue de  | De façon à ce que  |
|          | Et<br>De plus   | Puis<br>En outre  | Non seulement... mais encore   |

Tableau créé à partir du site INFOSPHERE | Lien : [https://sites.uclouvain.be/infosphere\\_boreal/fichiers\\_communs/module7/connecteurs.html](https://sites.uclouvain.be/infosphere_boreal/fichiers_communs/module7/connecteurs.html) (28/09/22)

## Les vidéos éducatives

10. En groupe, lisez les extraits de l'activité 2 pour répondre aux questions suivantes:

- À quelle relation sémantique appartiennent les connecteurs textuels présents dans les extraits de l'activité 2 ?
- À votre avis, pourquoi le producteur a préféré utiliser dans son texte les connecteurs "alors" et "donc" que les connecteurs "ainsi" ou "de sort que" ?

11. Maintenant, à l'aide du tableau, remplissez les extraits de quelques vidéos éducatives :

| Le pronom COD  | Le pronom COI   | Le pronom Y  | Le pronom EN   |
|--|---|--|--|
| Il remplace un objet verbal (quelqu'un ou quelque chose) sans préposition. | Il remplace un objet verbal (quelqu'un) lié à la préposition "à". | Il remplace un lieu lié aux prépositions "à", "dans", "chez", "sur"... | Il remplace un objet verbal lié à la préposition "de". |
| me   | me  | Il remplace un objet verbal (quelque chose) lié à la préposition "à".  |  |
| te   | te  |  |  |
| le / la / l'   | lui   |  |  |
| nous   | nous  |  |  |
| vous   | vous  |  |  |
| les  | leur  |  |  |

- "Du coup, j'ai demandé à Ingrid de \_\_\_\_ faire à ma place." (regarder la série)  
Arsène Lupin a-t-il vraiment existé ? / innerFrench
- "Et comme il y a seulement 5 épisodes j'ai pris le temps de \_\_\_\_ regarder et d'\_\_\_\_ parler avec Ingrid." (la série / de la série)  
Arsène Lupin a-t-il vraiment existé ? / innerFrench
- "Un cambrioleur, c'est quelqu'un qui entre chez les gens quand ils sont absents pour \_\_\_\_ voler des objets précieux". (à eux)  
Arsène Lupin a-t-il vraiment existé ? / innerFrench
- "Dans cette vidéo, je vais \_\_\_\_ présenter une sélection de 10 livres français pour améliorer votre niveau." (à vous)  
10 Livres pour Apprendre Le Français / Parlez-vous FRENCH : Cours de français
- "Il \_\_\_\_ fait réfléchir sur la différence entre nos besoins, nos envies et nos folies." (à nous)  
10 Livres pour Apprendre Le Français / Parlez-vous FRENCH : Cours de français
- "Donc tu peux \_\_\_\_ aller directement. Tu prends le radical de l'infinitif c'est la même chose que le radical de la personne "nous". (à ce sujet)  
L'imparfait en français : construction et utilisation / Guillaume Posé - Professeur de français
- "Je vais \_\_\_\_ donner un exemple." (à toi)  
L'imparfait en français : construction et utilisation / Guillaume Posé - Professeur de français

## Les vidéos éducatives

### Production Textuelle

**Production 4** | *Fiche de conseil à propos du script de podcast : à partir de votre lecture du script du podcast de votre camarade, remplissez la fiche de conseil.*

#### *Fiche de conseil : script de podcast éducatif*

Réviseur :

Scénariste de podcast :

Titre du podcast :

Titre du premier épisode :

Le thème en général :

Le public cible :

Pensez-vous que le développement de ce thème est valable pour ce public cible ? Pourquoi ?

Y a-t-il une introduction ?

Suggérez de nouvelles salutations qui peuvent être utilisées dans l'introduction :

Suggérez une phrase qui pourrait être utilisée pour présenter ou justifiez le thème :

Y a-t-il un développement ?

Suggérez de nouveaux arguments, données, exemples ou sources qui pourraient être utilisés pour le développement de ce thème :

Suggérez des effets sonores qui pourraient être ajoutés dans le script :

## Les vidéos éducatives

Suggérez des verbes liés au thème de cette première vidéo :

Y a-t-il une finalisation ?

Suggérez une phrase qui pourrait être utilisée pour demander l'engagement du public :

Suggérez des salutations qui peuvent être utilisées dans la finalisation :

**Production 5** | *Fiche de conseil à propos des images pour publication sur les réseaux sociaux* : à partir de votre lecture des images produites pour votre camarade, remplissez la fiche de conseil.

*Fiche de conseil : image pour publication sur les réseaux sociaux*

Comment pensez-vous qu'il pourrait améliorer ce projet d'image pour publication ?

Suggérez un site ou un programme d'édition d'image qui peut être utilisé par le producteur :

**Production 6** | *Podcast* : à partir de votre script et de la fiche de conseil de votre camarade, enregistrez le premier épisode de votre podcast. Envoyez le lien à votre professeur

#### Atelier 4: “Como falar em um vídeo educativo?”



*Les vidéos éducatives*

Atelier IV | “Comment parle-t-on dans une vidéo éducative ?”

- Étudier les éléments paralinguistiques du genre : diction, mélodie, rythme, respiration, etc.;
- Étudier la projection des questions et des réponses des enseignants dans une vidéo éducative;
- Faire quelques considérations phonétiques sur la langue française;
- Production 7 | Commentaire sur le podcast
- Production 8 | Script d'une vidéo éducative

Itinéraire élaboré par Weslen Pedro Fonseca - Université Fédérale de Viçosa.

## Les vidéos éducatives

### Itinéraire du genre vidéo éducative

#### L'introduction

1. Pour vous préparer à accomplir les tâches du cours, faites correctement l'association entre ces étiquettes et leurs définitions.

Diction

Fluidité

Mélodie

Rythme

Intonation



ARCHIVE: Éléments de l'expression orale

1. 
  - Manière de parler ; ensemble des règles qui codifient la prononciation d'une langue, considérée d'un point de vue normatif ou esthétique ; élocution.
2. 
  - Fonctionnement signifiant des variations de la fréquence fondamentale et de la mélodie dans l'énoncé.
3. 
  - Retour régulier, dans la chaîne parlée, d'impressions auditives analogues, créées par divers éléments linguistiques.
4. 
  - Ensemble de sons successifs de hauteur variable, ayant entre eux des rapports tels que leur perception globale soit capable de satisfaire à la fois l'intelligence et la sensibilité. // Suite harmonieuse de mots, de phrases.
5. 
  - Qualité de ce qui est fluide, facilité avec laquelle une matière s'écoulent.

Ces définitions sont disponibles sur le dictionnaire virtuel Larousse.fr



## Les vidéos éducatives

### Le paralinguistique

2. Si nous nous concentrons uniquement sur les éléments sonores d'une vidéo éducative, nous pouvons faire de nouvelles considérations sur le genre. Écoutez l'enregistrement oral de la vidéo "Arsène Lupin a-t-il vraiment existé ?", disponible sur la chaîne *Youtube innerFrench*, pour cocher les bonnes options.

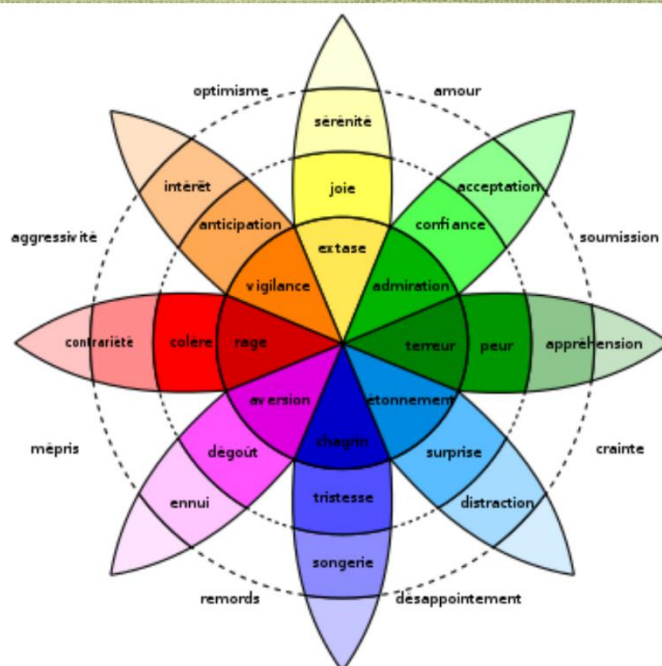


- Le rythme est assez lent comme un récit d'histoire pour que le public ait le temps de prendre des notes tout en regardant la vidéo.
- Le rythme est très rapide comme la narration d'un match de football pour que la vidéo soit plus dynamique et attrayante pour le jeune public de YouTube.
- Le rythme n'est pas lent comme un récit d'histoire, ni accéléré comme la narration d'un match de football, il est naturel et constant.
- Il est possible d'entendre les pauses respiratoires et les hésitations du producteur. Ces moments n'ont pas été coupés de l'enregistrement.
- Il n'est pas possible d'entendre beaucoup de pauses respiratoires et d'hésitations du producteur. On imagine que ces moments ont été coupés de l'enregistrement.
- Le producteur a une bonne diction, donc nous n'avons aucun problème à comprendre clairement ce qu'il prononce.
- Le producteur ne projette pas bien la voix, donc il y a une difficulté à comprendre certains mots qu'il prononce.
- Il est possible d'écouter un fond musical tout au long de la vidéo. Ce fond musical sert à rappeler au public un objectif d'enseignement.
- Il est possible d'écouter une musique de fond une seule fois de la vidéo. Ce fond musical sert à montrer le passage d'un moment à l'autre dans la vidéo.

### 3. En groupe, discutez :

- a. Pensez-vous que le rythme et la fluidité peuvent affecter le succès d'une vidéo ? Comment ?
- b. Comment l'édition vidéo peut-elle aider à contrôler certains de ces éléments sonores ?
- c. Pour vous, les émotions affectent le rythme et la fluidité d'une vidéo ? Comment ?
- d. Quelles émotions attendez-vous d'un producteur dans une vidéo éducative

## Les vidéos éducatives



4. Le virelangue est un exercice reconnu pour l'amélioration de la diction. Défiiez donc vos collègues de prononcer mieux et plus rapidement que vous les virelangues ci-dessous :

a. Un prêtre prêcheur monte en prêche et montre aux prêcheurs qu'un prêtre prêcheur prêche en prêche.

b. Je suis extraordinairement exaspérée, vous cherchez à vous excuser, malgré vos explications exposées, vous êtes sans excuses.

c. Je veux et j'exige d'exquises excuses.

d. Tu te tues et tu as tort quand tu peins ton décor pastel ou d'un tout autre ton pâle, car quel public boude des portants colorés ou éclatants ?

e. S'il pleut la pluie du parapluie pleut en pluie du parapluie dans le porte-parapluie.

f. Son sage chat, son sage chien, son sage singe.

Les virelangues sont disponibles sur le site [BEM.BUSINESS](http://BEM.BUSINESS)

5. Recherchez sur internet deux autres exercices pour améliorer la diction.

Itinéraire élaboré par Weslen Pedro Fonseca - Université Fédérale de Viçosa.

3 (trois)

## Les vidéos éducatives

### L'interrogation

6. Les phrases interrogatives sont un recours très importante dans une vidéo éducative. À quelle fonction du langage de Jakobson on pourrait associer les interrogations ci-dessous ? Quel objectif social explique l'utilisation de ces phrases dans ce genre ?

- Vous voyez ?
- Tu vois ?
- D'accord ?
- Ok ?

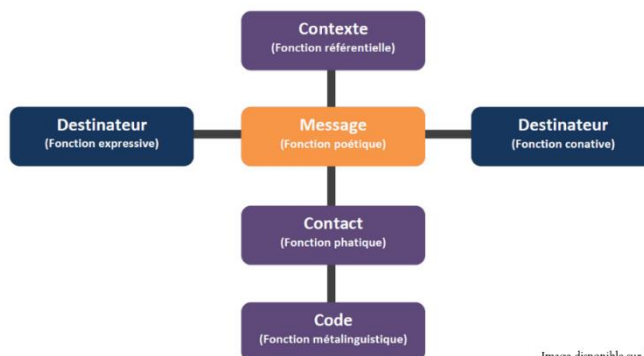


Image disponible sur Google

7. À partir des définition du dictionnaire *Le Robert*, classez les questions suivantes comme une interrogation totale ou partielle :

#### L'INTERROGATION TOTALE

L'interrogation totale (ou interrogation globale) porte sur l'ensemble de l'énoncé. La réponse attendue, fermée, est soit **affirmative** (*oui, assurément, etc.*), soit **négative** (*non, certainement pas, etc.*), soit **dubitative** (*peut-être, j'en doute, etc.*) :

- Viendra-t-il ?
- Vous ne m'entendez pas bien ?
- Est-ce qu'elle va démissionner ?

#### L'INTERROGATION PARTIELLE

L'interrogation partielle porte sur une partie, un élément ou une circonstance de l'énoncé visés par un mot interrogatif (adjectif, pronom ou adverbe interrogatif). On ne peut pas y répondre par oui ni par non. La réponse est totalement ouverte :

- Qui est là ?
- Tu manges **quoi** ?
- Où allez-vous ?
- Comment t'y prendras-tu ?

- Est-ce que vous comprenez ?
- Avez-vous des doutes ?
- Comment alors je fais la conjugaison de ce verbe ?
- Est-il possible de prononcer ce mot de deux formes différentes ?
- Quand est-ce qu'on va commencer à apprendre cela ?
- Avez-vous aimé la vidéo ?
- Où je vais avoir une description plus détaillée ?

## Les vidéos éducatives

8. Une professeure de français écrit dans le plan du cours cinq questions qu'il imagine que ses élèves peuvent poser lors de son explication et trois questions qu'il, le professeur, va poser pour tester les connaissances de ses élèves, quelles sont ces questions ?



Les questions des élèves :

- a. \_\_\_\_\_
- b. \_\_\_\_\_
- c. \_\_\_\_\_
- d. \_\_\_\_\_
- e. \_\_\_\_\_

Les question de la professeure :

- f. \_\_\_\_\_
- g. \_\_\_\_\_
- h. \_\_\_\_\_



9. Pour vous, ce genre de questions entre les élèves et le professeur est aussi présente dans les vidéos éducatives ? Pourquoi ?

10. Indiquez si les questions de l'exercice 7 représentent la voix d'un élève ou d'un enseignant.

- |                             |                             |                             |
|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| a. ( ) professeur ( ) élève | d. ( ) professeur ( ) élève | g. ( ) professeur ( ) élève |
| b. ( ) professeur ( ) élève | e. ( ) professeur ( ) élève |                             |
| c. ( ) professeur ( ) élève | f. ( ) professeur ( ) élève |                             |

## Les vidéos éducatives

### Une minute de sagesse

Roman Jakobson



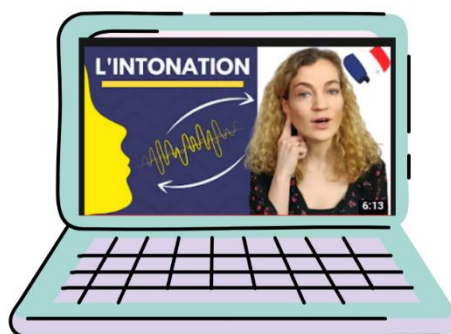
Le mot « communication » vient du latin *communicare*, « mettre en commun, communiquer ». Rien de plus logique, puisque toute communication suppose un partage, une relation. Pour qu'il y ait communication, il faut au moins une personne qui partage des informations et une autre qui les reçoive.

La théorie de Jakobson s'intéresse aux facteurs constitutifs du processus de communication linguistique, qui ne peut être réduit à la simple transmission-réception d'informations. Jakobson distingue six fonctions du langage nécessaires pour qu'il y ait communication. Par ailleurs, le schéma de la communication comporte six éléments ou facteurs. À chaque facteur correspond une fonction avec laquelle il interagit.

Texte disponible sur Lucidchart

### Une étude complémentaire

10. À partir de la vidéo éducative Maîtriser l'intonation en Français, disponible sur la chaîne Youtube **Master Your French**, dites si les affirmations suivantes sont vraies ( V ) ou fausses ( F ). Faites les changements nécessaires pour transformer les affirmations fausses en vraies.



- La ponctuation qui transforme une phrase déclarative à une phrase interrogative évoque également une nouvelle intonation. \_\_\_\_\_
- Les niveaux d'intonation sur lesquels une phrase peut être construite sont (1) basse, (2) moyenne, (3) haute, (4) très haute. \_\_\_\_\_
- À l'intérieur d'une phrase la hauteur de la voix ne peut pas varier de risque que cela confonde l'interlocuteur. \_\_\_\_\_
- Aux phrases déclaratives on peut avoir différents groupes rythmiques, cependant ces phrases termineront toujours au niveau le plus bas d'intonation. \_\_\_\_\_
- Une personne ne doit pas monter l'intonation dans une phrase déclarative pour signaler qu'elle continuera à parler. \_\_\_\_\_
- La structure "est-ce que" et les pronoms interrogatifs obligent une personne à commencer la construction d'une phrase interrogative à un niveau très haut. \_\_\_\_\_
- Malgré les fluctuations de la voix dans une phrase interrogative, on sait qu'elle finira dans un niveau haut d'intonation. \_\_\_\_\_

## Les vidéos éducatives

### La Production Textuelle

**Production 7 | Commentaire oral : À partir du podcast éducatif que vous avez enregistré, faites un commentaire technique sur la qualité de votre production.**

## Les vidéos éducatives

### La production textuelle

**Production 8 | Un script pour la vidéo éducative :** Imaginez que vous êtes un(e) étudiant(e) en Lettres - Français en votre dernière année d'études. Pour diffuser vos connaissances et créer un matériel de référence de votre travail, vous décidez de produire des vidéos éducatives sur quelques questions culturelles, sociales ou linguistiques . Cependant, avant de commencer à produire ces vidéos, vous devez créer un script sur la première vidéo de votre chaîne *Youtube*.

| Projet pour une chaîne <i>Youtube</i> |          |
|---------------------------------------|----------|
| Nom de la chaîne:                     |          |
| Producteur (trice):                   |          |
| Mots-clés :                           |          |
| Durée moyenne des vidéos :            | Format : |
| Public cible :                        |          |
| Justificative :                       |          |
| Résumé du projet :                    |          |
| Titre de la première vidéo :          |          |
| Titre de la deuxième vidéo :          |          |
| Titre de la troisième épisode :       |          |
| Script de la première vidéo ↓         |          |
|                                       |          |


*Les vidéos  
éducatives*

Script de la première vidéo ↓

A large empty rectangular box with a black border, intended for writing the script of the first video.

## Atelier 5: "Como se portar em um vídeo educativo?"

# Les vidéos éducatives



Atelier V | "Comment se comporte-t-on dans une vidéo éducative ?"

- Analyser le comportement cinétique des diffuseurs des vidéos éducatives;
- Étudier la position des interlocuteurs dans ce format de texte;
- Chercher à comprendre comment les aspects externes et la disposition des lieux interfèrent avec l'identité ou l'image de l'émetteur des vidéos éducatives.
- Production textuelle 8: Fiche de conseil à propos du script pour la vidéo éducative
- Production textuelle 9: Vidéo Éducative

Itinéraire élaboré par Weslen Pedro Fonseca - 2022 - Université Fédérale de Viçosa.

## Les vidéos éducatives

## Itinéraire du genre vidéo éducative

### L'introduction

1. Vous êtes responsable pour le décor d'une vidéo éducative. Lequel de ces éléments ci-dessous pourrait composer l'arrière-plan de votre salle d'enregistrement ? Pourquoi ?



des plantes



des livres



un globe terrestre



la carte du monde



des souvenirs de voyage



des objets d'art



un drapeau



une lampe

Bonjour

un panneau

## Les vidéos éducatives

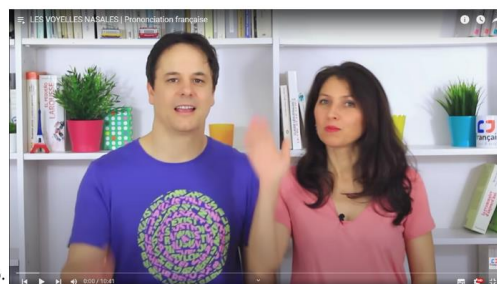
### Le décor

#### 2. Observez les images suivantes des vidéos éducatives pour répondre aux questions :

- Où ces vidéos ont-elles été enregistrées ?
- Quels objets pouvez-vous identifier en arrière-plan des vidéos ?
- Pour vous, quelles sont les fonctions de ces objets d'arrière-plan ?



a. Arsène Lupin a-t-il vraiment existé ? | innerFrench



b. LES VOYELLES NASALES | Prononciation française | Français avec Pierre



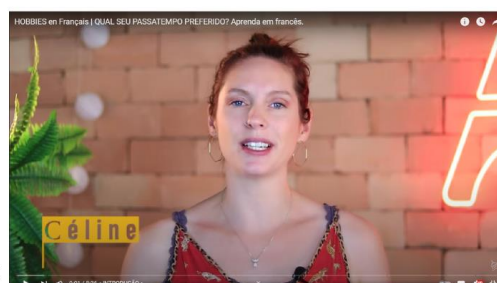
c. L'imparfait en français : construction et utilisation + BONUS prononciation Paris VS Toulouse | Guillaume Posé - Professeur de français



d. 7 façons d'exprimer la douleur en français | Français Authentique



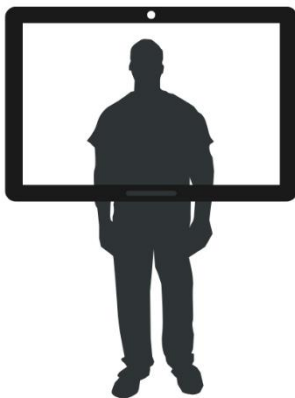
e. Ch't en pieds de bas! (vocabulaire de l'habillement en français québécois) | maprofdefrançais



f. HOBBIES en Français | QUAL SEU PASSATEMPO PREFERIDO? Aprenda em francês | Os franceses tomam banho

## Les vidéos éducatives

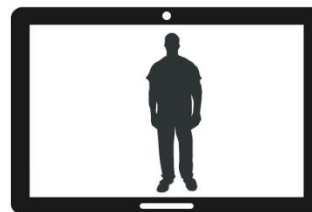
3. À partir des images de l'activité précédente, dites quel cadrage le plus récurrent dans ce genre de vidéo.



a. Plan poitrine / Plan buste



b. Plan américain



c. Plan pied / Plan moyen

4. Comment la plateforme *Youtube* affecte l'encadrement des vidéos éducatives ?

5. L'encadrement va limiter les gestes des producteurs de vidéos éducatives. Donc, en groupe, discutez:

- Pour vous, à quelles parties du corps est limitée la gestualité des sujets dans ce genre ?
- Quelle est l'importance du geste dans ce contexte ?
- Pourquoi le regard des producteurs est vers le public ?

6. Créez des gestes qui pourraient être associés aux phrases ci-dessous.

- Salut ! (*Arsène Lupin a-t-il vraiment existé ? | innerFrench*)
- Ah oui ! Ça sort de là ! – Ça, c'est exactement le son nasal.. (*Les voyelles nasales | Français avec Pierre*)
- Quand j'habitais au Brésil, je parlais portugais et je bronçais à la plage" (*La formation et l'utilisation de l'imparfait | Guillaume Posé - Professeur de français*)
- On y va ! Mais avant ça, n'oublie pas que si tu n'es pas abonné, tu cliques. Et si tu aimes ma vidéo, n'oublie pas de me mettre un "j'aime". Ça me fera très plaisir. (*La formation et l'utilisation de l'imparfait | Guillaume Posé - Professeur de français*)
- Mais si tu as mal à plusieurs dents, tu dis : « J'ai mal aux dents. » D'accord ? (*7 façons d'exprimer la douleur en français | Français Authentique*)
- Et nous, on se revoit la semaine prochaine pour une autre capsule! Bye, bye! (*Ch't en pieds de bas! (vocabulaire de l'habillement en français québécois) | maprofdefrançais*)

## *Les vidéos éducatives*

### *Le jeu de rôle*

7. Deux jeunes étudiants de français discutent entre les cours. Pedro, 25 ans, demande à Yasmin, 22 ans, ce qu'il doit porter pendant qu'il filme une vidéo éducative, elle lui pose alors la question de l'image qu'il aimerait transmettre à son public. Imaginez que vous êtes ce personnage et simulez la situation.

## Les vidéos éducatives

### La production textuelle

**Production 9** | *Fiche de conseil à propos du script pour la vidéo éducative* : à partir de votre lecture du script de la vidéo éducative de votre camarade, remplissez la fiche de conseil.

| <i>Fiche de conseil : script pour la vidéo éducative</i>  |
|---|
| Réviseur:   |
| Scénariste de la vidéo :  |
| Nom de la chaîne :  |
| Le thème en général :   |
| Le public cible :   |
| Le titre de la vidéo :  |
| Pensez-vous que le développement de ce thème est valable pour ce public cible ? Pourquoi ?                                    |
| y a-t-il une introduction ?   |
| Suggérez de nouvelles salutations qui peuvent être utilisées dans l'introduction :  |
| Suggérez une phrase qui pourrait être utilisée pour présenter ou justifiez le thème :   |
| Y a-t-il un développement ?   |
| Suggérez de nouveaux arguments, données, exemples ou sources qui pourraient être utilisés pour le développement de ce thème : |
| Suggérez des images ou effets sonores qui pourraient être ajoutés dans le script :  |