

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS -  
DALEM  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

CRISTINA CEZARIO DA SILVA

**ALFABETIZAÇÃO VISUAL:**

**Uma análise do livro didático *Alter Ego 1***

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

CURITIBA - PR

2013

CRISTINA CEZARIO DA SILVA

**ALFABETIZAÇÃO VISUAL:**

**Uma análise do livro didático *Alter Ego 1***

Monografia de Especialização apresentada ao Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas – DALEM, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná como requisito parcial para obtenção do título de “Especialista no ensino de língua estrangeira moderna”.

Orientadora: Profa. Silvana Ayub

CURITIBA - PR

2013



Ministério da Educação

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Diretoria do Campus Curitiba

Gerência de Pesquisa e Pós-graduação

*Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas - DALEM*

Curso de Especialização em Ensino de Língua Estrangeira Moderna

---

## TERMO DE APROVAÇÃO

### Título do Trabalho

Esta monografia foi apresentada às ..... h..... min, do dia ..... de ..... de ....., como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista no Ensino de língua estrangeira moderna – Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas - DALEM – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. O candidato apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho .....

---

Visto da Coordenação:

---

Profa. Dra.  
Coordenadora do Curso de Especialização em ...

## RESUMO

CEZARIO-SILVA, Cristina. Alfabetização visual: uma análise do livro didático *Alter Ego 1*. 2013. 113 f. Monografia (Especialização Língua Estrangeira Moderna) – Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas - DALEM, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

Com subsídios teóricos fornecidos pela abordagem comunicativa para o ensino de línguas estrangeiras (LARSEN-FREEMAN, 2000; BROWN, 2007) e de teorias que versam sobre a leitura de imagens (DONDIS, 1997; SANTAELLA, 1993; 2005; HERNÁNDEZ, 2000; 2007), esse trabalho apresenta uma reflexão sobre o uso de imagens e sua função no livro didático *Alter Ego 1 - méthode de français* e analisa se o uso de imagens desempenha um elemento motivador na aquisição do francês como língua estrangeira, buscando responder se os autores do livro *Alter Ego* de fato se preocuparam com a inserção das imagens para que funcionassem como ferramenta facilitadora na aquisição do francês como língua estrangeira. Para tanto, elaborou-se uma leitura e análise de pressupostos teóricos que se relacionam à alfabetização visual e o uso de imagens no ensino. As análises conduzidas corroboram o uso de imagens no livro didático como elemento facilitador, contribuindo para o enriquecimento do trabalho do professor em razão de permitir ao aluno a visualização do contexto e o entendimento das funções da língua em estudo.

### **Palavras-chave:**

Alfabetização visual. Análise de livro didático. Uso de imagens.



## ABSTRACT

CEZARIO-SILVA, Cristina. Alfabetização visual: uma análise do livro didático *Alter Ego 1*. 2013. 113 f. Monografia (Especialização Língua Estrangeira Moderna) – Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas - DALEM, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

Based on the communicative approach for language teaching (LARSEN-FREEMAN, 2000; BROWN, 2007) and theories about image reading and visual literacy (DONDIS, 1997; SANTAELLA, 1993; 2005; HERNÁNDEZ, 2000; 2007), this project presents a study about the use of images and their functions in the textbook named *Alter Ego 1 - méthode de français*. It analyses if the use of images actually works as an encouragement tool for the acquisition of French as a foreign language, seeking to respond if the authors of *Alter Ego* textbook take the use of images into consideration as a device which facilitates the acquisition of the French language in the classroom environment. Results obtained confirm that the usage of images within the referred textbook not only facilitates, but also enhances the teaching/learning process as it allows the student to visualize the context and understand the functions of the target foreign language.

### **Keywords:**

Visual literacy. Textbook analysis. Image usage.

## RÉSUMÉ

CEZARIO-SILVA, Cristina. Alfabetização visual: uma análise do livro didático *Alter Ego 1*. 2013. 113 f. Monografia (Especialização Língua Estrangeira Moderna) – Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas - DALEM, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2013

Avec l'appui théorique dispensé par l'approche communicative de l'enseignement de langues étrangères (LARSEN-FREEMAN, 2000; BROWN, 2007) et des théories qui s'occupent de la lecture d'images (DONDIS, 1997; SANTAELLA, 1993; 2005; HERNÁNDEZ, 2000; 2007), ce travail présente une réflexion sur l'utilisation d'images et leur rôle dans le manuel didactique *Alter Ego 1 - méthode de français* et analyse si l'utilisation d'images joue un facteur motivateur dans l'apprentissage du français langue étrangère, en cherchant à répondre si les auteurs du manuel *Alter Ego* ont en fait eu la préoccupation avec l'insertion d'images comme outil pour faciliter l'acquisition du français comme langue étrangère. Par conséquent, on a élaboré une lecture et analyse d'hypothèses théoriques qui portent sur l'alphabétisation visuelle et l'usage d'images dans l'enseignement. Les analyses menées confirment l'emploi d'images dans le livre didactique en tant que facilitateur, en aidant à enrichir le travail de l'enseignant en raison de permettre à l'étudiant de visualiser le contexte et la compréhension des fonctions de la langue en étude.

### Mots-clés:

Alphabétisation visuelle. Analyse de manuel didactique. L'usage d'images.

# LISTA DE ILUSTRAÇÕES

## FIGURAS

FIGURA 01 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	16
FIGURA 02 - ALFABETIZAÇÃO VISUAL .....	29
FIGURA 03 – LEITURA DE IMAGENS OU ALFABETIZAÇÃO VISUAL .....	37
FIGURA 04 - ANÁLISE DA PROPOSTA METODOLÓGICA DOS AUTORES .....	48
FIGURA 05 - O USO DE IMAGENS NO MANUAL <i>ALTER EGO1</i> .....	51
FIGURA 06 - O USO DE IMAGENS NO MANUAL <i>ALTER EGO 1</i> .....	52
FIGURA 07 - O USO DE IMAGENS NO MANUAL <i>ALTER EGO 1</i> .....	53
FIGURA 08 - OUTROS RESULTADOS DA ALFABETIZAÇÃO VISUAL .....	58
FIGURA 09 - OUTROS RESULTADOS DA ALFABETIZAÇÃO VISUAL .....	59

## QUADROS

QUADRO 01 - ALFABETIZAÇÃO VISUAL .....	26
QUADRO 02 - ALFABETIZAÇÃO VISUAL .....	29
QUADRO 03 - ANÁLISE DO CORPUS (MATERIAL <i>ALTER EGO 1</i> ) .....	46
QUADRO 04 - OUTROS RESULTADOS DA ALFABETIZAÇÃO VISUAL .....	60

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>12</b>
<b>3 ABORDAGENS E MÉTODOS DE ENSINO .....</b>	<b>17</b>
<b>4 O QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS.....</b>	<b>19</b>
<b>5 O QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS E O USO DE IMAGENS .....</b>	<b>21</b>
<b>6 ALFABETIZAÇÃO VISUAL .....</b>	<b>24</b>
<b>7 LEITURA DE IMAGENS OU ALFABETIZAÇÃO VISUAL.....</b>	<b>33</b>
7.2 EM BUSCA DA ALFABETIZAÇÃO VISUAL .....	34
7.2 A ALFABETIZAÇÃO VISUAL NO ENSINO .....	36
<b>8 APRESENTAÇÃO DO CORPUS DE ANÁLISE: MANUAL <i>ALTER EGO 1</i>.....</b>	<b>40</b>
8.1 O LIVRO DO ALUNO .....	40
8.2 O CADERNO DE ATIVIDADES .....	41
8.3 O GUIA PEDAGÓGICO .....	41
8.4 O VÍDEO.....	42
8.5 TIPO DE ABORDAGEM .....	42
<b>9 ANÁLISE DO CORPUS (MATERIAL <i>ALTER EGO 1</i>).....</b>	<b>45</b>
<b>10 ANÁLISE DA PROPOSTA METODOLÓGICA DOS AUTORES.....</b>	<b>48</b>
<b>11 O USO DE IMAGENS NO MANUAL <i>ALTER EGO 1</i>.....</b>	<b>51</b>
<b>12 OUTROS RESULTADOS DA ALFABETIZAÇÃO VISUAL .....</b>	<b>55</b>
<b>13 SOLUÇÕES DO PROBLEMA .....</b>	<b>61</b>
<b>14 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>63</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>64</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>70</b>

# 1 INTRODUÇÃO

Com o surgimento do **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas** (1991) e a introdução de uma nova classificação das competências a serem atingidas pelo aluno, houve a necessidade de readaptação dos manuais de ensino de línguas, o que fez aumentar significativamente as pesquisas voltadas para a análise desses materiais didáticos. O uso de manuais em escolas, escolas de idiomas e centros de línguas fez surgir um grande interesse de pesquisadores sobre a eficácia desses materiais e sua função no aprendizado dos alunos. Dentre as diversas estratégias utilizadas em manuais para o aprendizado de línguas (vídeos, jogos, músicas etc.) encontram-se as imagens, que deixaram de ser um simples recurso de preenchimento de página (servindo meramente como artifício ilustrativo), para serem empregadas como elemento facilitador e estimulador das competências envolvidas na aquisição de línguas (expressão oral, escrita, auditiva e de leitura).

Analisando alguns trabalhos de pesquisadores sobre a aquisição de língua estrangeira (doravante LE), considerando como de suma importância o papel desempenhado pelo professor na interpretação e aplicação da metodologia do manual didático no ensino de francês, pela experiência em sala de aula e apoiando-se na observação de muitas transformações<sup>1</sup> ocorridas no Celin - Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná, local de formação e atuação de muitos professores de francês, optou-se por realizar pesquisa sobre o uso de imagens presentes do livro didático, suas funções e caráter metodológico.

A conscientização, em especial do professor, de elementos visuais presentes no manual (fotos, gráficos, tabelas, Humor em Quadrinhos etc.), assim como em outros suportes didáticos utilizados (CD, CD-ROM, DVD, revistas, jornais, Internet etc.), permite aos profissionais de idiomas explorarem a capacidade criativa e de interpretação do aluno, levando o mesmo a otimizar seu processo de aprendizagem.

Fundamentada nesses pressupostos, e à luz de teorias da análise visual, esta pesquisa tem, como seu objetivo geral, o estudo do manual pedagógico de francês *Alter Ego 1* e do guia do professor. Como objetivo específico, observar se essa proposta metodológica faz

---

<sup>1</sup> Por fazer parte da Universidade Federal do Paraná e estar vinculado ao curso de Letras, esse centro de línguas recebe anualmente um grande fluxo de alunos da comunidade universitária e local, além de muitos estrangeiros intercambistas, ocasionando constante mudança no perfil de alunos, estagiários e professores, proporcionando formações e pesquisas diferenciadas.

menção ao uso de imagens como meio que permita ao aluno a visualização e o entendimento do contexto e das funções da língua francesa, servindo como facilitador do trabalho do professor. Analisa-se ainda a sugestão metodológica para o ensino e aprendizado de línguas estrangeiras apresentada pelo **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas**. Esses materiais foram avaliados a partir de pressupostos da análise e do uso de imagens de Dondis (1997), Hernández (2000; 2007) e Santaella (1993; 2005). Observou-se em Goés (2009) e Van der Linden (2011) estudos sobre o uso de imagens na literatura, Paiva (2010) no ensino de LE, Lima (2008) no ensino de Artes e Molina (2007) no ensino de história. Buscou-se a aplicabilidade dessa análise visual também no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Para tanto, o estudo não se fixou em uma teoria mais formalista da imagem mas ofereceu alguns conceitos mais simples e aplicáveis formulados pelos autores citados, de maneira que essas considerações permitam a manipulação de imagens tanto por especialistas da imagem (como professores de artes) como por professores com pouco ou nenhum conhecimento específico da análise visual. Para a organização do texto foi escolhido o método de natureza qualitativa (BORTONI-RICARDO, 2008), com a escolha e estudo de bibliografia selecionada.

Considerando as observações acima apresentadas, esta pesquisa pretende contribuir para uma reflexão sobre algumas transformações ocorridas pelo uso de imagens nos livros didáticos de ensino de LE, podendo dessa forma enriquecer ainda mais a atuação do professor em sala de aula, oferecendo-lhe ferramentas que permitam o melhor aproveitamento dos recursos visuais apresentados pelos manuais didáticos, motivando os alunos na construção de uma aprendizagem mais eficaz. Presume-se que os professores de LE já desempenham atividades com o uso de imagens em sala; portanto, espera-se nesta investigação demonstrar o papel que as imagens exercem em nosso meio e como se pode explorar ainda mais esses recursos visuais, de forma didática e comprometida com o trabalho do professor de LE, permitindo adaptá-los à realidade de seus alunos, bem como às mais diversas funções linguísticas. Nesse sentido o professor pode explorar melhor os materiais didáticos disponíveis e possibilitar um trabalho ainda mais rico em sala de aula.

O corpus é constituído do material para ensino de francês como LE *Alter Ego 1*. Após estudo preliminar dos quatro volumes que compõem a coleção *Alter Ego*, da Editora Clé International, optou-se pelo manual *Alter Ego 1* pelo fato de esse material ainda estar em uso em alguns grupos de francês do Celin-UFPR (Francês 3 e 4)<sup>2</sup> e por trabalhar com os

---

<sup>2</sup> Os grupos de francês 3 e 4 ainda utilizam o livro 1. Os grupos de francês intermediário também permanecerão com o livro *Alter Ego 2*, até o segundo semestre de 2014.

níveis básicos do ensino de francês (A1 e parte do A2, segundo a classificação do **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas**), onde se concentra maior número de alunos. Dessa forma, propicia-se material de análise mais interessante para este trabalho e possível instrumento de apoio a outros professores. Dentre todos os componentes da coletânea *Alter Ego 1* (guia do professor, livro, caderno de exercícios, CD e DVD), para elaboração deste estudo fixou-se mais especificamente na análise do guia pedagógico do professor e do manual didático.

Faz-se uso desses materiais à luz de conceitos da análise e ensino por meio de imagens segundo os autores e estudos apontados acima. Também observou-se a referência ao tema do uso de imagens no **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas**. Esse quadro atualmente orienta o trabalho de muitos professores e autores na produção de materiais de ensino de línguas estrangeiras. Embora referenciado neste trabalho, é também importante ressaltar que não farão parte deste estudo as imagens em movimento, como aquelas presentes em DVD ou CD-ROM.

As análises teóricas dos estudos da imagem foram feitas em três etapas distintas. Primeiramente, realizou-se pesquisa e leitura crítica de textos teóricos da semiótica (SANTAELLA, 1993; 2005), da alfabetização visual (DONDIS, 1997) e da educação visual (HERNÁNDEZ, 2000; 2007). Aprofundou-se nas linhas de pesquisa da alfabetização e da educação visual, focando-se no que poderia ser aproveitado para o ensino de línguas estrangeiras, tema que sustentou a pesquisa para o desenvolvimento deste trabalho. Em um segundo momento, efetuou-se estudo dos pressupostos metodológicos apresentados pelos autores do manual *Alter Ego 1*, observando nessa fundamentação a referência ao ensino através do uso de imagens. Por estar centrado muito mais nos estudos linguísticos do que nos semióticos, serviu-se desse último apenas no que diz respeito a aplicação do uso de imagens no ensino de línguas, como elemento motivador da oralidade, compreensão, interpretação e associação ao conteúdo proposto pelo manual. Finalmente, avaliou-se o corpus quanto à sua adequação em relação ao referido enfoque e elementos visuais presentes no livro didático *Alter Ego 1*.

A respeito dos procedimentos técnicos, este trabalho pode ser identificado como bibliográfico, desenvolvido a partir do estudo da teoria da semiótica (SANTAELLA, 1993; 2005; DONDIS, 1997) e da educação (HERNÁNDEZ, 2000; 2007). A pesquisa também pode ser classificada como qualitativa (BORTONI-RICARDO, 2008), uma vez que buscou-se analisar, com base na observação do referencial teórico, o ensino de francês através do uso de imagens no livro didático *Alter Ego 1*, objeto da pesquisa.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Existe atualmente, em diversas culturas no mundo, a convenção sobre o uso e significado de diversos tipos de símbolos e imagens, como as placas de sinalizações presentes em ruas, estradas, aeroportos, portos etc. (Anexo A, p. 72-73). Muito desse material visual é normatizado e utilizado por diversos órgãos e instituições, como as placas de sinalizações públicas brasileiras que são regulamentadas pelo Contran (Conselho Nacional de Trânsito), que através de seus **Manuais Brasileiros de Sinalização de Trânsito**, normatiza os procedimentos sobre o uso, aprendizagem e aplicação desses códigos (BRASIL, 1997). As Forças Armadas do Brasil também possuem manual próprio e oficial (Anexo B, p. 74) que regulamenta o uso de abreviaturas, siglas, símbolos e convenções cartográficas (MINISTRO DE ESTADO DA DEFESA, 2008). Esse infindável universo pictográfico orienta a todos sobre como proceder em vias públicas, priorizando a movimentação de pessoas em alguns acessos, como calçadas e faixas de pedestres, e alertando sobre eventuais riscos, como as placas de limite de velocidade máxima que servem para garantir a segurança de todos os que circulam por esses caminhos públicos. No entanto, muitas vezes essas sinalizações são desrespeitadas ou desconhecidas por muitos, gerando diversos tipos de transtornos e colocando em risco a vida de motoristas e pedestres.

Como visto acima, muito desse mundo simbólico incorpora-se ao dia-a-dia e torna-se parte da linguagem cotidiana das pessoas através de diversas formas de comunicação, como os *emoticons*, signos de imagens digitais utilizados em correios eletrônicos, *chats*, redes sociais, mensagens de celulares etc. Esses símbolos servem para expressar emoções e a afetividade dos usuários, tornando a comunicação mais coloquial: como o uso da imagem de um “bolo” ou “presente” do *Messenger*, que pode servir para transmitir a ideia de “Feliz aniversário” (Anexo C, p. 75). O uso desses símbolos e imagens é cada vez mais empregado por usuários da Internet e até mesmo na publicidade, visto que são capazes de representar ações ou ideias que muitas vezes apenas a escrita não consegue traduzir, como os traços de emoções (BRITO e MELO, 2009).

Seguindo a mesma tendência, alguns manuais também lançam mão desses recursos e os incorporam à sua metodologia e linguagem. Muitos tipos de imagens, como as do banco de imagens do *Office*, disponíveis na Internet (Anexo D, p. 76), ou do *Clip-Art* do Windows (banco de imagens disponíveis em alguns programas de processadores de textos, como o



*Word*), também tornaram-se convenções e são naturalmente identificáveis e de fácil associação: exemplo comum é a imagem da caneta ou lápis sobre o papel que permite a representação de atividade de escrita; o balão de diálogo que convencionou-se como atividade de expressão oral; fones de ouvidos como exercício de compreensão oral etc. Segundo Anjos (2006), a metodologia audiovisual (MAV) dominou a produção de livros de ensino de línguas na França nos anos 1960-1970, como o manual *Voix et images de France* (BOUDOT et al., 1968). A conjunção entre imagem e som tem como enfoque situações que privilegiam a comunicação ou outros componentes não linguísticos, como gestos, mímicas, expressões de sentimentos e emoções (AUSTIN, 1990).

Outros símbolos presentes em nosso cotidiano são aqueles que acompanham as etiquetas de roupas, aparelhos eletrônicos e eletrodomésticos que integram símbolos e comandos, como as funções ligar/desligar<sup>3</sup>, iniciar, gravar, pausar etc. Esses são outros exemplos claros de elementos visuais que foram incorporados em nossa sociedade pelo modo de assimilação do uso. Infelizmente, esse conhecimento simbólico ainda não é um saber comum, muitas pessoas têm dificuldades na manipulação de objetos eletrônicos pois não sabem manusear esses aparelhos corretamente e desconhecem a função dessa linguagem visual que poderia auxiliá-las no emprego desses instrumentos.

Santaella (2005) diz que é crescente o uso de signos no mundo, desde o advento da fotografia e conseqüentemente do cinema, passando pela explosão dos meios de comunicação, e que imperam até hoje, como a imprensa, o rádio, a televisão, e mais recentemente a revolução digital e o uso da holografia, do hipertexto e da hipermídia. Para essa semióloga, todas essas mudanças fariam parte do programa evolutivo da espécie humana, o que gera a necessidade de leitura e diálogo com todo esse universo sógnico, que vai muito além da mera conveniência e familiaridade. A autora adverte para a necessidade da leitura e do diálogo mais profundo desses signos, uma relação que vá mais além da mera convivência e familiaridade às quais estamos acostumados. Santaella se vale da teoria da fenomenologia peirceana a qual afirma que qualquer coisa pode ser analisada semioticamente. No caso da imagem e do texto, ela aponta para o aspecto híbrido dessa linguagem e diz que esse tipo de discurso requer um cuidado semiótico, uma vez que nesse tipo de análise pode-se encontrar meios para a leitura de diferenciados tipos de signos, assim como dos modos como esses elementos podem se

---

<sup>3</sup> Segundo reportagem da revista Super Interessante de junho de 2012, a Comissão Internacional de Eletrotécnica inspirou-se no sistema matemático binário, em que o traço vertical simbolizaria a função “ligado” (1 = presença), e o círculo é associado a função “desligado” (0 = ausência). A junção das duas tarefas definiria a função ligar/desligar desse botão. ORTEGA, Rodrigo. Dicionário Visual On/Off: Saiba mais sobre o símbolo On/Off. **Revista Super Interessante**. São Paulo, n. 305, junho de 2012. Caderno Cultura. Disponível em: <<http://super.abril.com.br/cultura/on-off-dicionario-visual-significado-690356.shtml>>. Acesso: 29 mar. 2013.

juntar na formação de linguagens próximas que surgem da conexão de vários sistemas de signos (SANTAELLA, 2005, p. 113).

Com o surgimento e desenvolvimento de novas tecnologias (CD, CD-ROM, DVD, Blu-ray etc.), assim como o aparecimento de novos meios de comunicação (celulares, *smartphones*, *tabletes*, *notebooks* etc.), é cada vez maior e rápida a absorção desses instrumentos por autores e produtores de materiais de ensino de línguas, que se atualizam e fazem uso desses recursos como facilitadores no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Juntamente com todo aparato tecnológico nascem novas formas de uso da linguagem e informação, o que mantêm teóricos e estudiosos da Linguística, como da Análise do Discurso, atentos a esses novos gêneros textuais. Dentre esses novos recursos tecnológicos encontram-se os audiovisuais, que têm revolucionado alguns manuais que apresentam o livro não apenas na forma impressa como também na sua versão digital, acessível por meio de um dispositivo *USB*<sup>4</sup>. No Brasil, essas novas tecnologias, empregadas por alguns materiais didáticos de LE, são geralmente importadas e surgem com preços muito elevados, o que impossibilita o acesso imediato. Dessa forma, a versão do manual impressa ainda é a maneira mais acessível, tanto para alunos como para professores.

O livro didático desempenha um papel muito importante no cenário de ensino de línguas estrangeiras, visto que ele é fonte de acesso ao saber institucionalizado, servindo como facilitador do conhecimento ao professor e ao aluno. O livro didático é também um instrumento pedagógico que possibilita não apenas o processo de intelectualização mas contribui para a formação social do indivíduo.

Os manuais são sempre tema de debates em cursos de formação e pós-graduação, bem como em reuniões de professores, especialmente quando se discute sobre a troca desses materiais por outros mais atualizados, caso muito frequente em escolas públicas, de idiomas e centros de línguas, como o Celin-UFPR. Percebe-se que existem muitas críticas quanto ao uso do livro didático. Muitos acreditam que o livro é um material dispensável, podendo ser totalmente substituído por atividades preparadas pelos próprios professores. Outros fazem desse o único recurso de apoio metodológico, dispensando o uso e a preparação de documentos extras. Porém, percebe-se que a grande maioria acredita que, quando bem utilizado, o manual tem papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Assim, o manual não deve servir como o único apoio metodológico utilizado em sala de aula, cabendo

---

<sup>4</sup> Em sua nova versão (2012), o manual *Alter Ego +* apresenta uma outra opção de todo o suporte pedagógico no formato digital em *Pen Drive (clé USB)*, onde se encontra além do livro, os CDs e novas ferramentas, como a possibilidade do professor fazer suas próprias anotações dentro do programa, eliminando aquelas notas coloridas do tipo *Post-it*.

ao professor a busca por outros materiais alternativos, como músicas, jogos, filmes, textos autênticos extraídos da literatura, jornais, revistas etc.

Segundo Bergmann (2002), com o surgimento da abordagem comunicativa, novas regras de elaboração de livros de ensino de línguas estrangeiras foram impostas, como os diálogos, que deveriam apresentar personagens em situações reais de uso da língua, valorizando outros aspectos, como a inclusão de ruídos que costumam interferir no enunciado. Dessa forma, professores que estavam acostumados com outras abordagens tiveram que ultrapassar as fronteiras do livro, buscando novas tarefas e textos que estimulassem o desenvolvimento comunicativo, como os materiais construídos de fontes realistas, feitos para atender um determinado objetivo (cartas, cartazes, cartões, folders, formulários, mapas, propagandas etc.).

A par dessas mudanças na elaboração de novos manuais estão os designers gráficos e todos os outros profissionais relacionados a essa área que cuidam da parte de diagramação e ilustração desses materiais. O designer de documentos é um dos principais responsáveis pela eficiência das representações de imagens em conjunto com textos. Acredita-se que os autores de manuais acompanhem todo o processo de elaboração desses materiais, no entanto, são outros os profissionais que cuidam desse trabalho de ilustração e diagramação do livro, sendo as decisões feitas por designers de documentos sobre as relações entre prosa e gráficos de grande impacto na clareza da mensagem (PAIVA, 2010). São muitos os responsáveis pelo trabalho de ilustração do livro, e isso se constata pelos créditos aos responsáveis que são geralmente citados no verso da página de rosto no início do livro, ocupando quase a totalidade das referências e das menções ao uso do direto de imagens. Dondis (1997) alerta que a utilização de uma abordagem visual no ensino carece de rigor e objetivos bem definidos. Podemos incorrer nos mesmos erros da linguagem escrita ou verbal quando escolhemos mal esses recursos ou propomos exercícios sem uma prévia análise ou visão crítica do material utilizado.

Um exemplo de mau uso da imagem ocorreu nas escolas de Curitiba em 2010. Segundo matéria publicada pela Gazeta do Povo no dia 19 de novembro daquele ano, de autoria de Vanessa Prateano (2010), uma prova da disciplina de Geografia aplicada em mais de 170 escolas causou polêmica entre professores e pais de estudantes. Uma das questões da avaliação trazia uma imagem de conotação sexual, considerada pelos professores como inapropriada para a faixa etária das crianças. A prova foi elaborada pela Secretaria de Educação de Curitiba para alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, com idade em torno dos 6 anos. Na opinião de Maira Beloto de Camargo, diretora do Sindicato dos

Servidores do Magistério Municipal de Curitiba (Sismmac) naquele ano, o episódio deixou clara a falta de cuidado da Secretaria Municipal de Educação com a elaboração e a revisão da prova, pois ao que tudo indicava, a imagem teria sido retirada de um site na Internet e reproduzida nas provas sem um processo de checagem, antes do material chegar aos alunos. Ângela Maria de Castro, uma das professoras que aplicou a prova, relatou que os seus alunos não teriam entendido o significado da imagem e perguntaram por que as galinhas que apareciam na imagem estavam cortadas e com os olhos saltados (Figura 01). Para a professora Ângela Maria de Castro, a escolha dessa imagem teria sido um erro muito grave.

---

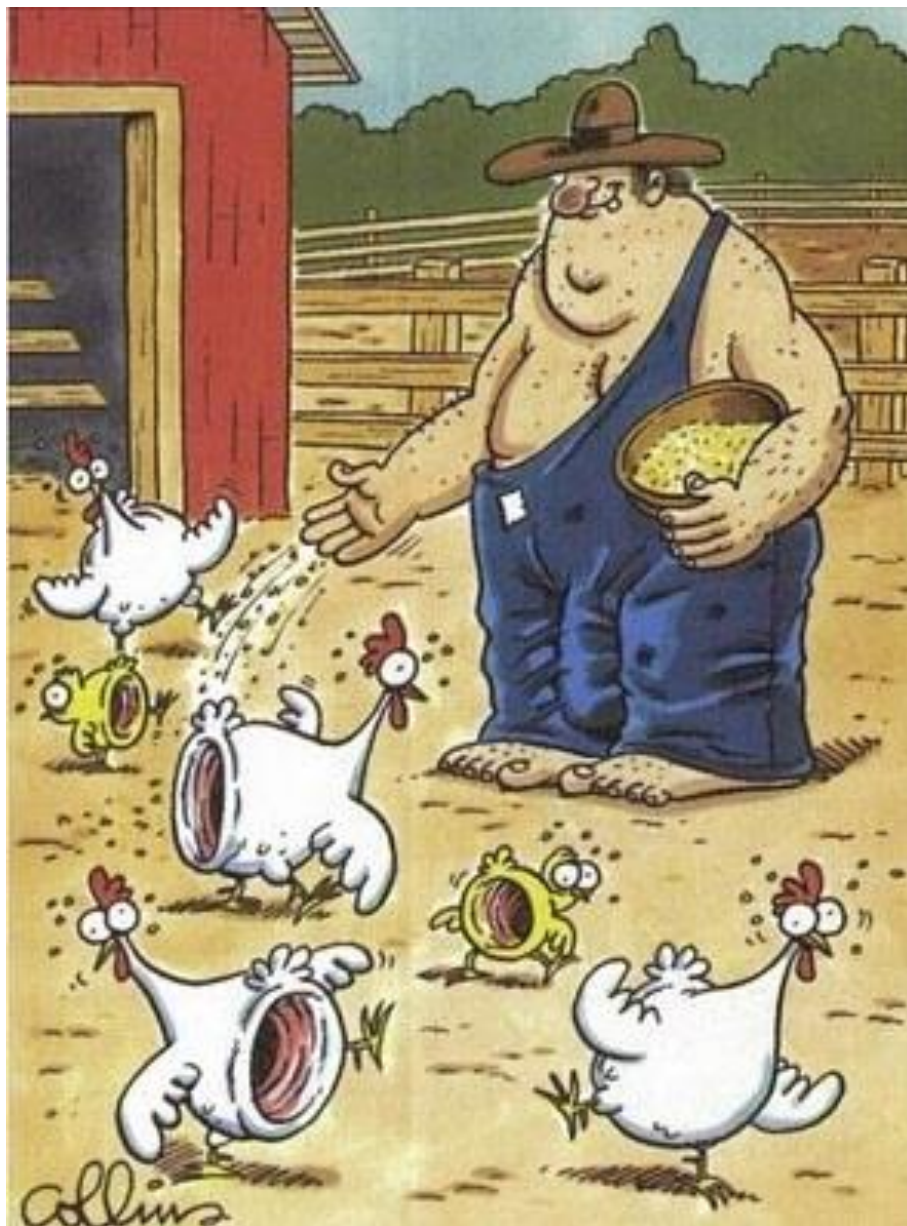


Figura 01 – Imagem em prova escandaliza escolas  
Fonte: PRATEANO (2010)

### 3 ABORDAGENS E MÉTODOS DE ENSINO

Em seu trabalho de mestrado sobre o uso do livro didático como elemento motivador, Bergmann (2002) diz que a abordagem comunicativa (LARSEN-FREEMAN, 2000; BROWN, 2007) empregada na produção de livros didáticos surgiu no final dos anos 1960 e início dos anos 1970 na Inglaterra. Esse novo enfoque partiu de alguns dos princípios da abordagem situacional, o que coincidiu com o aparecimento da gramática gerativo-transformacional de Chomsky nos Estados Unidos. Essa nova abordagem ganhou um grande impulso, sobretudo nos anos 1980 e 1990, trazendo uma nova metodologia que privilegiava muito mais a função comunicativa da língua, enfatizando especialmente a sua semântica. Essas transformações linguísticas foram alimentadas pelas diferentes correntes de pesquisa assim como pela expansão da Europa, que havia sido consolidada pela formação da União Europeia e de suas novas necessidades linguísticas, geradas pela comunicação entre os diferentes países e as novas oportunidades de trabalho no Mercado Comum Europeu. A partir disso, a língua não é mais vista em sentido fixo e único, mas sim dentro de um contexto de uso específico.

Respalhada por diversos teóricos da abordagem comunicativa - como Chomsky, Hymes, Canale e Swain -, Bergmann (2002) diz que no ensino de línguas estrangeiras existem três aspectos fundamentais para o aprendizado de um idioma e que devem estar incorporados aos livros didáticos: a abordagem, o método e a técnica. Sendo assim, a abordagem ou teorias sobre a natureza da língua e como as línguas são aprendidas, implica em maneiras distintas de ensinar línguas (método), e diferentes métodos lançam mão de outros tipos de atividades de sala de aula (técnicas). Entre as diversas abordagens estão: a abordagem áudio-oral (método audiolingual), a abordagem cognitiva, a abordagem comunicativa etc. Como exemplos dos diferentes métodos fundamentados numa dada abordagem encontram-se o método audiolingual, o método direto, o método silencioso (*The Silent Way*) etc. (LARSEN-FREEMAN, 2000). Entre as técnicas utilizadas em métodos específicos estão os exercícios de mecanização, de diálogos, de desempenho de papéis (*jeu de rôle*, em francês).

A aprendizagem, segundo a abordagem comunicativa (LARSEN-FREEMAN, 2000; BROWN, 2007), está centrada no aluno, não apenas pelo conteúdo como também pelas técnicas usadas em sala de aula, atribuindo um valor essencial ao processo mais do que ao produto. Nesse novo enfoque, o aluno torna-se responsável pelo seu próprio aprendizado e o

professor assume o papel de orientador, cabendo ao educador subordinar todas as suas ações em sala de aula às necessidades do aluno, permitindo que o estudante seja sujeito da sua própria aprendizagem.

A abordagem comunicativa é muito empregada atualmente em escolas de idiomas, assim como por autores de livros didáticos, pois ela possui além das características apontadas anteriormente, algo a mais que a diferencia dos métodos habituais, ou seja, nessa abordagem são poucas as restrições e proibições. Nesse sentido, pode-se também fazer uso da gramática, da tradução, não se proíbe iniciar o processo docente com textos escritos e permite-se até mesmo certo nível de erros por parte dos alunos durante o processo de aprendizagem. Como nessa abordagem quase tudo é admitido, deve haver um critério moderador durante o processo de ensino/aprendizagem que esteja centrado na finalidade última da linguagem, ou seja, a mensagem e a transmissão do conteúdo que venha a ser mais importante para o interlocutor (BERGMANN, 2002). Dessa forma, os exercícios sugeridos pelo manual, e que podem ser adaptados ou reformulados pelo professor, além de toda atividade extra elaborada, são perfeitamente aceitáveis dentro da abordagem comunicativa desde que o objetivo principal seja a apropriação pelo aluno de meios que o levem a uma comunicação mais efetiva.

## 4 O QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS

Com a elaboração do documento *Les Langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence*<sup>5</sup>, o Conselho da Europa cria em 2001 um quadro de referência para o ensino e aprendizagem de línguas em todos os níveis. Segundo Little (2007), a versão de 2001 de **Um Quadro Europeu Comum de Referência** foi reestruturada à partir do último estágio de um processo ativamente conduzido desde 1991 e que teve início nos anos 1980, surgido da necessidade de padronização dos diversos testes de linguagem (TOEFL, TOEIC, IELTS, DALF, DELE, ZD) e escalas de avaliação. Havia o desejo de analisar as necessidades reais em termos de capacidades de comunicação e produzir um repertório de habilidades para atender a esses anseios. Esse quadro forneceria a base para uma comparação internacional dos objetivos e qualificações no domínio da LE, facilitando assim a mobilidade pessoal e profissional na Europa, tornando-se ainda um instrumento válido para a política em matéria de línguas nos Estados membros da Europa (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001). Assim, o **Quadro Europeu Comum de Referência** tem como objetivo principal oferecer uma base comum para a formulação de programas de línguas, referências, exames, manuais etc. na Europa. Ele descreve completamente, quando possível, o que os estudantes de uma língua devem aprender para fins de comunicação e ainda enumera os conhecimentos e habilidades que os alunos devem apreender, adquirindo um comportamento linguístico eficaz, definindo os níveis de competência que permitem a medida do progresso do aluno a cada etapa da aprendizagem e a todo momento da vida.

As mudanças incentivadas pelas novas diretrizes formuladas pelo Conselho da Europa refletiram-se na produção de materiais, especialmente, na elaboração de livros didáticos para o ensino de línguas estrangeiras. Segundo Bergmann (2002), quanto ao ensino de francês, o primeiro manual elaborado sob as perspectivas do **Quadro Europeu Comum de Referência** data de 1996, com a publicação do livro didático chamado *Tempo* pela editora Didier/Hatier. A autora destaca que na formulação e construção de um livro didático existem muitos fatores que devem ser observados, desde a determinação dos temas a serem abordados até a sua progressão, existindo assim, outros elementos que contribuem na elaboração do livro didático e que precisam ser levados em consideração: como o público a quem se destina o

---

<sup>5</sup> *Línguas Modernas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação. Um Quadro Europeu Comum de Referência.*

material, assim como os seus objetivos e anseios em relação ao aprendizado da LE, que necessitam ser conhecidos pelo autor a fim de que se produza um material de qualidade que corresponda às expectativas da comunidade em geral e do professor. Bergmann, assim como Paiva (2010), ressalta também que a produção do material não é de responsabilidade única e exclusiva do autor ou de autores, estudiosos e especialistas em linguística aplicada e em aquisição de LE. Dessa forma, outros profissionais envolvidos na preparação do material didático são supervisionados por editores e consultores. Além disso, a produção de um material didático não visa apenas a educação, mas tem fins claramente editoriais e financeiros impostos pelo mercado (BERGMANN, 2002, p. 02). Conclui-se que os manuais devem atender não apenas ao aluno e ao professor, mas também ao editor, interessado na venda desses materiais.

Outro ponto apontado por Bergmann (2002), e que merece destaque quanto a produção de manuais de ensino do francês na Europa, é a aproximação muito maior com a linha da análise de discurso francesa do que a linha de pesquisa americana de proposta de livros didáticos. Um dos pontos diferenciais da análise do discurso francesa é a reflexão sobre o papel do sujeito falante no processo da enunciação e a relação entre o locutor, o enunciado e o mundo, mostrando a inserção do sujeito falante nos enunciados por ele emitidos. Segundo essa linha de análise do discurso (DUCROT, 1987; MAINGUENEAU, 1989; BAKHTIN, 2000), a linguagem deve ser analisada em relação ao seu sistema interno e, sobretudo, observando no discurso do indivíduo sua competência sócio ideológica. Nesse sentido, pode-se pressupor que o uso de imagens responda às questões específicas para a elaboração de materiais didáticos, o que nem sempre garante que aquilo que fora idealizado pelos autores vai de encontro ou aciona conhecimento prévio armazenado pelo aluno-leitor. Em outras palavras, as imagens podem ou não construir sentido e gerar efeitos, dependendo do grau de compartilhamento ou capacidade responsiva do aluno (BAKHTIN, 2000).



## 5 O QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS E O USO DE IMAGENS

O **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas** (doravante **QECRL**) confere um papel muito importante aos suportes visuais (vídeos, fotos, figuras, tabelas, quadros etc.) no aprendizado de um idioma, ressaltando a função que esses desempenham como facilitadores do ensino e aprendizado de LE. Em todas as competências linguísticas (ler, compreender, falar e ouvir) o professor se vale muitas vezes desses suportes didáticos como ferramenta facilitadora no ensino de línguas.

Em vários momentos o **QECRL** aponta para o uso de imagens ou recursos visuais, como na seção 4.4 - **Atividades de linguagem de comunicação e estratégias** (*Activités de communication langagière et stratégies*) -, do capítulo 4 - **Utilização da língua e o aluno/utilizador** (*L'utilisation de la langue et l'apprenant/utilisateur*) -, onde diz que entre as diversas atividades de produção oral estão aquelas em que o usuário da língua deve se apresentar seguindo notas, ou necessita comentar dados visuais (diagramas, desenhos, tabelas etc.) a um outro usuário da língua, produzindo texto ou enunciado oral que é recebido por um ou vários auditores (Anexo J, p. 93, exercício 6; Anexo O, p. 111).

Entre os recursos visuais estão o de interação “face a face” (capítulo 4, seção 4.4.3.2) em que o **QECRL** destaca a importância de diferentes meios aos quais o aluno pode se servir, como a oralidade, a escrita, os recursos audiovisuais, além de elementos paralinguísticos e paratextuais.

Como elementos paralinguísticos o **QECRL** (4.4.5.2) considera além da linguagem do corpo, que pode variar de uma cultura para outra; as onomatopeias (*Chut!; Bof!; Aie* etc.) e os traços de prosódias (a qualidade, o tom, o volume, a intensidade, a duração ou insistência da voz). Já nos textos escritos encontram-se os elementos paratextuais (4.4.5.3) que têm uma atuação parecida com as dos elementos paralinguísticos.

Entre os elementos paratextuais estão as informações que acompanham os textos e que ajudam a explicá-los. Podem ser bibliografia, citações, dados sobre os autores, dimensões, enumerações, glossário, ilustração, legendas, negritos, notas da edição, notícias de apresentação, parágrafos, posfácios, prefácios, quadros, resenhas, referências existentes num texto, resumos, sublinhados, subtítulos, título etc. Esse papel simplificador e auxiliador de elementos paratextuais pode ser explorado em materiais e recursos como ilustrações

(fotografias, desenhos, quadros, esquemas, diagramas, figuras etc.) e tipografias (o corpo do texto, letras destacadas em negrito, itálicos, espaçamentos, palavras sublinhadas, margens etc.).

Todos os elementos apontados acima são significativos na constituição de uma obra e caracterizam-se por serem facilitadores da leitura. Através deles, o leitor pode esclarecer suas dúvidas, contextualizar as histórias e procurar outras fontes para complementar as leituras realizadas. Reconhecer os elementos paratextuais em textos, como em qualquer outro tipo de documento (cartazes, panfletos, folhetos etc.), torna a leitura ou apreensão do objeto mais produtiva. Alguns elementos paratextuais ilustram as intenções iniciais do autor, o objetivo a ser atingido pela publicação e o público alvo desejado pelo editor. Por isso, a qualidade da encadernação, o formato do livro, a capa, os recursos gráficos, as referências e as ilustrações são aspectos que permitem ao editor, no momento da produção do texto, adequá-lo a um determinado tipo de leitor (VAN DER LINDEN, 2011).

Partindo, então, do pressuposto de que os recursos visuais são importantes no ensino de línguas é fundamental que a qualidade desses materiais seja muito boa: como os sonoros, que devem ser livres de ruídos ou de outras interferências que não fazem parte do documento. Do mesmo modo, fitas de vídeos, DVDs ou qualquer outro tipo de imagem em movimento requerem boas condições de som e imagem, visto que a má qualidade pode incomodar e dificultar o trabalho de compreensão oral feita pelo aluno. Com respeito à utilização de imagens impressas, o uso de fotocópias é bastante comum entre professores de LE, porém, inúmeras vezes perde-se muito com a reprodução desses materiais, sobretudo as imagens, que aparecem todas em preto e branco e acabam comprometendo a qualidade visual, assim como diversos elementos paratextuais que aparecem borrados ou são cortados da página durante a cópia do documento. O **QECRL** também aborda isso na seção 4.1.3, que trata das **Condições e obrigações** (*Conditions et contraintes*) quando diz da competência de todo locutor que depende de condições físicas (como ver e ouvir) dentro dos suportes que empregam esses tipos de capacidades. Ele cita alguns dos problemas que podem interferir durante o processo de aquisição de uma língua, como os ruídos e a má qualidade de materiais fotocopiados, que causam interferências e distorções do conteúdo.

Outro ponto ressaltado pelo **QECRL** é a utilização estética ou poética da língua no plano educativo (seção 4.3.5), enfatizando o emprego desses aspectos para o sonho e o prazer: como o canto (contos e diversos tipos de canções), a reescrita e a contação repetitiva de histórias, a audição, a leitura, a escrita ou o conto oral (*le récit*) de textos de imaginação referenciados em imagens como as caricaturas, as charges, as histórias em imagens, foto

romances etc.

Na seção que trata da **Leitura e compreensão da escrita** (4.4.2.2), o suporte visual é apontado como elemento facilitador na identificação do fator principal de um texto informativo simples se ele for acompanhado de algum tipo de imagem. Da mesma forma, nas atividades de **Recepção audiovisual** (4.4.2.3), o usuário da língua recebe simultaneamente uma informação visual e auditiva e isso pode ser melhor aproveitado quando os comentários são acompanhados de auxílio visual, como nos exercícios que empregam emissões de televisão (notícias sobre eventos, acidentes etc.).

Na seção 7.2, **Execução da tarefa: competências, condições, obrigações e estratégias** (*Exécution de la tâche: compétences, conditions, contraintes et stratégies*), que discute o desenvolvimento das competências linguísticas, o quadro nos questiona sobre os meios que o professor pode empregar para facilitar no desenvolvimento das competências linguísticas do aluno, no que diz respeito à gramática, à pronúncia, à ortografia e ao vocabulário. Sobre esse último, ele destaca a importância da apresentação acompanhada do apoio visual, como o uso de imagens e de diversos objetos, gestos e mímicas das ações correspondentes etc. Assim, o **QECRL** (seção 7.2.2) sugere aos professores e autores de manuais que os mesmos podem controlar o grau de dificuldade de uma atividade (bem como o uso de argumentações ou explicações abstratas), através da disponibilização aos alunos de uma série de facilitadores visuais (imagens, palavras chaves, tabelas, esquemas etc.), especialmente quando se emprega o texto como suporte para as atividades.

## 6 ALFABETIZAÇÃO VISUAL

Por que trabalhar com imagens? Conforme Ernest Gombrich (GOMBRICH, 1995; apud LIMA, 2008), somos constantemente bombardeados por imagens, do momento em que acordamos até a hora de dormir. Isso acontece, pois vivemos na era visual, em que as imagens surgem por todos os lados, através da TV, jornais, *outdoors*, placas, publicidades, folhetos e outras mídias. Nessa comunidade imagética é um direito do cidadão ser alfabetizado visualmente para construir uma sociedade democrática, porque grande parte das informações vem das imagens. É fundamental que o cidadão possa entender e perceber a influência e o poder dessa nova linguagem, que transmite mensagens a todo instante e que pouco se consegue apreender delas, seja porque muitos ainda desconhecem esses significados, ou pelo excesso do uso dessa linguagem visual, que muitas vezes acaba se constituindo em poluição visual.

Um texto muito citado em trabalhos sobre o uso dos recursos visuais é o da autora francesa Martine Joly (1996), que na sua introdução ao estudo das imagens destaca a importância que se dá aos recursos visuais, advertindo que vivemos numa civilização da imagem, que nos permite o deslocamento sem a necessidade de sairmos de casa. Ela lembra que o uso do auxílio visual é muito antigo, como aquele presente no primeiro capítulo do **Gênesis**, da Bíblia cristã, onde se lê que Deus criou o homem à sua imagem. Tem-se, nesse caso, uma representação visual para evocar uma similaridade, do homem-imagem e semelhança de Deus. O uso de imagem está presente em diversas culturas; para todos os lados em que nos movemos as imagens estão presentes (JOLY, 1996, p. 128).<sup>6</sup>

Para Joly o termo *imagem*, tão popularizado e empregado na atualidade, passa por expressões mais antigas, como os desenhos do homem no período paleolítico e chega até a modernidade com a televisão, o jornal, o cinema etc. A imagem tornou-se um reflexo e produto da história, onde se aprende a associar ao conceito de “imagem”, noções complexas e contraditórias, que vão da sabedoria à diversão, da imobilidade ao movimento, da religião à distração, da ilustração à semelhança, da linguagem à sombra (JOLY, 1996, p. 17). Outro exemplo citado pela autora surge em Platão (**A República**), que se refere às imagens como sombras e depois reflexos que se veem nas águas ou na superfície de corpos opacos, polidos e brilhantes e todas as representações do gênero (JOLY, 1996, p. 14). O que para Platão era

---

<sup>6</sup> “Au commencement, il y avait l’image. De quelque côté qu’on se tourne, il y a de l’image [...]”

nocivo ao homem, pois seduz e engana as partes mais fracas da alma, para Aristóteles educa e é eficaz pelo próprio prazer que se sente com isso (JOLY, 1996, p. 17). Um exemplo desse prazer proporcionado pela associação entre texto e imagem é reconhecido pela personagem Alice - **Alice no País das Maravilhas**, de Lewis Carroll (1865) -, quando questiona sobre a utilidade de um livro sem imagens.

Santaella (1993) destaca a importância da função dos olhos e dos ouvidos, chamando-os de órgãos cerebrais, tendo em vista a posição desses instrumentos dos sentidos em relação ao cérebro, sendo os primeiros aparelhos a receberem artefatos periféricos no homem. A autora diz que é pelos sentidos que recebemos o mundo, sendo a percepção o primeiro estágio da comunicação humana (SANTAELLA, 1993, p. 11-18).

Goés (2009) e Dondis (1997) concordam que a educação do sentir ou alfabetização visual é importante para formação da cultura no homem do mesmo modo que a leitura e a escrita. Goés ressalta que “a educação da sensibilidade é tão fundamental quanto o ar que respiramos” (GOÉS, 2009, p. 03) e apoiada nessa premissa sugeriu a diversos ilustradores, ou criadores de imagens visuais, que refletissem sobre o que entenderiam por “a alma da imagem”. Goés questiona o fato de lermos isoladamente o verbal quando conjugado com a imagem, caso muito frequente nos livros com ilustrações e de imagens, interrogando se a linguagem verbal não existiria ali apenas como função referencial, ou de simples suporte. A autora, assim como Gombrich (1995; apud LIMA, 2008) e Joly (1996), lembra que a imagem surgiu antes da escrita, a partir de desenhos deixados pelos homens primitivos, além de outras culturas que empregam hieróglifos e hologramas como forma de comunicação escrita, como os egípcios e os chineses.

Durante muito tempo a imagem foi tida como sinônimo de identidade ou de identificação com algo que existia anterior ou exteriormente a ela, e a busca pela semelhança foi o que orientou o caminho da criação, do uso e também de leitura de imagens (CAMARGO, 2007). Sabemos que ao longo do tempo houve em nossa história uma evolução no modo de produzir imagens e que disso surgiram alterações profundas e consequências “[...] desde psicológicas, psíquicas, cognitivas, sociais, epistemológicas, pois toda mudança no modo de produzir imagens provoca inevitavelmente mudanças no modo como percebemos o mundo [...]” (SANTANELLA & NÖRTH, 2005, p.158). Mas como podemos classificar as imagens?

De acordo com Paiva (2010), os auxílios visuais provavelmente só se tornaram parte institucionalizada do ensino de línguas estrangeiras entre os séc. XIX e XX, porém, segundo algumas fontes (MACAIRE e HOSCHE, 1996; HILL, 2004; apud PAIVA, 2010), a

importância do uso de elementos gráficos e figuras no ensino de LE já existia em 1658, no livro *Orbis Sensualium* do teólogo e pedagogo tcheco Johann Amos Comenius, que se valia desses elementos para ensinar latim aos alunos (Anexo E, p. 77). O uso desses materiais visuais era, sobretudo, a base fundamental do método direto, que para suprir a falta de ilustrações nos livros-texto dos anos 1920 aos 1960 empregava materiais como cartões (*flashcards*) ou desenhos no quadro na abordagem oral e no ensino situacional de língua. Através de cursos audiovisuais a partir da década de 1960, quando ocorreu a chamada "revolução da comunicação", surgiram os primeiros livros ilustrados de línguas estrangeiras nos anos 1960 e 1970, substituindo os simples desenhos em preto e branco por fotografias coloridas (PAIVA, 2010, p. 45-46).

Paiva diz não encontrar um autor que defina imagem de uma forma mais abrangente; por essa razão recorre a definições de diferentes autores. Para a sua pesquisa sobre o ensino do inglês e o uso de imagens no livro didático ele se vale de conceitos como o de "imagens visuais" (AUMONT, 2002; apud PAIVA, 2010, p. 17) ou "representações visuais" (SANTAELLA e NÖTH, 2001; apud PAIVA, 2010, p. 19), de um conjunto de "sinais gráficos" que se assemelham a outras entidades (ASHWIN, 1979; apud PAIVA, 2010, p. 19) ou de "figuras" produzidas por máquinas e à mão e que representam coisas reais ou imaginadas (TWYMAN, 1985; apud PAIVA, 2010, p. 19).

Góes (2009) se vale do conceito de imagem segundo uma classificação utilizada por Kosslyn (1982). Goés emprega o quadro abaixo como síntese dos conceitos de imagens, que podem ser classificadas em cinco categorias:

Gráfica	Ótica	Perceptiva	Mental	Verbal
figuras	espelhos	dados dos sentidos	sonhos	metáforas
estátuas	projeções	aparências	memórias	descrição
design			ideias	

**Quadro 01 – Classificação do conceito de imagem**  
**Fonte: S. M. Kosslyn, 1982 (apud GOÉS, 2009, p. 20)**

Como visto acima, os cinco grupos de imagens são empregados no ensino de línguas, estando o livro didático presente no grupo das imagens gráficas, mas também podendo se associar aos demais grupos através de outros meios como vídeos, filmes, músicas etc. Goés destaca que as imagens mentais são consideradas mais plásticas e multissensoriais, onde até mesmo o tato e o som “plasmam-se numa espacialidade não necessariamente visível, mas

*sensível*<sup>7</sup> (GOÉS, 2009, p. 20). Com respeito as imagens gráficas, a Associação dos Designers Gráficos define “ilustração” como a imagem que tem por objetivo corroborar ou exemplificar o conteúdo de um texto de livro, jornal, revista ou qualquer outro tipo de publicação (ALENCAR, 2009, p. 27).

Camargo (2007) busca a palavra imagem em sua origem grega, *mimésis*, que corresponde à ideia de imitação com algo que substitui ou simula o que está fora dela no mundo e que não é ela própria. Depois, a palavra imagem foi absorvida pelo latim que a transformou em *imago* e que corresponde à ideia de semelhança. Tanto para os gregos como para os latinos as imagens tinham como função principal a de imitar ou reproduzir a realidade.

Jakson de Alencar (2009), editor de literatura infantil e juvenil, se vale de autores como Paulo Freire (1996), que considerava a leitura do mundo como precedente à palavra. Alencar ressalta que a palavra escrita é somente uma das formas de leitura do mundo, sendo que cada um possui uma forma particular de traduzir signos, segundo as ferramentas e o trabalho que desempenha, adquirindo habilidades importantes de leitura e tradução de símbolos para poder viver no mundo: como astrônomos, arquitetos, zoólogos, jogadores de futebol, dançarinos etc. O autor também observa que vivemos na era visual, consequência da tecnologia e produção de imagens que avança aceleradamente, cercando-nos por todos os lados. No entanto, existe muita dificuldade na absorção disso tudo, uma vez que “viciamos o olhar, banalizamos as imagens, olhamos sem ver, descuidamos dos detalhes, às vezes vemos apenas o óbvio, sem ir aos sentidos mais profundos, olhamos para as coisas rapidamente” (ALENCAR, 2009, p. 28)

Toda essa gama de informações visuais nos torna meros espectadores e consumidores de todo tipo de imagem, não cabendo muitas vezes um olhar mais crítico, que transforme todo esse material em algo realmente significativo. Alencar também defende a educação do olhar através da leitura de imagens, especialmente por meio de livros infantis, que asseguraria um repertório de experiências estéticas e um vocabulário visual que beneficiaria a leitura de signos ou leitura de imagens em outros meios.

Segundo o historiador da arte Ernest Gombrich (1995):

Para ver, é necessário antes, aprender a ver. O aprendizado acontece por meio de um “infinito retrocesso”, a explicação de uma coisa em termos de outra anterior. As representações se baseiam em ilusão, cujas regras de convencimento mudam com o tempo. Se nossa percepção é capaz de aceitar uma ilusão corrente, a obra será assimilada. (GOMBRICH, 1995; apud LIMA, 2008, p. 04)<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Grifo do autor.

<sup>8</sup> Grifo do autor.

Ardon (2002) fez uma interessante pesquisa para a Enssib (École Nationale Supérieure des Sciences de l'Information et des Bibliothèques) de onde levanta uma extensa bibliografia com o intuito de erigir um tipo de inventário (*bilan*) a partir de algumas fontes, reportando-se à imagem e à pedagogia no ensino secundário na França. Esse trabalho buscou responder algumas questões sobre a função da imagem como simples auxiliar do ensino, ou meio desculturalizante, e se seria objeto de aprendizagem e de reflexão. A autora percebe que a imagem e as mídias são atualmente incontornáveis em nosso meio social e cultural, exercendo uma influência crescente, sobretudo no público mais jovem. Ela também observa que todos aqueles que se servem de imagens raramente trazem os instrumentos e os modos de emprego necessários para a inteligibilidade das mensagens difundidas, constatando a necessidade de promover um ensino específico para a imagem e as mídias.

Ardon vai ainda mais longe quando diz:

Por que toda verdadeira educação à imagem ficou tanto tempo ignorada, ou rejeitada pela escola? Por que não existiu, durante tanto tempo, nada além do que uma pedagogia para a imagem, e não uma pedagogia da imagem? Simplesmente porque a imagem gera medo no mundo educativo: ela poderia provocar o desaparecimento da “civilização da escrita”, até mesmo da linguagem verbal em seu conjunto. (ARDON, 2002, p. 50)<sup>9</sup>

Ardon conclui que a imagem atualmente é um objeto de análise que suscita hipóteses, observações e uma construção de sentido, pois deixou de ser apenas um suporte da aprendizagem e aos poucos passou a ocupar o mesmo posto que a leitura, a escrita e a prática oral. Ela observou que desde 1985 a trilogia escrita, oralidade e imagem torna-se uma das prioridades da escola e os programas pedagógicos afirmam a necessidade de integrar a análise das imagens no ensino na França.

Ainda na França, na década 1970, o autor Michel Tardy (1976), em seu famoso livro **Le professeur et les images**, destacava o uso de novas tecnologias em sala de aula e a importância de renovações na pedagogia do ensino, criando uma nova roupagem, integrando-se aos produtos da cultura de massa, sem deformar-se. Nesse sentido, tanto alunos como professores foram e são confrontados a todo instante com um vasto universo imagético que exige constante atualização daqueles que convivem e se servem desses novos signos. Isso acontece a todo momento na Internet através de redes sociais, programas de mensagens, *chats*

---

<sup>9</sup> Pourquoi toute véritable éducation à l'image est-elle si longtemps restée ignorée, ou rejetée par l'école? Pourquoi n'y a-t-il existé, pendant si longtemps, qu'une pédagogie par l'image, et non pas une pédagogie de l'image? Tout simplement parce que l'image fait peur au monde éducatif: elle pourrait entraîner la disparition de la “civilisation de l'écrit”, voire du langage verbal dans son ensemble. (Tradução minha; grifo do autor)



etc. Esses meios são territórios férteis para diversos tipos de linguagens, em que muitas vezes as imagens substituem as palavras, como acontece com os *emoticons* ou as letras que os representam (☺; ☹; ☹; :D ; lol<sup>10</sup> etc.). Segundo Storto (2011), entre os *emoticons* mais usados na Internet estão aqueles que representam ações como aquelas demonstradas abaixo:

---

:-*	beijinho	8-)	de óculos	:-p	mostrar língua
:*)	beber pouco	:-(=	dentuço	:-&	ofendido
#-)	beber muito	:-e	desiludido	;-)	piscar os olhos
:’-(	chorando	:-@	gritando	:-)	rir
:-0	chocado	>:-(	irado	:-))	rir muito
:-	com sono	:-7	irônico	:-	sério
:-/	confuso	:-!	fumar	@>—	uma rosa
:-s	contradizer	:-9	lamber os lábios		

**Quadro 02 – Emoticons mais usados na Internet**  
**Fonte: Storto (2011, p. 118)**

Da mesma forma que usuários da Internet se valem de elementos paralinguísticos, como sinais e expressões faciais, para a comunicação e interação entre duas ou mais pessoas, muitas pessoas também fazem uso desses recursos em diversos meios de comunicação, como o escrito, de modo que se expresse os mais diversos tipos de ideia. Como visto anteriormente, o **QECRL** destaca a importância desses elementos paralinguísticos, considerando-os como relevantes no aprendizado de LE, especialmente quando inseridos em materiais pedagógicos. Um exemplo do emprego de símbolos no manual *Alter Ego 1* encontra-se na página 51:

**Point Langue**

› **PARLER DE SES GOÛTS**

**Complétez.**

♥ Vous aimez { les beaux objets.      ♥ Vous n'aimez pas { la routine.

♥♥ Vous ... { aller à la mer.      ♥♥ Vous ... { aller à la campagne.

*aimer / adorer / détester + nom / verbe à l'infinif*

**S'EXERCER n° 1**

**Figura 02: Point Langue – Parler de ses goûts**  
**Fonte: Berthet et al. (2006, p. 51)**

<sup>10</sup> Na linguagem da Internet, “lol” é um acrônimo para a expressão em inglês “*laugh out loud*”. Essas letras juntas formam a ideia “muitas risadas”, “rindo muito” ou “um monte de risos”. Esse recurso é geralmente utilizado para representar risadas altas e de zombarção.

Fonte: Wikipédia. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/LOL>>. Acesso em: 07 abril 2013.

O quadro *Point Langue* aborda pontos gramaticais presentes nas lições. No *dossier 3*, lição 1, o exercício pede ao aluno que associe “os corações” aos verbos de preferência e gosto (um coração corresponde a ação “gostar/amar”; dois corações “adorar”), sendo que os corações cruzados exprimem ações negativas (um coração cruzado representa o verbo “detestar”, dois corações cruzados a negação simples “*ne pas*”, como “*Vous n’aimez pas...*”).

O desafio dessa nova linguagem a ser apreendida, especialmente por professores, não é recente, como já havia constatado Tardy (1976), em sua época, advertindo que os alunos pertenciam a uma civilização icônica e os professores a uma pré-icônica. No ensino de línguas estrangeiras, tanto na rede pública quanto na privada, infelizmente muitos professores fazem mau uso dos recursos visuais - talvez pela falta de conhecimento, metodologia ou até mesmo por comodismo -, muitas vezes transformando esses materiais em artifícios para passar o tempo<sup>11</sup>. Lima (2008) fundamenta-se na teoria vygotskyana para dizer que o conhecimento a partir das imagens exige um constante exercício de interpretação e compreensão do universo visual que caracteriza cada cultura, requerendo assim um pensamento de ordem superior. Dessa forma, as imagens passaram a ser narrativas e estabelecendo diálogos com o mundo, e não apenas representações dele.

O espanhol Fernando Hernández (2000, p. 27) define da seguinte forma essa discriminação quanto ao uso da imagem na escola: “Repensar a educação a partir da arte, da cultura visual, é fazê-lo, em parte, da posição dos perdedores, pois quase ninguém considera esses conhecimentos valiosos para a formação e para a bagagem dos cidadãos mais jovens”. Hernández sugere que professores e alunos se abram à possibilidade de aprenderem juntos, criando dessa parceria espaço para o compartilhando de aprendizagem e experiências, sendo importante que o professor também assuma o seu papel de aprendiz, visto que muitos estudantes são natos desses saberes e experiências emergentes - como aqueles associados a cultura visual digital -, ao passo que muitos educadores são “emigrantes” nessas novas formas de conhecimento (HERNÁNDEZ, 2007, p. 89).

Dondis destaca o poder de compreensão e expressão visual humano, dizendo que:

Dentre todos os meios de comunicação humana, o visual é o único que não dispõe de um conjunto de normas e preceitos, de metodologia e de nem um único sistema com critérios definidos, tanto para a expressão quanto para o entendimento dos métodos visuais. (DONDIS, 1997, p. 18)

---

<sup>11</sup> Infelizmente é muito comum entre alguns professores a prática do uso de filmes, ou do laboratório de informática, como maneira de substituírem aulas. Isso seria perfeitamente aceitável se houvesse uma preparação dessas aulas, por meio de atividades e com objetivos específicos, porém, muitas vezes os alunos são apenas orientados a fazerem alguma atividade mais superficial, como um resumo, no caso de assistirem algum filme.

Sardelich (2006) ressalta que o ponto de partida para qualquer leitura de imagem e construção de uma cultura visual está diretamente relacionado a um momento histórico e social, da mesma maneira que se conectam aos elementos formadores de uma determinada cultura. A educadora e pesquisadora da arte Teresinha Sueli Franz (2003) defende a ideia de que as representações visuais podem ser compreendidas a partir de diferentes setores, interconectados entre si, os quais implicam em pesquisas que envolvem significados de diferentes áreas. Ela destaca cinco pontos interdisciplinares de referência para a compreensão crítica das representações e artefatos produzidos pela cultura visual, e que muitas vezes estão relacionados ao universo escolar: Histórico/Antropológico, Estético/Artístico, Pedagógico, Biográfico e Crítico/Social.

Segundo a técnica apontada por Franz (2003), durante a análise de qualquer obra o professor lançaria diversas perguntas, segundo essas cinco categorias apontadas, de forma que as questões incitasse nos alunos reflexões e estudos. Esse método possibilitaria a maior apreensão e significados do objeto analisado, permitindo a absorção de conhecimentos na vida do estudante, de modo que esse produza suas próprias conexões e crie novos saberes, relacionando-os às informações apreendidas ao seu próprio mundo. Essas cinco categorias não aparecem de forma isolada, mas são interconectadas, ou interdependentes, o que possibilita uma classificação na metodologia de ensino, promovendo uma melhor elaboração da pesquisa e ajudando na abordagem da obra por diversos lados. O uso desse instrumento de mediação enfatiza o caráter interdisciplinar e transdisciplinar para educação artística, porém, essa mesma estratégia de ensino da arte também poderia auxiliar os professores de LE, uma vez que diversos tipos de imagens (inclusive algumas obras de arte) fazem parte do universo do docente de LE. Essa técnica de emprego e análise da imagem feita por Franz é similar a outras teorias de ensino que versam sobre o uso de imagens, como a alfabetização visual reivindicada por Dondis (1997), ou análise visual sustentada por Hernández (2000; 2007), e a de leitura do mundo precedente à palavra defendida por Paulo Freire (1996).

Mas como ensinar a olhar/enxergar, ou como pode se dar a alfabetização visual? Diversos autores da semiótica ou mesmo de áreas interligadas, como as Artes, destacam a importância de se ensinar a ver, a partir de conceitos clássicos extraídos dessas áreas, como a cor, a textura, a proporção, a forma, o movimento, a profundidade etc. Isso pode tornar-se muitas vezes um caminho difícil e pouco viável, visto que para a absorção desses conceitos seria necessária uma grande transformação dos **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCNs) e, sobretudo, da incorporação desse novo ponto de vista nas atividades dos professores, que necessitariam de formação específica para a incorporação desses conceitos à sua prática.

Atitudes simples, como a conscientização do dito popular de que imagens podem valer por mais de mil palavras e a inclusão dessa filosofia à rotina diária dos docentes (especialmente os de línguas) poderia conduzir a uma reflexão sobre o poder que as imagens exercem em nossa vida e de que forma poderíamos enxergá-las ou traduzi-las: como expressão oral, escrita ou até mesmo na produção de outras imagens. Dessa forma, pode-se despertar em todos, especialmente nos professores, a consciência de que também é necessária à sua formação a educação do olhar ou a alfabetização visual. Isso pode ser concretizado talvez depois de assumir-se esse fato e por meio de um processo de assimilação mais simples e natural, como visto acima, respeitando e valorizando as diferenças e a realidade cultural dos alunos, teoria pedagógica incansavelmente defendida por Paulo Freire (FRAZ, 2003). Dessa forma, as imagens nunca mais seriam vistas da mesma maneira e aqueles que se servissem desses recursos, como os professores de LE, estariam mais atentos à importância e significados do seu uso para o ensino e aprendizado.

## 7 LEITURA DE IMAGENS OU ALFABETIZAÇÃO VISUAL

### 7.1 ORIGEM DO TERMO LEITURA DE IMAGENS

Segundo Cristiane Lima (2008), fundamentado nos estudos da psicologia da forma da *Gestalt* e da semiótica, o termo leitura de imagens surge por volta da década de 1970 com a introdução de novos sistemas audiovisuais, como também observado por Michel Tardy (1976). Nesses estudos a imagem é apresentada como um processo perceptivo, portanto, no momento em que ela começa a ser compreendida como signo, é fundamental que haja uma apreensão também de seus códigos. Essa perspectiva é considerada pelos estudiosos da semiótica como mais formalista, fundamentando-se no conceito de uma linguagem visual capaz de levar o espectador a uma interpretação e compreensão da imagem como lhe é apresentada (LIMA, 2008).

De acordo com Lima (2008), outra corrente de estudos voltada para os aspectos mais estéticos das imagens, acredita que o que mais favorece o desenvolvimento estético é a familiaridade que o sujeito tem em lidar com as imagens, sejam elas obras de arte ou simplesmente imagens publicitárias, ilustrações de livros, panfletos etc. Com o uso crescente de imagens, essas se distanciaram “das obras de arte, dos museus e do cinema para focalizar sua atenção na experiência cotidiana” (SARDELICH, 2006, p. 462).

Outro enfoque semiótico da leitura de imagens traz dois conceitos simples, como o de denotação e conotação. Denotação como o significado objetivo da imagem, a descrição objetiva daquilo que se vê (personagens, ações, tempo, espaço, etc.). Conotação como algo de ordem mais subjetiva e particular, dependendo do conhecimento, compreensão e consequentemente da apreciação que um sujeito faz dos signos contidos em uma imagem (LIMA, 2009, p. 09).

Existe ainda um campo interessante que aborda o estudo de imagens apontado por Lima (2008): é a chamada pedagogia da imagem que vê na produção de imagens uma estratégia para a promoção e o desenvolvimento educacional. Sardelich (2006) também acredita que as imagens têm um papel muito maior do que simplesmente informar ou ilustrar; elas podem ir muito mais além dessas duas funções, podendo educar e produzir conhecimento (SARDELICH, 2006).

Esse tipo de pedagogia da imagem é amplamente utilizado por professores de línguas estrangeiras na elaboração de atividades paralelas àqueles exercícios propostos e abordados pelos manuais, daí a importância do conhecimento de teorias da imagem, de modo que essas informações permitam ao professor a melhor escolha do material didático utilizado, e ao mesmo tempo possibilite um rico trabalho de exploração visual, proporcionando o aproveitamento das atividades em sala de aula, como aquelas que visam as competências oral e escrita.

## 7.2 EM BUSCA DA ALFABETIZAÇÃO VISUAL

Com um aumento cada vez maior de imagens nos manuais didáticos de ensino de línguas estrangeiras, alunos e professores necessitam constantemente estarem atualizados dessa nova linguagem. Porém, tais recursos nem sempre obedecem a critérios ou objetivos claros, muitas vezes sem uma avaliação mais criteriosa sobre a qualidade e interpretação das imagens empregadas, como demonstrado acima (Figura 01).

Ao mesmo tempo em que não existe uma norma única e clara, também é preciso entender que o processo de ler imagens depende de vários fatores, entre eles culturais, psicológicos, ambientais etc. Segundo Dondis (1991), apenas com alguns elementos básicos da visualidade estudados pela semiótica, como cor, textura, proporção, forma, movimento, entre outros, obtêm-se matéria-prima para diversos níveis de inteligência visual. A partir desses conceitos básicos planejam-se e expressam-se todas as variedades de manifestações visuais, objetos, ambientes e experiências. Dondis (1991, p. 184) aconselha que se busque o equilíbrio ideal, entre o simples e o eficaz, “nem uma simplificação exagerada, que exclua detalhes importantes, nem a complexidade que introduza detalhes desnecessários”. Infelizmente esses conceitos ainda não são de senso comum entre muitos professores, talvez pela educação que receberam durante toda a formação escolar.

Dondis (1991) diz que nos modernos meios de comunicação acontece o contrário, isto é, o visual acaba predominando enquanto o verbal tem apenas uma função de acréscimo. Com a predominância crescente do visual em detrimento do verbal, isso tudo sinaliza para uma urgente necessidade de se promover na escola o alfabetismo visual. Lima (2008) constata em sua pesquisa que os alunos não estão habituados a ver as imagens de modo crítico, sendo necessário ensiná-los a fazê-lo.

Hernández (2000) destaca alguns pontos importantes no processo de interpretação de imagens, enfatizando que é necessário aos professores saberem escolhê-las de forma relevante, de acordo com a contribuição que se espera que desempenhem no processo de aprendizagem do aluno, referenciando-as a outras culturas, momentos históricos, fatos de relevância naquele meio cultural etc. O papel do professor nesse momento deve ser o de edificador de conhecimentos, segundo estratégias que possam levar os alunos a conhecerem os elementos visuais escolhidos pelo docente ou presentes no manual, observando os objetivos que devem ser ali trabalhados e ao mesmo tempo possibilitar conexões com outras disciplinas, ou áreas diferentes do conhecimento. O mesmo caso se aplica aos alunos de centros de línguas, escolas públicas e de idiomas, visto que o conhecimento e experiência com outras línguas também pode ser válido nesse processo. Para Sardelich a sensibilidade visual é algo que deve ser construído, sendo que “as habilidades para a compreensão estética crescem cumulativamente à medida que o leitor vai evoluindo [...]” (SARDELICH, 2006, p. 456). Tal afirmação implica que a sensibilidade é um conhecimento como todos os outros, que também pode ser estimulado por meio da exploração dos sentidos, gerando maior número de informações e habilidades adquiridas pelos indivíduos para a interpretação do mundo.

É visível o poder que as imagens têm de transmitir mensagens, sejam elas no tempo ou no espaço. Através dessa linguagem visual as informações são recebidas de maneira muito rápida, de tal forma que quanto mais organizados estiverem os elementos, mais facilmente eles serão apreendidos. Para que efetivamente essa mudança de paradigma ocorra, dando à linguagem visual uma importância igual ou semelhante a verbal, o processo de alfabetização visual é de fundamental importância, de modo que o observador esteja familiarizado o máximo possível com as imagens que lhe são apresentadas. Para tanto, o professor deve estar acostumado com essa linguagem, fornecer várias informações e promover atividades que exercitem essa percepção visual. As aulas de línguas podem ser um importante meio de promoção dessa alfabetização, uma vez que na apreensão de um idioma o aluno é inserido consequentemente em outra cultura e isso permite ao mesmo a oportunidade de conhecer um mundo novo e a possibilidade de refletir sobre a sua própria cultura. Quanto mais ricas forem as experiências visuais fornecidas pelo professor, maiores serão as oportunidades que o estudante terá de participar desse processo de alfabetização. A preferência por bons materiais pedagógicos que permitam o acesso a esse conhecimento é a base desta pesquisa. A escolha dessas ferramentas não devem se restringir apenas ao livro didático, pois como visto acima, somos convidados diariamente a ler esse universo de sentidos que as imagens suscitam, uma vez que estão por toda a parte e em muitos casos de fácil acesso.

## 7.2 A ALFABETIZAÇÃO VISUAL NO ENSINO

Se nos atentarmos que desde cedo pode-se oportunizar aos estudantes o contato com livros ilustrados e somarmos a isso o poder de sedução que esses materiais exercem no imaginário das pessoas, pode-se calcular o impacto positivo que qualquer livro ou até mesmo material didático bem preparado pode ter sobre a formação do conhecimento nos indivíduos: inúmeras vezes os livros didáticos são os primeiros, às vezes os únicos, livros que muitas pessoas têm na vida. Da mesma forma pode-se mesurar o desestímulo ao se deparar com materiais mal elaborados ou sem imagens, como bem lembrou Alice (CARROLL, 1865), que saiu em defesa daqueles indivíduos visuais ou sinestésicos e que são fortemente influenciados por aquilo que veem (PÂQUIER e BALSER, 2001).

Para a pesquisadora Anne-Marie Christin (1999), também diretora do Centro de estudo da escrita e da imagem da Universidade Paris-Diderot 7 (CEEI - Centre d'étude de l'écriture et de l'image), a escrita não apenas reflete a palavra, mas tem a função ainda maior que é a de tornar a palavra visível. Segundo essa autora francesa, o sistema ideográfico nasceu da combinação dos dois modos de comunicação que coexistem em todas as sociedades, além daqueles de onde se originou, como na Mesopotâmia, no Egito e na China. A linguagem estrutura o grupo e rege suas mudanças internas e é a imagem que permite ao grupo alcançar o mundo invisível onde a palavra não tem curso. Christin busca identificar a presença da imagem nos diferentes sistemas de escrita, sendo que na combinação dessas duas, a imagem assumiu um papel muito mais importante do que ser apenas uma figura. Nessa mesma linha de análise, sobre a função do texto em relação à imagem-unidade no livro ilustrado, Van der Linden (2011, p. 53) diz que na confrontação entre texto e imagem evidencia-se a estreita relação de subordinação da ilustração ao texto, e conseqüentemente a capacidade de conversão de sentido que às vezes a imagem pode operar, surgindo disso uma gama de possibilidades, organizadas entorno de três polos: redundância (quando os conteúdos semânticos se localizam – totalmente ou particularmente – superpostos), complementaridade (texto e imagem participam conjuntamente da elaboração do sentido), distorção (o sentido do texto e da imagem é divergente).



A escrita nasceu da imagem, daí sua vocação para se associar novamente a ela. A fórmula texto e imagem só tem alguma significação se for reconhecido nesse “e”, não a marca indiferente de uma colaboração acidental, mas o indício de um vínculo essencial entre os elementos heterogêneos do visível reunidos num mesmo suporte, que está na origem da escrita. Mas para isso é indispensável também admitir que o olhar não consiste em identificar objetos ou em matar o outro, e sim em compreender os vazios, ou seja, em inventar. (CHRISTIN, 1999, p. 37)

A visualização de um personagem, de uma cena, um conceito ou até mesmo uma ideia é um recurso adotado por muitos profissionais, entre eles, escritores como Ítalo Calvino (1990), que confirma a importância da imaginação na literatura a partir de seu próprio processo de criação, descrevendo o seguinte:

A primeira coisa que me vêm à mente na idealização de um conto é, pois, uma imagem que por uma razão qualquer apresenta-se a mim carregada de significado, mesmo que eu não o saiba formular em termos discursivos ou conceituais. A partir do momento em que a imagem adquire uma certa nitidez em minha mente, ponho-me a desenvolvê-la numa história, ou melhor, são as próprias imagens que desenvolvem suas potencialidades implícitas, o conto que trazem dentro de si. Em torno de cada imagem escondem-se outras, forma-se um campo de analogias, simetrias, contraposições. (CALVINO, 1990, p. 104)

O ilustrador Jean Alessandrini (1983) constrói um jogo muito interessante entre a imagem e a palavra em seu livro *Le Zapoyoko*. O autor faz uma reflexão sobre a produção de sentido a partir da forma dada às palavras e da relação que elas têm com as imagens.

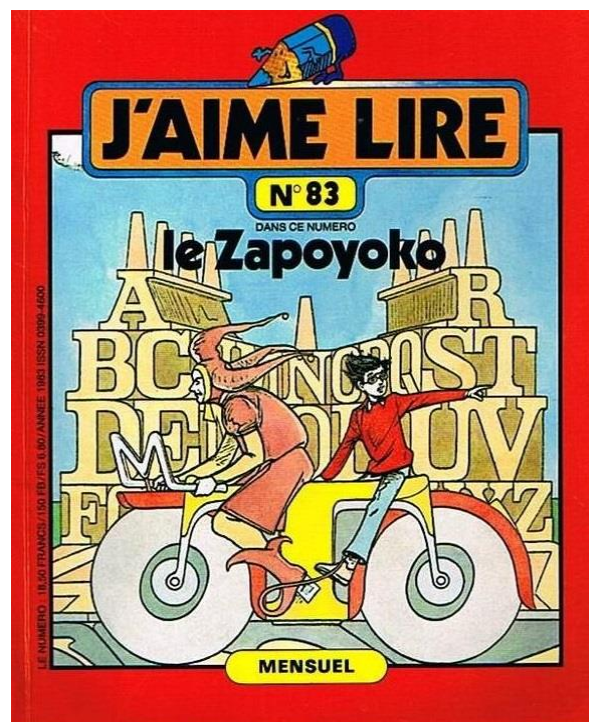


Figura 03 – *Le Zapoyoko*

Fonte: Bayard (Capa Revista *J'aime lire* n. 83, 1983)

Alessandrini criou diversos trabalhos sobre a iconicidade do texto apresentando imagens compostas de caracteres tipográficos. Em *Le Zapoyoko* (1983), ilustrado para a revista *J'aime Lire* (1983)<sup>12</sup> e posteriormente publicado em livro ilustrado, Alessandrini apresenta representações icônicas constituídas de seu significante linguístico. Esse livro narra as aventuras de um autor-ilustrador, adormecido durante uma partida de palavras cruzadas, que leva seu herói para o “Reino do Dicionário”, onde todo objeto é constituído por letras de seu significante linguístico. Como pode ser visto na Figura 3, acima, em que o “m” é o guidão da moto, os dois “o” são as rodas, e o “t”, o assento (VAN DER LINDEN, 2011, p. 93). Alessandrini demonstra por meio dessa técnica de ilustração que existe

[...] uma ocasião – tão particular que chega a ser excepcional – em que a tipografia consegue preocupar diretamente o ilustrador. É quando a própria imagem se constrói a partir das palavras... quando se torna imagem e a imagem se torna palavra” (ALESSANDRINI, 1983, p. 103)

Para Veneroso (2007), desde que Stéphane Mallarmé (1914) rompeu a fronteira entre o texto e a margem interna, a organização das diferentes mensagens não necessariamente respeita a compartimentação da página. Para a autora, Mallarmé é um dos poetas precursores, que no século XX, buscaram reatar os antigos vínculos existentes entre escrita e imagem, restaurando a visualidade do poema e buscando no texto, além da sua visualidade, a sua materialidade (Anexo F, p. 78). No entanto, essa transposição da imagem e o uso da página dupla requerem alguns cuidados para não ofuscar outros elementos.

O poeta não somente faz uso da tipografia, mas também quebra a linearidade (fundamento da escrita ocidental) e rompe com a sintaxe e a pontuação, de modo que as relações entre as palavras serão, sobretudo relações espaciais. Dos espaçamentos, dos brancos, da disposição das palavras é que emergem os significados. Opera-se, assim, uma recuperação do valor visual dos signos linguísticos e um resgate dos vínculos entre palavra e imagem, obscurecidos por muito tempo, na sociedade ocidental, pela consideração exclusiva do aspecto sonoro da palavra. (VENEROSO, 2007, p. 04)

Sobre os tipos de diagramação, Van der Linden (2011, p 68) diz que “o livro ilustrado herdou do livro com ilustração tradicional a alternância entre página de texto e página com imagens”, sendo que a imagem ocupa o que os tipógrafos nomeiam como “página nobre”, a da direita e onde o olhar se detém quando o livro é aberto. O texto fica geralmente na parte esquerda, impresso sob um fundo homogêneo. A autora ressalta que a opção de diagramação

---

<sup>12</sup> *J'aime lire* é uma revista mensal da editora francesa Bayard. A revista destina-se ao público infantil, crianças de 7 à 10 anos.

pode permitir o melhor aproveitamento desse veículo.

De acordo com a ilustradora Graça Lima (2009), a palavra também é uma imagem, ou um conjunto de sinais gráficos que transmite um significado. Precisamos aprender os diversos elementos da linguagem para sermos verbalmente alfabetizados (letras, palavras, ortografia, gramática, sintaxe e semântica), da mesma maneira a leitura ou alfabetismo visual também se constrói sobre uma estrutura básica de aprendizagem, identificação, criação e compreensão de mensagens visuais que sejam acessíveis a todas as pessoas que utilizam esse sistema. Ela lembra que o pensamento por imagens é produto do pensamento por conceitos, surgindo do “lento desenvolvimento dos poderes de abstração e simbolização, assim como a escrita fonética surgiu, por processos similares, dos símbolos pictóricos e de hieróglifos” (LIMA, 2009, p. 73). Lima conclui que a inteligência visual desenvolve o efeito da inteligência humana, pois aumenta o espírito criativo.

O que dizer de todas as nossas experiências visuais, como uma das primeiras delas, quando enxergamos a figura materna pelas primeiras vezes e suscitamos na imagem daquele rosto os diversos conceitos e sentimentos que lhe foram atribuídos desde a experiência intrauterina. Ou da sensação de ver ou estar pela primeira vez em um lugar que conhecemos apenas por foto: como a primeira visão do mar, o contato com um artista conhecido, a visita a um monumento etc. Não seriam essas imagens formas de abstrações ou simbolizações?

Souza (2001, p. 04) diz que o caráter de incompletude da imagem aponta, dentre outras coisas, a sua recursividade. Esse caráter de incompletude “permite a ruptura, o deslocamento, revelando que o sentido sempre pode ser outro”. Como cada indivíduo possui cultura, experiências de vida e de mundo diferentes, todos esses fatores farão com que os mesmos possam ser influenciados de maneira distinta, e essa sabedoria pode ser aproveitada de forma muito enriquecedora em sala de aula. No caso da leitura de imagens, essas experiências se somam no grupo, favorecendo diversos tipos de interpretação e enriquecendo o trabalho de alunos e professores.

## 8 APRESENTAÇÃO DO CORPUS DE ANÁLISE: MANUAL *ALTER EGO 1*

O manual de ensino do francês *Alter Ego 1* teve a sua primeira publicação em 2006 pela editora francesa Hachette Livre e foi elaborado pelos autores Annie Berthet, Catherine Hugot, Véronique Kizirian, Béatrix Sampsonis e Monique Waendendries. A coleção é composta de cinco livros voltado ao público adolescente e adulto, cobrindo os níveis A1 ao C2 do QECRL.

A coleção *Alter Ego* teve grande aceitação no mercado internacional e transformou-se em um sucesso de vendas em muitos países. Em 2012 foi criada uma nova versão do manual chamada *Alter Ego +*. Essa nova coleção foi desenvolvida sobre a antiga versão *Alter Ego*, sendo atualizada e modificada em alguns pontos, como a alteração na ordem de muitos conteúdos, o acréscimo de mais exercícios, o tratamento, melhoramento e a adição de novas imagens. No entanto, apenas a versão mais antiga do manual (2006) e ainda em uso pelo Celin-UFPR será objeto de estudo nesse trabalho em razão do novo manual ainda estar em avaliação, sendo introduzido semestralmente, desde 2012, atingindo os quatro níveis básicos somente no primeiro semestre de 2014.

Para cada livro, o conjunto pedagógico compreende: a) o livro do aluno acompanhado por um CD, que inclui apenas os registros sonoros de partida na abertura de cada lição; b) o CD do professor, com todos os documentos sonoros contidos no manual, além dos exames de compreensão oral sugeridos pelo manual; c) o caderno de atividades; d) o guia pedagógico do professor; e) o DVD com vídeos correspondentes a cada *dossier*, que constituem nosso corpus de estudo.

### 8.1 O LIVRO DO ALUNO

Para este caso, não existe um manual específico para o professor, sendo o livro de uso tanto do aluno quanto do professor. O livro didático é composto por:

- um quadro com o conteúdo de cada lição;

- um *dossier* de abertura (*Fenêtre sur...*), que propõe uma introdução às situações de iniciação na língua, como apresentar-se e apresentar alguém;

- 9 *dossiers* compostos de três lições, um guia de viagem (*Carnet de Voyage*) e um portfólio ou ficha de autorreflexão do percurso estudado (*Vers le portfolio*): o portfólio, com o total de 12 páginas, propõe ao aluno uma reflexão sobre os conteúdos e competências estudados, localizado no final de cada *dossier*, partindo do *dossier* 3 ao 9 (Anexo M, p. 109).

- um *dossier* final (*Horizons*) marcado por temas interculturais e que sugere um retorno lúdico sobre o percurso feito pelo aluno.

Ao final do manual se encontram as transcrições dos diálogos, um resumo da gramática vista nos *dossiers*, um quadro de conjugação de alguns dos principais verbos e um léxico multilíngue (inglês, espanhol, português e grego) com algumas das principais palavras surgidas em algumas lições.

## 8.2 O CADERNO DE ATIVIDADES

É o complemento do livro e propõe um trabalho de autonomia pelo aluno. Segundo a proposta metodológica apresentada pelos autores, os exercícios trazem o reemprego do caminho percorrido em cada *dossier*, como o léxico, a gramática e a comunicação, como os atos de fala (AUSTIN, 1990). As atividades de compreensão e de expressão escrita neste material visam reforçar o trabalho sobre as competências escritas. No entanto, o caderno de atividades não apresenta as respostas dos exercícios que constam apenas no guia pedagógico do professor, dessa forma, o professor deve disponibilizar as correções ou corrigir os exercícios em sala de aula.

## 8.3 O GUIA PEDAGÓGICO

Este material é empregado apenas pelo professor e compreende: a) uma introdução com a apresentação do manual, de seus componentes e de seus princípios metodológicos; b) um acompanhamento à utilização do livro do aluno (objetivos detalhados e cenário de cada

lição, princípios sobre o funcionamento e a animação da sala de aula, as respostas dos exercícios do livro e do caderno de exercícios e informações sobre alguns temas culturais abordados no livro); c) um *dossier* de avaliação (9 testes, 1 por *dossier*): uma introdução apresentando os conceitos das atividades referidos no QECRL, as respostas dessas avaliações, assim como as transcrições.

#### 8.4 O VÍDEO

É um material complementar e foi desenvolvido a partir de trechos das emissões do canal de televisão francês chamado TV5. Quanto às atividades na Internet, a editora disponibiliza apenas alguns documentos pedagógicos, todos de uso do professor.

#### 8.5 TIPO DE ABORDAGEM

Segundo os autores Berthet et al. (2006), a abordagem do manual privilegia o método comunicativo, integrando-o às quatro habilidades (ler, compreender, falar e ouvir), sendo a oralidade a mais valorizada pois se vale da utilização de diálogos na abertura de algumas lições, alguns exercícios de compreensão oral e outros de fonética. Em todas as lições existem exercícios específicos de compreensão dos “atos de fala” (AUSTIN, 1990) assim como da utilização desses pelos estudantes através de situações propostas que permitem o emprego dos mesmos.

O conteúdo é apresentado através de 11 *dossiers* com 3 lições em cada um, sendo os *dossiers* 0 (*Fenêtre sur...*) e 10 (*Horizons*) compostos por apenas uma única lição, somando um total de 29 lições. Cada *dossier* aborda temas específicos onde os conteúdos são empregados através das diversas situações do cotidiano vividas por diversos personagens. Os personagens não são permanentes, mudando a cada *dossier*. Os tipos físicos dos personagens são bem variados, assim como a etnia, o sexo ou a idade. Eles são exibidos por meio de fotos (Anexo J, p. 91, 94, 96, 100, 101) ou desenhos (Anexo I, p. 85-86; Anexo J, p. 92-93, 99, 100, 102). Essas características estão geralmente associadas ao uso dos pronomes formal e

informal (*tu* ou *vous*) e às diversas situações do cotidiano. A progressão dos conteúdos se apresenta a partir dos temas mais fáceis aos mais difíceis, de situações simples (como apresentações, saudações, apreciações simples, contar etc.) às mais elaboradas (expressões de aprovação, desaprovação, obrigação, dúvida; como se portar em situações formais ou profissionais etc.).

Sobre o uso de textos autênticos (LISBOA, 1994), embora no manual apareça uma boa quantidade de textos em cada lição, eles são geralmente do tipo descritivo ou narrativo, tecidos pedagogicamente para a função linguística em que foram inseridos. Poucas vezes surge algum trecho de texto autêntico, como trechos de textos literários, jornalísticos, publicidades etc. O uso desse material é mais explorado nos outros livros da coleção.

Quanto às notas culturais, o manual aborda alguns aspectos das culturas de expressão francesa (francofonia), sugerindo ao aluno que reflita sobre essas características culturais da língua em estudo, observando se o mesmo acontece na sua ou em outras culturas. O manual traz ao final do *dossier 1* (Anexo K, p. 106) o mapa do mundo, destacando os países onde o francês é a língua materna ou oficial (tom de azul escuro), francês língua oficial e de ensino (tom de azul claro) e os outros onde o francês tem status oficial local (em verde). Esse tipo de aproximação intercultural permitiria ao aluno descobrir a cultura do outro, através da reflexão sobre os seus próprios costumes. Essas relações entre o francês e outras culturas, interculturalidade (LARAIA, 2006), geraria o contraste ou uma aproximação da língua francesa com outros idiomas, especialmente aqueles com quem mantém certa proximidade, como é o caso das línguas neolatinas, favorecendo a compreensão de diversos aspectos em comum. Essa conexão pode ser feita ainda que não haja pontos fortes de ligação, mas diferenças estruturais, evidenciando contrastes.

Alguns exemplos dessas aproximações/distanciamentos acontecem especialmente na oralidade e na escrita. No caso da primeira, a pronúncia e articulação dos fonemas. Em algumas línguas, como o italiano, os sons são mais abertos do que em outras, que apresentam sons mais fechados. Muitos fonemas presentes no francês não existem em outras línguas, como o som do “e” e do famoso “u” (representados pelo alfabeto fonético como /ə/ e /y/, respectivamente), que surgem em palavras como *tu*, *menu*, *déjà-vu* etc. Esses fonemas não ocorrem na língua portuguesa, assim como em muitos outros idiomas que não são de origem latina. Na escrita, pode-se contrastar a direção do texto (como os ocidentais que escrevem da esquerda para a direita, os muçulmanos da direita para a esquerda e os orientais de cima para baixo) e a grafia (alfabetos diferenciados: latino, grego, oriental). Outro ponto fundamental é o emprego das formas de tratamento formais e informais (*vous* e *tu*, respectivamente).

O manual não traz essa abordagem de forma mais elaborada e enriquecedora, sugerindo algumas vezes apenas a comparação entre o francês e a cultura do aluno, como no exercício 6, da parte *Carnet de voyages...* (Anexo L, p. 108), em que apresenta alguns pontos turísticos de Paris e ao final pede ao aluno que diga se em seu país os amigos costumam vir visitá-lo, e quais os lugares turísticos que o estudante convida-os para conhecer: “*Et chez vous? Des amis viennent visiter votre ville. En petits groupes, dites quels lieux touristiques vous faites visiter en premier. Puis, dites quels sont les lieux insolites à découvrir*”.



## 9 ANÁLISE DO CORPUS (MATERIAL *ALTER EGO 1*)

O documento escolhido para esta análise pertence ao manual *Alter Ego 1 - A1*. Sua metodologia (aprender, ensinar e avaliar), segundo os autores, está fortemente integrada aos princípios do QECRL, visando a aquisição das competências dos níveis A1 e parte do A2. O nível A1 é destinado aos alunos iniciantes, fazendo um percurso de 120 horas de atividades de ensino/aprendizagem e tarefas de avaliação, o que segundo os criadores do manual, permite ao aluno se submeter ao exame de proficiência chamado DELF A1 (*Diplôme d'études en langue française*).

No **Guia do professor** (*Guide Pédagogique*), Berthet et al. (2006) esclarece sobre os objetivos da proposta do manual, dizendo que com respeito ao conceito “ensinar”, o manual está a serviço do professor. Quanto ao “aprender”, de competência do aluno, o livro está centrado sobre o estudante, sendo o princípio “aprender a aprender” uma das prioridades no livro, transformando o aluno em sujeito ativo e autônomo, permitindo que desenvolva suas aptidões de observação e reflexão de modo que possa se apropriar da língua e de estratégias de aprendizagem (BERTHET et al., 2006, p. 04).

As partes escolhidas para esta tarefa são o *Dossier 0: Fenêtre sur...* (Anexo I, p. 84-90) e a *Leçon 1: Sur le campus*, que é a primeira das três lições que compõem o *Dossier 1* (Anexo J, p. 91-103). Também foram selecionadas partes de outras lições desse manual, com o objetivo de esclarecer e ilustrar alguns pontos levantados neste texto. Como visto acima, cada *dossier* compreende 3 lições, dispostas em quatro páginas. As atividades foram elaboradas para serem trabalhadas em duas páginas (página esquerda e direita), totalizando uma média aproximada de quatro aulas por lição, ou doze encontros para cada *dossier*.

O manual possui muitos pontos fortes, como a valorização dos aspectos comunicativos e orais da língua, exercícios fonéticos, de expressão oral e de comparação entre aspectos do francês com a cultura do aluno, sugerindo ao mesmo que reflita na sua cultura sobre o tema que lhe fora apresentado. O manual também é coerente com a proposta apresentada na introdução do livro. A forma como aborda a gramática é outro fator interessante, pois permite ao aluno ter acesso a explicação e compreensão do tema de maneira indutiva. Porém, o manual apresenta algumas falhas, como a compreensão de algumas ilustrações, como a imagem “a” do exercício 9 (Anexo I, p. 86): a ilustração exhibe os balões de diálogo posicionados sobre dois rapazes ao fundo, porém, o áudio apresenta o diálogo

entre um homem e uma mulher. Outro erro ocorre no **Guia do professor** que traz respostas incorretas do caderno de exercícios. O método não faz grande uso de textos literários e autênticos no livro *Alter Ego 1*. Quanto aos aspectos interculturais, não mostra maiores relações entre o francês e outras culturas, como as francófonas de países da África e da Ásia. O manual também possui um erro grave de gramática no final do livro (p. 177). A falha encontra-se na parte final do material didático que concentra toda a gramática vista durante todo o percurso de aprendizagem : ao invés de mostrar o pronome tônico plural *eux* aparece o pronome pessoal *ils*, que deve preceder o verbo:

## LES PRONOMS

### 1 Les pronoms personnels

Pronoms toniques*	Pronoms sujets	Pronoms réfléchis	Pronoms compléments d'objet direct	Pronoms compléments d'objet indirect
<b>Moi</b>	Je parle J'écoute	Je <b>me</b> lève Je <b>m'</b> habille	Il <b>me</b> connaît Il <b>m'</b> écoute	Il <b>me</b> parle Il <b>m'</b> écrit
<b>Toi</b>	Tu parles Tu écoutes	Tu <b>te</b> lèves Tu <b>t'</b> habilles	Il <b>te</b> connaît Il <b>t'</b> écoute	Il <b>te</b> parle Il <b>t'</b> écrit
<b>Lui/Elle</b>	Il/Elle/On parle Il/Elle/On écoute	Il/Elle <b>se</b> lève Il/Elle <b>s'</b> habille	Il <b>le/la</b> connaît Il <b>l'</b> écoute	Il <b>lui</b> parle Il <b>lui</b> écrit
<b>Nous</b>	<b>Nous</b> parlons <b>Nous</b> écoutons	Nous <b>nous</b> levons Nous <b>nous</b> habillons	Il <b>nous</b> connaît Il <b>nous</b> écoute	Il <b>nous</b> parle Il <b>nous</b> écrit
<b>Vous</b>	<b>Vous</b> parlez <b>Vous</b> écoutez	Vous <b>vous</b> levez Vous <b>vous</b> habillez	Il <b>vous</b> connaît Il <b>vous</b> écoute	Il <b>vous</b> parle Il <b>vous</b> écrit
<b>Ils/Elles</b>	<b>Ils/Elles</b> parlent <b>Ils/Elles</b> écoutent	Ils/Elles <b>se</b> lèvent Ils/Elles <b>s'</b> habillent	Il <b>les</b> connaît Il <b>les</b> écoute	Il <b>leur</b> parle Il <b>leur</b> écrit

\* Usage des pronoms toniques :

– pour renforcer le pronom sujet : *Moi, je parle et toi, tu écoutes.*

– après une préposition (*de, chez, pour...*) : *Je parle avec eux; de toi...*

#### Quadro 03: Les pronoms personnels

Fonte: Berthet et al. (2006, 177)

Como observa-se no quadro acima, o pronome tônico (*pronom tonique*) “*eux*” é geralmente precedido de uma preposição (*avec, de, pour, chez* etc.) e costuma aparecer antes do pronome pessoal que o referencia (*ils*), como demonstram os exemplos abaixo do quadro. No caso dos estudantes brasileiros é muito comum a troca do pronome tônico (caso frequente de *lui* e *eux*) pelo pessoal (*il* e *ils*). Essa associação é muitas vezes difícil de corrigir nos

alunos luso-fônicos, visto que o português, assim como o francês, possui formas distintas de uso desses pronomes<sup>13</sup>.

Sabemos que criar um manual que tenha uma ótima abordagem, trabalhe bem as quatro competências e trate de aspectos de outras culturas, além daqueles da francofonia, parece ser uma tarefa impossível, no entanto, ignorar a existência desses temas constitui-se no mínimo grande omissão de culturas menos favorecidas materialmente. A França, depois da criação da zona do Euro, possui atualmente uma multiplicidade de culturas e também muitos conflitos advindos de diferenças religiosas, econômicas e linguísticas. Nesse sentido, criar um manual e fazer uso de uma abordagem que compreenda essas diferenças, relacionando-as à língua e a cultura que se está ensinando, pode ser uma maneira de ajudar na compreensão do Outro (CORACINE, 2007)<sup>14</sup>, visto ser a intolerância cultural um dos grandes geradores de conflitos no mundo.

---

<sup>13</sup> Esse erro ainda não foi corrigido na nova versão do manual *Alter Ego +* (2012) o que pode evidenciar a falta de comunicação entre os autores e os demais responsáveis pela diagramação desse material.

<sup>14</sup> Segundo Coracine (2007), o termo *Outro* é empregado em maiúscula como uma forma de respeito e reconhecimento da identidade e autonomia da cultura estrangeira.

## 10 ANÁLISE DA PROPOSTA METODOLÓGICA DOS AUTORES

O manual *Alter Ego 1* prevê na sua metodologia estratégias de compreensão global de algumas atividades a partir da leitura de imagens, antevendo situações para o tipo de comunicação ali apresentada, como identificar o gênero de um texto e imaginar a situação de fala dos personagens. Ao professor cabe orientar os alunos nessas atividades de modo que os mesmos interpretem a situação de maneira global, como responder algumas perguntas tais como: “Quem fala?”, “À quem?”, “De que?” “Onde, como e quando isso se passa?”, “Qual o motivo da comunicação?” etc. Como exemplo, a atividade do *Point Culture* da p. 19, em que o aluno vê uma situação de diálogo e pode inferir através da imagem diversos tipos e formas de comunicação entre os personagens. As formas de linguagem são importantes, pois evidenciam o tipo de pronome a ser utilizado, *tu* (informal) ou *vous* (formal). Esse é o tipo de atividade intercultural que permite ao aluno a oportunidade de conhecer a cultura do Outro, além de refletir sobre os seus próprios costumes.



Figura 04 – *Point culture: L'usage de tu et vous*  
 Fonte: Berthet et al. (2006, p. 19)

Outra característica particular desse manual é a apresentação da gramática, dos atos de fala e de alguns aspectos de interculturalidade através de quadros coloridos presentes em todas as lições. Algumas tarefas são sempre dispostas da mesma maneira em cada lição e podem ser facilmente percebidas pelos alunos de acordo com a maneira como foram produzidas e estão montadas no manual: quadros com cores diferentes e que estão relacionados aos objetivos específicos. Assim, toda a parte gramatical é abordada nos *Points Langues* (quadro de cor bege), onde o aluno deve completar o texto e de maneira indutiva

chegar à compreensão do tema gramatical proposto, dos atos de fala ou do vocabulário trabalhado naquela unidade. Ele pode ser visualmente reconhecido pois está geralmente em uma posição de destaque na página, com uma cor de fundo bege escuro, contrastando com a cor predominante branca que constitui o plano de fundo de todo o manual (Anexo I, p. 87; Anexo J, p. 94-95, 97-101-103)

Os atos de fala estão previstos também em outro quadro chamado *Aide-mémoire*, que consiste em uma espécie de “caixa de ferramentas” (*boîte à utile*) que retoma as formulações dos atos de fala e os termos que o aluno deve apreender em cada lição. Este quadro se diferencia na composição visual do *Point Langue*, pois não apresenta um fundo colorido, apenas branco, mas traz o seu título (*Aide-mémoire*) em uma cor de destaque, amarelo ouro, e com caracteres tipográficos distintos daqueles empregados no *Point Langue* (Anexo J, p. 93, 95-97, 102).

Os exercícios de sistematização (*S'exercer*) estão situados ao final de cada lição. Segundo os autores, eles permitem o reemprego imediato das aquisições comunicativas e linguísticas trabalhadas. Em cada *Point langue* o aluno é direcionado para essa parte, que aparece sempre ao final de cada lição, onde o mesmo deverá retomar os temas até ali trabalhados. Além disso, ao final do percurso da lição o aluno encontra nessa parte outros exercícios de aplicabilidade do conteúdo estudado. Esses exercícios podem ser reconhecidos pelos alunos a partir da sua localização, ao final de cada lição, sempre na página da direita e traz como cor de fundo um bege mais claro do que o do *Point Langue*. Porém, o título que corresponde a essa parte encontra-se à esquerda do quadro, de difícil visualização pelos alunos, visto que a ondulação da página precedente, à esquerda, acaba tapando o título. Quando o professor direciona os alunos para essa parte, *S'exercer*, os estudantes encontram dificuldades para localizarem-na, pois o nome fica encoberto pela página precedente (Anexo I, p.89; Anexo J, p. 95, 99, 103).<sup>15</sup>

Como visto em Van der Linden (2011), esse descuido na diagramação que não prevê uma abertura mínima de um livro pode ocultar aspectos importantes produzidos pelo autor:

A separação assinalada pela encadernação pode também ser ignorada. Imagens ou textos que a “transbordam” constituem manifestações de uma repartição não simétrica do espaço. Essa opção, porém, pode esbarrar em contingências materiais, para dar certo, tal postura implica uma “abertura” mínima do livro, sem a qual o efeito se perde. Quantas imagens incompletas, frases incompreensíveis, personagens ou palavras se perdem no entremeio quando as páginas não ficam rigorosamente emparelhadas? (VAN DER LINDEN, 2011, p. 66).

<sup>15</sup> Na versal 2012 o manual apresenta a parte *S'exercer* em folha distinta, ao final de cada *dossier* e com o título no alto da página.

A parte intercultural, da cultura francesa ou francófona, aparece em dois momentos: a) no *Point Culture* (quadro de cor verde), comumente depois de alguma atividade de compreensão escrita/oral e ao final da lição; b) no *Carnet de voyage*, duas páginas de texto e exercícios ao final de cada *dossier*. No *Carnet de voyage* encontra-se uma das partes do manual onde mais se faz uso de imagens, empregando geralmente fotos que ilustram o tema cultural ali proposto. As imagens podem ser fotos ou figuras, além de diversos estilos de fontes, mantendo o mesmo padrão de letra para os enunciados e exercícios e destacando os textos empregados para as atividades interculturais, como quadros, tabelas e trechos de artigos (Anexo L, p. 107-108).

A fonética (*Phonétique*, título destacado em rosa) faz parte integrante das lições e, segundo os autores, ela está estreitamente ligada aos objetivos comunicativos e linguísticos trabalhados dentro da proposta do manual (Anexo I, p. 87; Anexo J, p. 92-93, 98-99, 103). Nessa parte o aluno tem acesso ao alfabeto fonético, que vai sendo introduzido à medida que os exercícios são propostos. Os fonemas são apresentados sempre em negrito, entre colchetes e com o tipo de fonte diferente daquele utilizado no texto do enunciado. Aqui a compreensão do alfabeto fonético é de suma importância para o aluno, visto que muitos dicionários trazem a transcrição fonética das palavras. Nesse sentido, aprender e diferenciar os símbolos fonéticos pode ser uma ferramenta importante para o estudante no desenvolvimento do seu trabalho autônomo, porém, é importante que ele dissocie esse novo código escrito e oral daquele outro representado pelo alfabeto escrito ao qual se fundamenta o francês. No final do livro (Anexo N, p. 110), o aluno pode encontrar três tabelas que apresentam as vogais, consoantes e semiconsoantes do francês.

## 11 O USO DE IMAGENS NO MANUAL *ALTER EGO 1*

Além de recorrer a recursos visuais, como cores e quadros coloridos (Anexo G, p. 79), na organização do conteúdo e dos exercícios apontados acima, o manual também emprega uma série de imagens (fotos, figuras, charges, pictogramas), layouts e fontes (letras de estilos, tamanhos e cores diferentes) com significado específico e uma função importante para o trabalho do professor e o aprendizado do estudante durante todo o percurso de ensino/aprendizagem do francês.

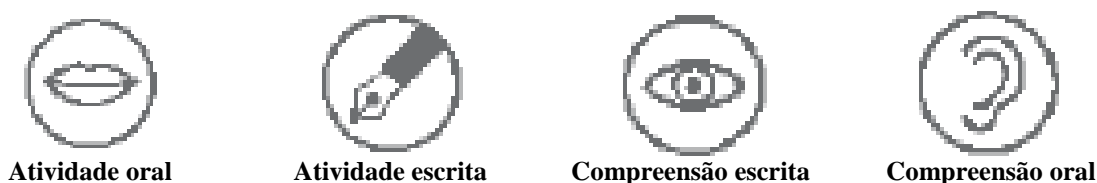


Figura 05: Pictogramas  
Fonte: Berthet et al. (2006, p. 04)

Em algumas avaliações de compreensão oral sugeridas pelo manual, e disponíveis no **Guia do professor**, faz-se uso da compreensão de imagens como forma de avaliação. Um exemplo disso ocorre na prova referente aos *Dossiers 0-1*, em que são apresentadas ao aluno sete imagens, identificadas pelas letras A à H (Anexo Q, p. 113). A atividade consiste em associar os diálogos às imagens que lhe correspondem. No entanto, são apenas seis diálogos para sete imagens, sendo que uma delas funciona apenas como elemento de distração. Assim, as imagens D e E apresentam muitas semelhanças, porém, o que é requerido do aluno é que consiga identificar nas vozes dos personagens a devida referência na imagem, ou seja, em ambas estão presentes duas pessoas de sexo oposto, porém, na imagem D aparece uma mulher e um homem num guichê de informação, e na imagem E uma mulher e um garoto dentro de um avião. Não apenas nessas duas imagens como também nas outras cinco, apresentadas nesse exercício, estão presentes diversos elementos de interpretação, como os atos de fala (como os tipos de cumprimentos formal/informal) e aspectos paralinguísticos, como os sons característicos de cada ambiente (barulho de avião, trem e ônibus).

O aluno que já conhece outra língua pode beneficiar-se ou sentir dificuldades, especialmente nos níveis iniciais, visto que os manuais de línguas apresentam metodologias diferentes, respeitando as complexidades e particularidades de cada idioma. Todo esse material visual pode não ser facilmente ou imediatamente absorvido, tanto pelo professor



como pelo aluno. O livro, assim como o guia pedagógico, traz uma breve explicação do uso desses recursos (animação de sala de aula, p. 04), porém, observa-se uma série de etapas a serem seguidas que podem acabar criando obstáculos para o professor menos familiarizado com esse tipo de linguagem visual: na metodologia do manual o professor é orientado a fazer o percurso de cada lição seguindo a ordem dos exercícios, observando as sugestões apresentadas no **Guia do Professor**, pois muitas vezes os exercícios podem perder o sentido, ou o professor antecipar uma etapa que será contemplada em outra atividade subsequente. Um exemplo disso ocorre em dois *Points Langues*, um na página 13 e o outro na página 29 (Figura 06). A metodologia prevê que os alunos estudem o verbo “ser” (*être*) em dois momentos. Por esse motivo, o quadro da página 13 apresenta esse verbo conjugado apenas nas três pessoas do singular (*je, tu, il/ele*) e na segunda do plural (*vous*). Os outros pronomes (*ils/elles*) serão vistos apenas na página 29. Além disso, em nenhuma dessas lições o manual apresenta a conjugação desse verbo (*être*) no plural “nós” (*nous*), cabendo ao professor empregar esse sujeito pronominal em algum momento do percurso de aprendizagem do aluno.

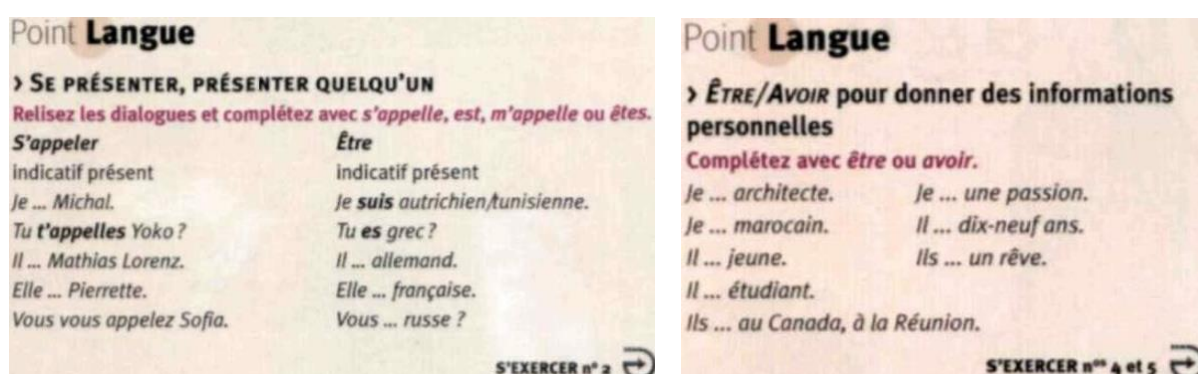


Figura 06: *Points Langues – Le verbe être*  
 Fonte: Berthet et al. (2006, p. 13 e 29, respectivamente)

Os diversos recursos visuais empregados por alguns manuais acabam criando uma nova linguagem e procedimentos paralelos à linguagem e metodologia do próprio manual. O que o livro em questão não prevê é se todo professor de francês, de qualquer origem e cultura, possui ou não esse tipo de letramento visual. A partir desse ponto nos interrogamos se os professores de LE realmente compreendem toda essa linguagem feita de símbolos, códigos e imagens, e se fazem uso desse sistema linguístico da mesma maneira. O que poderia ser chamado de maneira dita “correta”? Essa linguagem sem um plano de aula facilita ou atrapalha o trabalho do docente e a compreensão do aluno?

O uso do título e do subtítulo também cumpre um papel importante dentro da



proposta metodológica do manual. Cada lição traz objetivos específicos que, segundo os autores, são claramente anunciados no título e subtítulo de cada lição, constituindo-se num “fio condutor” de cada *dossier* (Figura 07).



**Figura 07: Título do *dossier 0* – *Fenêtre sur...*  
Fonte: Berthet et al. (2006, p. 09)**

Cada lição possui objetivos comunicativos e de *savoir-faire* (habilidades) que formam o percurso da aprendizagem e que estão diretamente ligados ao título e subtítulo do *dossier*, assim como de cada lição. Como observa Espinosa (2004), muitas vezes as imagens inseridas nos materiais impressos e, sobretudo, nos livros digitais tomam o espaço do texto escrito, visto que as figuras, fotos etc. postas ali acabam exercendo a mesma função de um texto escrito. Apesar do crescimento dos livros multimídia, a estrutura empregada na confecção desses segue o mesmo sistema linear do livro impresso.

Os títulos principais dos *dossiers* surgem em diversos momentos, uma primeira vez na página de abertura do *dossier* e associado às imagens ali presentes, e depois é retomado (com cor e estilo de letras diferentes) em todas as três lições de cada documento, aparecendo sempre na página da esquerda, em posição vertical, ao lado da margem principal da paginação.

Um exemplo disso surge logo do início do livro, na lição introdutória do livro, *Dossier 0* (Anexo H, p. 83). Junto ao título da lição, *Fenêtre sur...*, encontram-se as imagens de duas mãos cumprimentando-se e logo abaixo o globo terrestre. Na página seguinte um subtítulo, *Identifier une langue* (Anexo I, p. 84), e a retomada do mesmo título da página inicial (*Fenêtre sur...*) com outro subtítulo, *Se présenter* (Anexo I, p. 85). Dessa forma, para que se acompanhe o jogo que essas palavras podem gerar, o livro deve estar aberto de tal maneira que os títulos e subtítulos fiquem visíveis. O aluno pode associar o nome *fenêtre* (janela) aos verbos *identifier* (identificar) e *se présenter* (se apresentar) criando uma conexão com os temas que vão seguir: nesse caso, existe uma estreita relação entre as imagens escolhidas e os temas ali abordados, como o reconhecimento de diversas línguas, culturas (Anexo I, p. 84, 86) e algumas apresentações simples (Anexo I, p. 84-86). Uma atividade

muito interessante encontra-se na p. 11, atividade 4 (Anexo I, 84), em que o alfabeto é representado por diversos nomes de pessoas, com sotaque e escrita francesa, e cabe ao aluno ler o primeiro nome e observar se o mesmo é pronunciado como escrito, pois em alguns momentos lê-se um nome mas ouve-se um outro, ex.: lê-se A como Annie mas ouve-se A como Alice.

Os títulos e subtítulos podem ter uma função importante no modo como o professor inicia cada lição. O título principal de cada *dossier* e de cada lição é sempre retomado nos diálogos introdutórios correspondentes a essas partes, e que compõem o CD do professor e do aluno. Os nomes de cada uma dessas subdivisões são sempre associados com os temas que serão abordados. Além disso, na entrada de cada *dossier*, e associado ao título principal, como visto acima, há sempre duas imagens (fotos) que também ilustram o tema proposto.

A retomada do título principal também pode ser uma estratégia interessante nos áudios, pois serve como um elemento facilitador na compreensão oral, antecipando o que o aluno vai ouvir e permitindo que o mesmo afunile o conteúdo, preveja o vocabulário e situações que possam estar presentes naquele documento, facilitando a compreensão do registro sonoro. A compreensão oral desenvolvida dessa forma poderia gerar menos ansiedade e conseqüentemente um melhor aproveitamento do documento e da atividade. Associado a isso, o aluno também pode se valer das perguntas de orientação como “Quem?”, “Onde?”, “Quando?”, “Por quê?” etc. Se ainda somarmos essas estratégias à proposta metodológica de temas em espiral feita pelos autores, o aluno seria capaz de reconhecer nessas atividades outros elementos, como os atos de fala e o léxico, que eventualmente já tenha sido trabalhado em outros momentos do percurso. Muitos materiais didáticos de compreensão oral também trazem títulos em cada um dos documentos sonoros, o que permitiria a aplicabilidade dessa técnica em outras situações e com outros materiais de apoio.

Sobre a leitura de imagens e manchetes de jornais, Camargo (2007) diz que assim como as figuras, podemos vislumbrar a estrutura gráfica da página por meio de suas letras, fontes, tamanhos, manchetes, rubricas etc. Segundo o autor, “a dimensão e posição no espaço definem o nível de importância das imagens na mídia impressa”. Dessa forma, “fotos grandes e letras grandes, posicionamento no alto da página são, comumente, indicadores de importância” (CAMARGO, 2007, p. 115). Todos esses aspectos visuais presentes não apenas em jornais, mas em diversos tipos de materiais midiáticos, livros, manuais didáticos etc., tratam dos componentes estéticos destas informações, mas que em outra instância, como a do conteúdo, confere significado ao que é observado, ou seja, torna-se um componente do próprio sentido.

## 12 OUTROS RESULTADOS DA ALFABETIZAÇÃO VISUAL

Em seu trabalho **O uso da leitura de imagens como instrumento para a alfabetização visual** com alunos do ensino médio, Cristiane Rodrigues de Lima (2008), professora de Artes do Colégio Estadual Des. Jorge Andriguetto em Curitiba, diz que o estudo da leitura de imagens nos currículos no Brasil teve início nos anos 1990, através da proposta de Ana Mae Barbosa e da Metodologia Triangular. Segundo Lima (2008), essa técnica de leitura de imagens foi amplamente utilizada por professores de artes e acabou por influenciar na elaboração da proposta dos **Parâmetros Curriculares Nacionais** e nas **Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná de 2008**. Conforme essas diretrizes, o professor deve servir como um intercessor no processo de percepção e apropriação dos conhecimentos sobre a arte, para que assim o aluno consiga transcender as aparências das obras e consiga interpretar e apreender pela arte aspectos da realidade humana em uma dimensão singular e social.

Em seu trabalho com alunos do ensino médio, Lima (2008) percebeu que no cotidiano os alunos não observavam as imagens de uma maneira mais atenta, e quando o faziam, isso se dava de maneira superficial ou valendo-se de conceitos estereotipados veiculados especialmente pelas mídias. Para a professora, isso ocorre principalmente porque muitos alunos não conseguiam se concentrar por muito tempo num mesmo objeto, o que acabava dificultando uma análise mais aprofundada do tema. O conceito do seu trabalho é fruto da união de vivências e estudos e estendeu-se a uma série de novas ações e projetos, entre eles o trabalho com crianças e jovens, visando à apropriação da linguagem visual para o desenvolvimento de um poder de análise crítica e expressão pessoal, além da capacitação de professores da rede pública e privada, estimulando a potencialização do uso de imagens em sala de aula, associado às diversas disciplinas do currículo regular. Em seus projetos na rede pública de ensino Lima teve como objetivo mostrar a prática fotográfica usada como ferramenta para desenvolver a alfabetização visual, a habilidade de entender esse sistema de representação, associado à possibilidade da livre expressão por meio de imagens.

Através desses estudos Lima (2008) pôde comprovar que as escolas ainda não estariam prontas para trabalhar com o alfabetismo visual, devido à falta de acesso a um repertório mais amplo de materiais visuais e a formação de professores, de maneira que esse conhecimento fosse partilhado em outras disciplinas do curriculum, pois o que se observou

era que isso ocorria apenas durante as aulas de Artes e muitas vezes de forma superficial, o que impedia os alunos de criarem hábitos de leitura visual de maneira que pudessem aprender a ler imagens de um jeito mais crítico.

Quanto às vantagens do uso de imagens no ensino de LE, Paiva (2010) verificou em alguns estudos a comprovação de que as imagens associadas com o uso de textos proporcionam maior memorização. Dessa forma, elas podem ser lembradas muito tempo depois de serem vistas, além de servirem como instigadoras do interesse e da curiosidade do leitor. Essa relação entre texto e imagem é também chamada de "dupla decodificação", por se tratar de esquemas mentais, verbal e não verbal, como cenas, eventos e o sistema das imagens (PAIVA, 2010, p. 23).

Para Paiva (2010), o uso de imagens é muitas vezes bem mais efetivo do que um texto ou uma explicação, sendo mais prática a visualização de um objeto ou de uma ação. Além disso, imagens podem desencadear reações nos estudantes, o que pode motivar a produção oral ou escrita. O uso de imagens em materiais didáticos fez com que essas assumissem muitas vezes a mesma importância de um texto. As informações que gravamos em nossa memória são armazenadas inconscientemente através de imagens, que podem ser utilizadas como técnica de memorização ajudando na lembrança de conteúdos e facilitando o aprendizado pelo aluno (PAIVA, 2010, p. 48).

Paiva acredita que a imagem possui quatro funções principais no ensino de LE: motivar, contornar a limitação da proficiência linguística, lembrar e servir de pretexto para se falar/escrever. O autor também alerta para o uso inadequado de imagens que podem distrair o leitor, retirando do foco a informação principal, como o seu emprego para a comunicação de conceitos abstratos, assim como o seu uso para a função decorativa, sem objetivo específico. Paiva diz que todas essas formas de emprego são inapropriadas pois podem causar distração, afetando conseqüentemente a compreensão do conteúdo (PAIVA, 2010, p. 52). Nesse sentido, é importante também ressaltar que informações visuais em excesso podem gerar o que se chama de poluição visual (PAIVA, 2010), que pode tirar do foco da atenção do aluno muitos dos elementos paratextuais (que estão ao redor de um texto ou de uma imagem) que muitas vezes serviriam para uma compreensão melhor do texto, áudio ou até mesmo de uma imagem.

Sobre a motivação, Paiva (2010) diz que essa é uma das funções mais importantes e também uma das mais citadas segundo alguns autores (CORDER, 1979; WRIGHT, 1986; SCHERLING e SCHUCKALL, 1993; MACAIRE e HOSCH, 1996; HILL, 2004; apud PAIVA, 2010). A motivação tem como característica principal proporcionar diversão e contentamento aos professores e estudantes, sendo que esses buscam não apenas eficiência em

aulas de língua, mas também uma atmosfera mais propícia à aprendizagem, como o calor humano, o contato e a diversão. Tudo isso pode ser obtido através do uso de imagens que ainda podem ativar sentimentos que tiram as aulas de uma rotina diária (PAIVA, 2010, p. 51). Esse clima de diversão é um dos objetivos de Berthet et al. (2006), que buscou elaborar atividades de interação que também permitissem uma comunicação criativa e lúdica (BERTHET et al., 2006, p. 03). Essa tem sido uma das intenções de muitos ilustradores de livros didáticos, que procuram, através das imagens, estimular a fantasia e proporcionar diversão a professores e alunos (PAIVA, 2010, p. 51).

Da função de contornar a limitação na proficiência linguística também derivam outras duas funções, a de demonstração e a de fornecimento de informações não verbais. Sobre a função de contornar a limitação na proficiência linguística, ela tem como característica principal procurar reduzir a distância entre a limitação do aluno em utilizar a língua alvo e as suas experiências, conhecimentos e cultura. Ou seja, as imagens podem compensar a limitação linguística de alunos que podem se valer desse recurso para exprimir ideias que ainda são difíceis de serem expressas na LE alvo, podendo ajudar, sobretudo os alunos iniciantes, que têm experiências e conhecimentos, mas ainda não possuem proficiência suficiente na língua que estão estudando (PAIVA, 2010, p. 52).

Quanto à função de demonstração das imagens - também chamada de função de explicação, de auxílio para compreensão ou de ilustração - ela serve a situações simples (representação de objetos concretos), linguagem corporal (como gestos e expressões faciais) e especialmente em situações em que é difícil representar ou esclarecer algo, visto que as imagens, diferentes da língua, possuem uma semelhança imediata com o que é apresentado de maneira econômica e eficaz tabelas (Anexo I, p. 84; Anexo O, p. 111), como fazem alguns recursos gráficos e que ajudam a esclarecer correlações complexas e pontos gramaticais (PAIVA, 2010, p. 53). Há ainda outra forma de associação entre imagem e fonemas, como acontece no manual de inglês *New English File* (LATHAM-KOENING et al., 2006, p. 156), que traz no final do livro uma síntese de todos os signos fonéticos do inglês e faz uma associação entre a imagem da palavra que contenha o fonema e o símbolo fonético que representa aquele som (Anexo P, p. 112).

Com respeito ao fornecimento de informações não verbais, Paiva (2010) afirma que todas as imagens possuem essa função: de apresentar uma visão geral ou de detalhes do tema trabalhado, além de dar significado ao texto ou adicionar novas informações. A função de lembrete, como o nome diz, traz aos alunos alguns subsídios que os ajudam a lembrar de elementos imediatos ou de mais longa duração, funcionando como técnica mnemônica para

recordação futura do conteúdo estudado. Essa função é bastante utilizada por alunos nos cadernos, apostilas etc., quando fazem anotações de aulas e se valem de símbolos e imagens próprias para memorizarem um determinado tema.

Em sua análise do manual de inglês *Touchstone* (2008) sobre o uso de imagens no ensino, Paiva (2010) cita um exemplo da função de lembrete que ocorre na página 75 do caderno de exercícios do manual *Alter Ego 1*. O exercício propõe ao aluno que observe seis imagens e descreva o que cada um dos personagens está fazendo naquele momento, empregando nas frases os verbos no presente contínuo. Ex.: 1) *Vous êtes en train de prendre une photo*; 2) *Elle est en train d'écrire*; 3) *Je suis en train de faire du vélo* etc.

## LE PRÉSENT CONTINU

### 4

Dites ce que les personnes sont en train de faire.

Exemple :  → Ils sont en train de visiter un musée/regarder un tableau.

1.  2.  3.  4.  5.  6. 

1. Vous êtes en train de prendre une photo.

2. Elle est en train d'écrire.

3. Je suis en train de faire du tricycle.

4. Il est en train de dormir.

5. Nous sommes en train de dîner / boire prendre un verre.

6. Tu es en train d'acheter un billet de train.

Figura 08 - Exemplo de imagem com função de lembrete

Fonte: Berthet et al., 2006b (apus PAIVA, 2010, p. 58)

As imagens empregadas como pretexto para falar/escrever incentivam o aluno a produzir nessas duas competências linguísticas. Um exemplo de imagem que pode produzir respostas, além daquele citado acima (Anexo Q, 113), encontra-se na página 22 do *Dossier 1: Médiathèque* (Figura 09), em que o aluno faz uma interpretação visual da situação e imagina o diálogo entre os personagens em um primeiro momento. Em seguida, ele ouve um diálogo e tenta responder às seguintes questões: *Où? Qui? À qui? Pourquoi?* (Onde? Quem? A quem? Por quê?, respectivamente) optando pela melhor resposta entre as três que surgem na sequência de cada pergunta.

M

LEÇON 2

**DEMANDER DES INFORMATIONS**

**LES UNS, LES AUTRES**

**DOSSIER 1**



– Excusez-moi...  
C'est pour une inscription...  
Je voudrais des informations, s'il vous plaît.

– Eh bien, vous présentez une pièce d'identité, vous complétez un formulaire...  
– Et vous demandez des photos ?  
– Oui, une photo.  
– Et combien ça coûte ?  
– Vous êtes étudiante ?  
– Oui.  
– Ah! C'est gratuit pour les étudiants.

**1**  Écoutez le dialogue et choisissez les réponses correctes.

1. Où ?  
 dans un magasin  
 dans une médiathèque  
 dans un bureau

2. Qui parle ?  
 une cliente  
 une étudiante  
 une employée

3. À qui ?  
 un employé  
 un collègue  
 un vendeur

4. Pourquoi ?  
 pour une inscription  
 pour un travail  
 pour un achat

**2**  Réécoutez le dialogue et dites quels documents sont demandés.

**AIDE-MÉMOIRE**

- Demander poliment  
Je voudrais des informations.
- Demander le prix de quelque chose  
Combien ça coûte ?  
Ça coûte combien ?

Figura 09 - Exemplo de imagem como pretexto para falar/escrever  
Fonte: Berthet et al. (2006, p. 22.)

Como visto anteriormente, essas mesmas questões também podem servir como estratégia para facilitar a compreensão oral e/ou escrita das demais atividades presentes no manual ou elaboradas pelo professor.

Diversos tipos de imagens podem servir como ferramenta que forneça mais informações para produzir respostas por parte dos alunos: as tiras de Humor em Quadrinhos com balões de fala vazios; imagens avulsas, como retratos de família, ou fotografias que representem uma situação incomum; gráficos etc..



Paiva (2010) resume todas essas funções no quadro abaixo, em que na coluna da esquerda estão localizadas as funções didáticas e na coluna da direita suas respectivas descrições:

FUNÇÃO DIDÁTICA		DESCRIÇÃO
Motivação		Não há objetivo de ensino, mas de diversão, contentamento.
Contornar a limitação na proficiência linguística	<i>Demonstração</i>	Ilustrar, exemplificar elementos isolados como objetos, situações, processos.
	<i>Informações não verbais</i>	Fornecer uma visão geral e detalhes do assunto tratado.
Lembrete		Fornecer subsídios visuais para memorização de elementos da língua.
Pretexto para falar/escrever		Fornecer subsídios visuais para produção verbal.

**Quadro 04 - Quadro comparativo entre as quatro principais funções das imagens no ens. de LE**  
**Fonte: Paiva (2010, p. 61)**

Assim, uma imagem quando é mais apropriada ou fundamentada em relação aos aspectos trabalhos no livro didático permitiria inúmeros empregos. O professor pode explorar essas funções em diversos tipos de atividades, enquanto o aluno se beneficiaria através de uma melhor compreensão, visualizando o que lhe é dito, produzindo maior sentido e retendo melhor o que aprendeu. Aqui mais uma vez a questão da alfabetização visual pode ser justificada e o ensino de línguas considerado como um dos meios possíveis para se alcançar esse objetivo.



## 13 SOLUÇÕES DO PROBLEMA

Segundo Hernández (2000), é importante reconhecer que as imagens são mediadoras e transmitem valores culturais de diferentes culturas, pois possuem metáforas surgidas da necessidade social de construir sentidos. Dessa forma, além de mediar os alunos nesse processo de conhecimento, é importante que se estabeleça as possibilidades de se produzir novos conhecimentos por meio da educação para a compreensão da cultura visual.

Se o ensino da arte quiser chegar a ser um veículo de conhecimento e contribuir para uma visão intercultural e alternativa diante da homogeneização da atual cultura global e tecnológica, é necessária uma mudança que se vincule à transformação da formação dos professores e que possa voltar a pensar a função da escolaridade. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 89)

Esse é um desafio que pode começar pelos professores de Artes, uma vez que essa disciplina faz parte do quadro obrigatório de estudos nas escolas brasileiras, porém, essa é uma meta que também pode ser estendida aos professores de todas as outras áreas, como os professores de LE, visto que o uso de imagens está presente na cultura em todos os seus seguimentos e que por isso pode beneficiar a todos os que desejarem se servir delas.

Este trabalho multidisciplinar se estende da leitura imagética nas artes para a sala de aula de línguas estrangeiras no sentido de permitir ao aluno o maior aproveitamento de conteúdos de forma interdisciplinar, compreendendo não apenas a sistemática da LE, mas do contexto em que é empregada. O reconhecimento pelo aluno de que as outras culturas são diferentes da sua pode colaborar para a quebra de estereótipos, de barreiras culturais, facilitando a aceitação e melhorando sua atitude perante a sua língua e a do Outro.

Como professor de artes, Lima (2008) salienta que as imagens que o professor leva para seus alunos não devem ser utilizadas gratuitamente, mas que é necessário que sejam escolhidas segundo os objetivos propostos a partir dos conteúdos trabalhados, através de uma “relação sócio afetiva com a imagem em uma situação de cognição” (LIMA, 2008, p. 08), tema que pode ser explorado em outro trabalho.

O uso da convenção social do significado das imagens (como a utilização e interpretação das cores, das formas, dos gestos etc.), e que é particular de cada cultura, pode ser uma maneira simples para a solução do problema da educação visual (ou alfabetismo visual), que não precisa necessariamente de uma disciplina que ensine os diversos conceitos

engendrados na leitura de imagens (como propõem a Semiótica ou as Artes em geral) - e que pode reduzir a interpretação de cada indivíduo -, visto que esse objetivo também pode ser atingido através da interdisciplinaridade entre os conteúdos vistos na educação escolar.

Segundo La Borderie,

A educação para a imagem se faz segundo dois modos, o da recepção e o da produção (se estima que é produzindo que se aprende a gerir a imagem). Entende-se que as situações de recepção são as mais frequentes. Os alunos são bem mais consumidores de imagens que produtores. A educação para a imagem não tem a intenção de formar especialistas, mas ajudar os alunos a tornarem-se utilizadores críticos e advertir as mídias (ARDON, 2002, p. 55). [Tradução minha]<sup>16</sup>

A leitura do discurso visual, que não se resume apenas à análise da forma, cor, linha, volume, equilíbrio, movimento, ritmo. Essa leitura é centrada, principalmente, na significação que esses atributos em diferentes contextos conferem à imagem e é um imperativo da contemporaneidade. Os modos de recepção da obra de arte e da imagem, ao ampliarem o significado da própria obra a ela se incorporam. A leitura das imagens fixas e móveis da publicidade e da arte na escola nos ajuda a exercitar a consciência acerca daquilo que aprendemos por meio da imagem (OLIVEIRA, 2009). Podemos perceber e identificar melhor uma imagem quando aprendermos como lê-la, não permitindo sofrer o seu abuso. E tudo isso, em termos de ensino aprendizagem de LE pode favorecer tanto o trabalho do professor como estimular a aprendizagem pelo aluno.

Interpretar uma mensagem, analisá-la, não consiste certamente em tentar encontrar ao máximo uma mensagem preexistente, mas em compreender o que essa mensagem, nessas circunstâncias, provoca de significações aqui e agora, ao mesmo tempo que se tenta separar o que é pessoal do que é coletivo. (JOLY, 1996, p. 44)

Oliveira (2009) vê que a necessidade de alfabetização visual vem confirmando a importância do papel da arte na escola e, por extensão, da leitura adequada de imagens nas salas de LE, atuando no processo de ensino aprendizagem de outro idioma, sem esquecer que devem também ser exploradas pelo professor de forma adequada, ou seja, de modo a trazer a LE para dentro de sala de aula, com uma perspectiva mais concreta e que agregue como elemento cultural.

---

<sup>16</sup> L'éducation à l'image se fait selon deux modes, celui de la réception et celui de la production (on estime que c'est en produisant que l'on apprend à maîtriser l'image). Les situations de réception sont bien entendu les plus fréquentes. Les élèves sont bien plus consommateurs d'images que producteurs. L'éducation à l'image n'a d'ailleurs pas pour objectif de former des spécialistes, mais d'aider les élèves à devenir des utilisateurs critiques et avertis des médias.

## 14 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a análise do manual *Alter Ego 1* constatou-se uma boa quantidade de uso de imagens em todos os *dossiers*, juntamente com a orientação de uso no guia pedagógico. A ampla maioria das imagens apareceu sempre vinculada à temática das lições, fundamentando pontos específicos de gramática e agregando significado ao contexto cultural e lexical da língua francesa, facilitando a compreensão dos tópicos estudados em cada *dossier*. Porém, percebeu-se algumas vezes o descuido quanto à clareza de exercícios que relacionavam imagens com objetivos de compreensão oral ou escrita.

Saber escolher a imagem e aproveitar da sua riqueza, conhecer os meios pelos quais a imagem produz sentido, é adotar uma tomada positiva vis a vis da invasão audiovisual. Seria omissão se colocar numa posição defensiva, negativa e estéril, sobretudo no momento onde as artes gráficas, as imagens virtuais ou de síntese ainda confundem as práticas pedagógicas. É preciso ir e vir entre a palavra e a imagem, visto que dessa maneira nasce a verdadeira cultura que integra cada uma dessas linguagens. A alfabetização ou educação visual deve desenvolver um sentido crítico que não permita o abuso das palavras e tão pouco das imagens. Num mundo em crescente uso de recursos visuais somos cada vez mais confrontados com o urgente e importante papel de se fazer uma educação visual. Visto desse prisma, talvez estejamos mergulhados em um profundo analfabetismo visual e se atento a isso, desfrutaremos da mesma sensação de cegueira e impotência que ainda sofrem aqueles que não possuem o letramento verbal.

É sabido que os professores de LE costumam trabalhar com imagens em sala; porém, esses professores nem sempre exploram todo o potencial desse recursos ou veem nas imagens elementos facilitadores do processo ensino/aprendizagem de LE. Por essa razão, o que pretendemos com essa pesquisa foi demonstrar o quanto elas estão presentes em nosso meio e o papel que desempenham em diversos setores da vida. Através dessa constatação, é possível aproveitar ainda mais os recursos didáticos disponíveis, desempenhando um trabalho mais específico quanto à exploração de materiais visuais, engajando e adaptando-os às competências linguísticas requeridas. Dessa forma, o professor poderá selecionar melhor o material que pretende trabalhar, permitindo adequá-lo à sua realidade e as mais diversas funções, explorando melhor o livro didático e possibilitando um trabalho ainda mais rico em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ARDON, Sylvie. **L'image et la pédagogie dans l'enseignement secondaire**. 2002. 66 f. Relatório de pesquisa bibliográfica - Université Claude Bernard, Lyon, 2002.

ALENCAR, Jakson. **As ilustrações na literatura infantil**: da alma das imagens à alma dos leitores. In: GOÉS, Lúcia P. **A alma da imagem**: a ilustração nos livros para crianças e jovens na palavra de seus criadores. São Paulo: Paulus, 2009, p. 26-34.

ALESSANDRINI, Jean. **Images à la plage**. In: BOSQUET, Françoise; NIERES-CHEVREL, Isabelle (Direção.). *Littérature de jeunesse, incertaines frontières: Colloque de Cerisy la Salle* (juin 2004). Paris: Gallimard jeunesse, 2005.

\_\_\_\_\_. **Le zapoyoko**. J'aime lire (Revista). N. 83, 1983. Foto, color.  
Disponível em: < <http://www.priceminister.com/offer/buy/8057725/J-aime-Lire-N-83-Le-Zapoyoto-Revue.html>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

ANJOS, CÉLIA R. dos. **Ensino e aprendizagem do FLE através de canções**: reflexões sobre representações culturais e relatório de experiência. 2006. 144 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – USP, São Paulo, 2006. Disponível em:  
<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-08112007-143018/pt-br.php>>. Acesso em: 30 set. 2012.

AUSTIN, John L. **Quando dizer é fazer**. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Editora: Artes Médica, 1990

BAHKTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BERGMANN, Juliana Cristina F. **Aquisição de língua estrangeira**: o livro didático como motivador. 2002. 107 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002.

BERTHET, Anne et al. **Alter Ego 1**: cahier d'activités. Paris: Hachette Livre, 2006. 127 p.

\_\_\_\_\_. **Alter Ego 1**: guide pédagogique. Paris: Hachette Livre, 2006. 256 p.

\_\_\_\_\_. **Alter Ego 1**: méthode de français. A1. Paris: Hachette Livre, 2006. 192 p.

BORTONI-RICARDO, Stela Maris. **O Professor Pesquisador** – Introdução à Pesquisa Qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. LEI N. 9.503, DE 23 DE SETEMBRO DE 1997: **Código de trânsito brasileiro**. Brasília: DOU, 1997. Disponível em: <[www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/19/1997/9503.htm](http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/19/1997/9503.htm)>. Acesso: 29 mar. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2013.

BRITO, Audrey Danielle B. de; MELO, Eliana M. de. **Semiótica do discurso publicitário: emoticons e sedução discursiva**. Acta Semiótica et Linguistic, vol. 14, ano 33, n. 1, p. 230-245. São Paulo: Universidade de Braz Cubas, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/actas/article/view/14629/8280>>. Acesso em: 29 mar. 2013.

BROWN, Douglas. **Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy**. White Plains, NY: Pearson Education Inc., 2007.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMARGO, Isaac Antonio. **Um Recorte Semiótico na Produção de Sentido: imagem em mídia impressa**. In: Domínios da Imagem. Londrina, n. 1, p. 111-118, nov. 2007. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/dominiosdaimagem/index.php/dominios/article/view/20>>. Acesso em: 23 dez. 2012

CHRISTIN, Anne-Marie. **Le Texte et L'image**. In: L'illustration, essais d'iconographie. Paris: Klincksieck, 1999.

COMENIUS, Johann A. **Orbis Sensualium** (1658). In: UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia): Centro de Investigación MANES. Disponível em <<http://www.uned.es/manesvirtual/Historia/Comenius/OPictus/OPictusAA.htm>>. Acesso em 07 abr. 2013.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer**. Division des Politiques Linguistiques: Strasbourg, 2001. Disponível em: <[www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf) > Acesso em: 15 nov. 2012>. Acesso em: 12 maio 2012.

CORACINI, Maria José. **A celebração do Outro**. Arquivo, memória e identidade (línguas materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: São Paulo, Mercado das Letras, 2007

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Fontes, 1987.

ESPINOSA, Maria P. P.; FERNÁNDEZ, Isabel Maria S. **Herramienta de evaluación de material didáctico impreso**. Grupo de Investigación de Tecnología Educativa (G.I.T.E.). Universidad de Murcia (España), 2004. Disponível em: <<http://tecnologiaedu.us.es/nweb/htm/pdf/paz7.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2013.

FRANZ, Teresinha S. **Educação para uma compreensão crítica da arte**. Prefácio de Fernando Hernández. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GENTILE, Paola. **Um mundo de imagens para ler**. In: NOVA ESCOLA, abr. 2003. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/arte/pratica-pedagogica/mundo-imagens-ler-426380.shtml>>. Acesso em: 14 out. 2012.

GOÉS, Lúcia P. (Org.) **A alma da imagem: a ilustração nos livros para crianças e jovens na palavra de seus criadores**. São Paulo: Paulus, 2009.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional**. Tradução: Ana Death Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

\_\_\_\_\_. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Trad. Marina Appenzeller. São Paulo: Papyrus, 1996.

LARAIA, Roque de B. **Cultura: um conceito antropológico**. 19 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and Principles and Language teaching**. 2. ed. Oxford: OUP, 2000.

LIMA, Cristiane R. **O uso da leitura de imagens como instrumento para a alfabetização visual**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Cadernos PDE), 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2483-8.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2013.

LIMA, Graça. **O universo fascinante dos signos visuais**. In: GOÉS, Lúcia P. **A alma da imagem: a ilustração nos livros para crianças e jovens na palavra de seus criadores**. São Paulo: Paulus, 2009. p. 71-76.

LISBOA, M. F. A. **Leitura, Compreensão, Tradução - abordagem discursiva do curso instrumental**. Florianópolis, 1994. 158 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina.

LITTLE, David. “The Common European Framework of Reference for Languages: Perspectives on the Making of Supranational Language Education Policy”, *The Modern Language Journal*, v. 91, n. 4, 2007, p. 645–655.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução de: Freda Indursky. São Paulo: Pontes, Editora da Unicamp, 1989.

MALLARMÉ, Stéphane. **Un coup de dés jamais n'abolira le hasard**. La nouvelle revue française: Paris, 1914. Disponível em: <<http://www.math.dartmouth.edu/~doyle/docs/coup/scan/coup.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2013.

MINISTRO DE ESTADO DA DEFESA. **Manual de Abreviaturas, Siglas, Símbolos e Convenções Cartográficas das Forças Armadas**. 3 ed. [S.l.]: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: <[http://www.dee.ensino.eb.br/legislacao/46\\_%20manual\\_de\\_abreviaturas/md\\_33\\_m-02\\_abreviatura.pdf](http://www.dee.ensino.eb.br/legislacao/46_%20manual_de_abreviaturas/md_33_m-02_abreviatura.pdf)> . Acesso em: 29 mar. 2013.

MOLINA, Ana H. **Ensino de História e Imagens: possibilidade de pesquisa**. *Domínios da Imagem*, Ano I, n.1, p. 15-19, nov. 2007. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2483-8.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2012.

OLIVEIRA, Maria M. C. **Alfabetização visual: uma abordagem arte-educativa para a contemporaneidade**. In: **Estudos Semióticos**. v. 5, n. 1, São Paulo, jun. 2009, p. 17–27. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es/eSSe51/2009esse51-mmcoliveira.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2013.

OXENDEN, Clive; LATHAM-KOENING, Christina; SELIGSON, Paul. **New English File: elementary student's book**. Oxford: Oxford University Press, 2004. 160 p.

PAIVA, Rodrigo C. **A imagem-texto no ensino-aprendizagem de língua estrangeira: estudo exploratório do livro didático Touchstone**. Curitiba, 2010. 179 f. Dissertação (Mestrado em Design) Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <[http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/23736/RodrigoCPaiva\\_DISSERTACAO.pdf](http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/23736/RodrigoCPaiva_DISSERTACAO.pdf)>. Acesso em: 22 fev. 2013.

PÂQUIER, Evelyne; BALSER, Joachim. **Stratégies d'apprentissage**. Revue Le français dans le monde. n. 317, set. - out. 2001. p. 45-46

PRATEANO, Vanessa. **Imagem em prova escandaliza escolas**. Gazeta do povo. Curitiba, 19 nov. 2010. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?id=1069336&tit=Imagem-em-prova-escandaliza-escolas>>. Acesso em: 16 mar. 2013.

SANTAELLA, Lúcia; NÖRT, Winfried. **Imagem. Cognição, Semiótica, Mídia**. São Paulo: Iluminaras, 2005.

\_\_\_\_\_. SANTAELLA, Lúcia. **A percepção: uma teoria semiótica**. São Paulo: Editora Experimento, 1993.

SARDELICH, Maria Emília, **Leitura de Imagens, Cultura Visual e Prática Educativa**. Cadernos de Pesquisa, v.36, n.128, p. 451-472, maio/ago. 2006. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09.pdf)> Acesso em: 02 dez. 2012.

SOUZA, Tania C. C. de. **Análise do não verbal e os usos da imagem nos meios de comunicação**. In: CIBERLE-GENDA, n. 6, 2001. Disponível em: <<http://www.uff.br/mestcii/tania3.htm>>. Acesso em: 08 jan. 2013.

STORTO, Leticia J. **Emoticons: adereços às conversas virtuais?** ReVEL, v. 9, n. 16, 2011, p. 112-134. Disponível em: <[http://revel.inf.br/files/artigos/revel\\_16\\_emoticons.pdf](http://revel.inf.br/files/artigos/revel_16_emoticons.pdf)>. Acesso em: 29 mar. 2013.



TARDY, Michel. **O Professor e as Imagens**. Tradução: Frederico Pessoa de Barros. São Paulo: Cultrix, 1976.

VAN DER LINDEN, Sophie. **L'album, le texte et l'image**. Le Français aujourd'hui, 2008/2, n. 161, p. 51-58. Disponível em: <<http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2008-2-page-51.htm>>. Acesso em: 28 maio 2012.

\_\_\_\_\_. **Para ler o livro ilustrado**. Tradução: Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

VENEROSO, Maria do Carmo de F. **A letra como imagem, a imagem da letra**: as metáforas gráficas de Paul Klee. In: II Simpósio Nacional de Análise Crítica do Discurso... **Anais Eletrônicos...** São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2007. Disponível em: <[http://www.fflch.usp.br/dlcv/enil/pdf/Artigo\\_Maria\\_do\\_Carmo\\_FV.pdf](http://www.fflch.usp.br/dlcv/enil/pdf/Artigo_Maria_do_Carmo_FV.pdf)>. Acesso em: 31 mar. 2013.

## **ANEXOS**

## LISTA DE ANEXOS

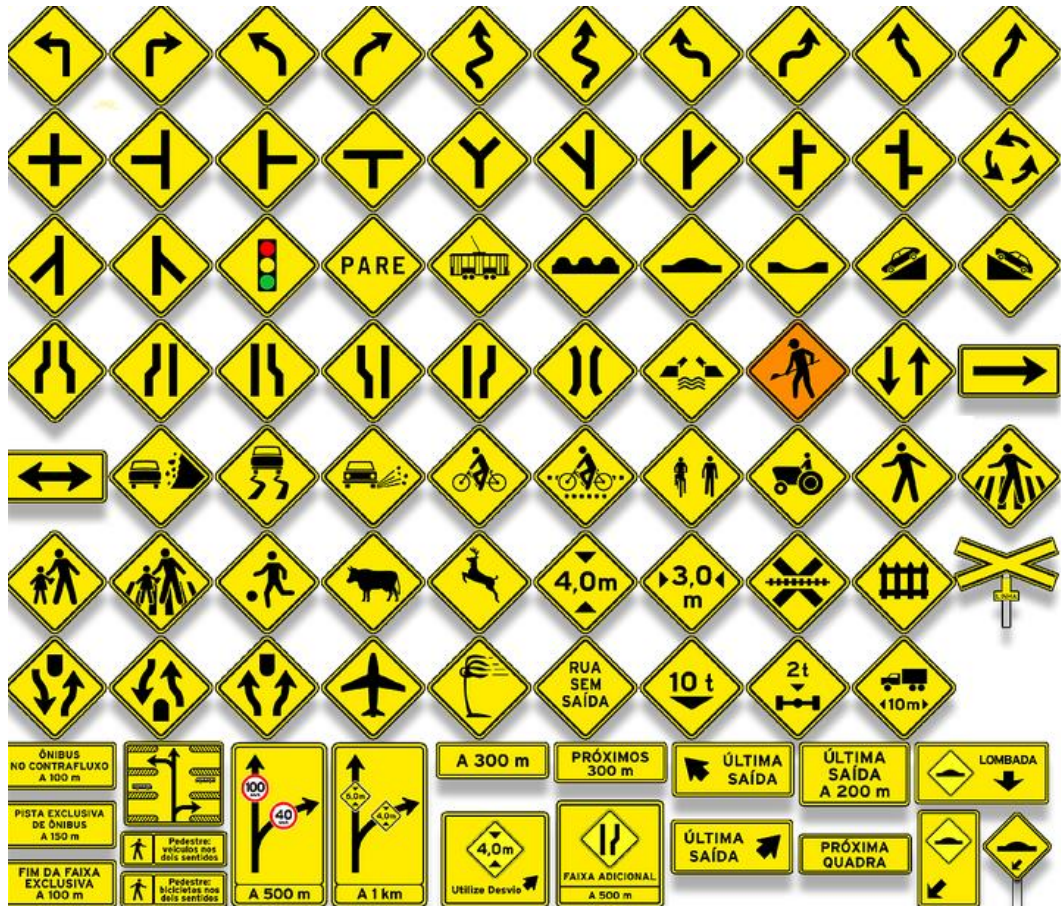
ANEXO A - Placas de trânsito (Contran) .....	72
ANEXO B – Manual de Abreviaturas, Siglas, Símbolos e Convenções Cartográficas das Forças Armadas (p. 305) .....	74
ANEXO C - <i>Emoticons</i> (MSN Messenger).....	75
ANEXO D - Exemplo de imagens do <i>Office</i> .....	76
ANEXO E – Livro didático <i>Orbis Sensualium</i> (COMENIUS, 1658, Cap. XCIII/XCVIL).....	77
ANEXO F – Um lance de dados jamais abolirá o acaso (MALLARMÉ, 1914) .....	78
ANEXO G – <i>Tableau de contenus</i> ( <i>Alter Ego 1</i> , p. 05-08).....	79
ANEXO H – Página de abertura: <i>Dossier 0</i> ( <i>Alter Ego 1</i> , p. 09).....	83
ANEXO I – <i>Dossier 0</i> : Lição 1 – 3 ( <i>Alter Ego 1</i> , p. 10-16).....	84
ANEXO J – <i>Dossier 1</i> : Lição 1-3 ( <i>Alter Ego 1</i> , p. 17-31) .....	91
ANEXO K – Os países francófonos ( <i>Alter Ego 1</i> , p. 32).....	106
ANEXO L – <i>Dossier 2: Carnet de voyage</i> ( <i>Alter Ego 1</i> , p. 46-47) .....	107
ANEXO M – <i>Dossier 3</i> : Portfólio de auto avaliação ( <i>Alter Ego 1</i> , p.64).....	109
ANEXO N – Quadro fonético ( <i>Alter Ego 1</i> , p. 181) .....	110
ANEXO O – Função de demonstração de imagens ( <i>Alter Ego 1</i> , p. 70) .....	111
ANEXO P – Associação entre imagem e fonética ( <i>New English File: elementar...</i> ) .....	112
ANEXO Q – Uso de imagem em prova de Compreensão Oral ( <i>Alter Ego 1</i> ) .....	113

ANEXO A - Placas de trânsito (Contran)

Placas de regulamentação



Placas de advertência


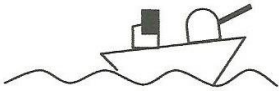


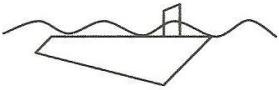















ANEXO B – Manual de Abreviaturas, Siglas, Símbolos e Convenções Cartográficas das Forças Armadas (p. 305)

MD33-M-02

SÍMBOLO	SIGNIFICADO
	Navio.
	Navio de guerra.
	Ponte.
	Rodovia.
	Submarino.
	Túnel articulado para embarque ou desembarque.
	Container.
	Vagão.
	Vala.
	Guarita.
  	<b>AERÓDROMOS</b> Civil ou Civil/Militar. Área de pouso de helicóptero. Existência duvidosa.
	Radar meteorológico.

## ANEXO C - Emoticons (MSN Messenger)

Para enviar:	Digite o seguinte:		
Sorriso	:-) ou :)	Boca aberta	:-D ou :d
Surpreso	:-O ou :o	Mostrando a língua	:-P ou :p
Piscando	;-) ou ;)	Triste	:-( ou :(
Confuso	:-S ou :s	Desapontado	:-  ou :
Chorando	:'(	Envergonhado	:-\$ ou :\$
Irritado	(H) ou (h)	Bravo	:-@ ou :@
Angelical	(A) ou (a)	Diabo	(6)
Guardando segredo	:-#	Rangendo os dentes	8o
Nerd	8-	Sarcástico	^o)
Contando um segredo	:-*	Nauseado	+o(
Eu não sei	:^)	Pensativo	*-)
Festeiro	<o)	Virando os olhos	8-)
Sonolento	~)	Xícara de café	(C) ou (c)
Polegar para cima	(Y) ou (y)	Polegar para baixo	(N) ou (n)
Caneca de cerveja	(B) ou (b)	Taça de Martini	(D) ou (d)
Garota	(X) ou (x)	Garoto	(Z) ou (z)
Abraço pela esquerda	{}	Abraço pela direita	}
Morcego vampiro	:-[ ou :[	Bolo de aniversário	(^)
Coração	(L) ou (l)	Coração partido	(U) ou (u)
Lábios vermelhos	(K) ou (k)	Presente com um laço	(G) ou (g)
Rosa vermelha	(F) ou (f)	Rosa murcha	(W) ou (w)
Câmera	(P) ou (p)	Película fotográfica	(~)
Gato	(@)	Cachorro	(&)
Telefone	(T) ou (t)	Lâmpada	(I) ou (i)
Oitava nota musical	(8)	Meia-lua dormindo	(S)
Estrela	(*)	E-mail	(E) ou (e)
Relógio	(O) ou (o)	Ícone do MSN Messenger	(M) ou (m)
Caracol	(sn)	Ovelha Negra	(bah)
Prato de jantar	(pl)	Tigela	( )
Pizza	(pi)	Bola de futebol	(so)
Carro	(au)	Avião	(ap)
Guarda-chuva	(um)	Ilha com uma palmeira	(ip)
Computador	(co)	Telefone Celular	(mp)
Nuvem de tempestade	(st)	Raio	(li)
Dinheiro	(mo)		

ANEXO D - Exemplo de imagens do *Office*

02/04/13

Office.com - Télécharger des images gratuites pour Office - Office.com

## Images clipart, photos et animations



## Collection printemps



## Festival de smileys



plus

## Divertissement et jeux



plus

## Top catégories

Éducation  
Animaux  
Art et conception  
Dessins  
Éléments décoratifs  
Émotions

Famille  
Santé  
Style de vie  
Nature  
Professions  
Personnes

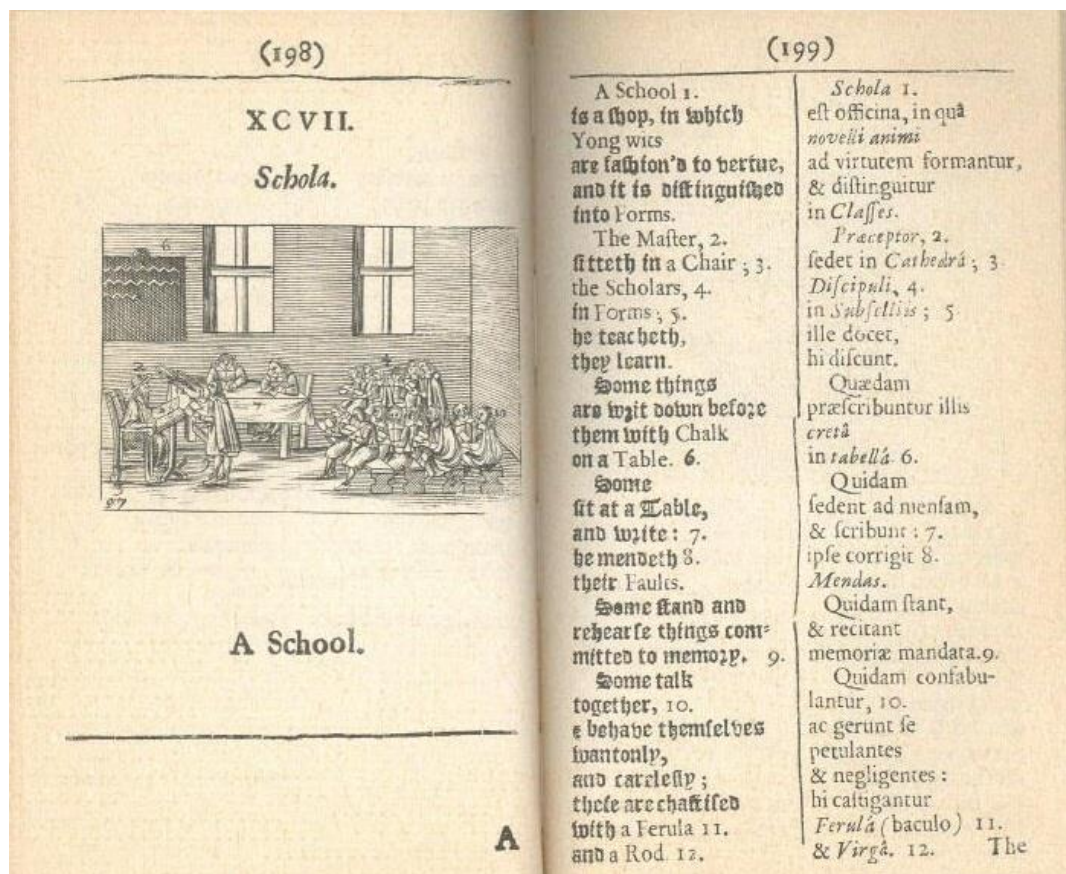
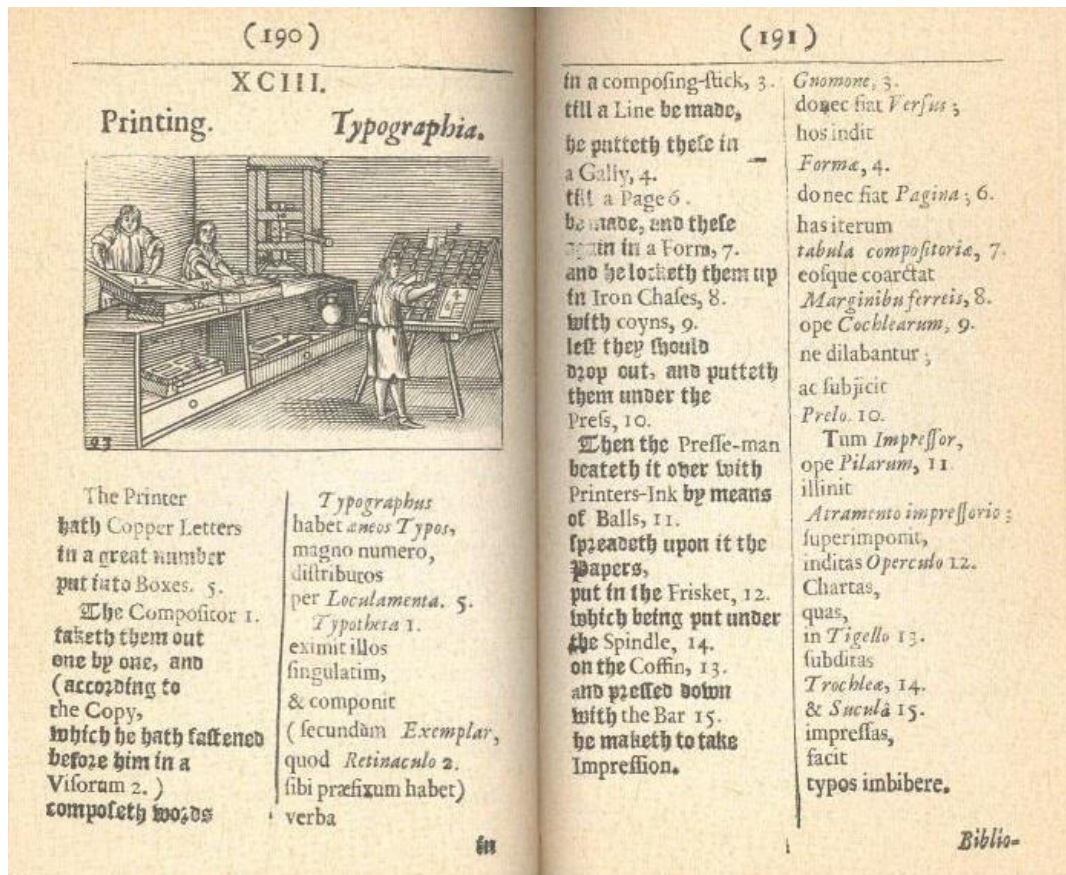
Religion  
Saisons  
Sport  
Symboles  
Transport

## Astuces de productivité

Astuces pour utiliser  
des images  
Les graphiques  
SmartArt à la loupe  
Insérer une image  
(clipart ou autre)

Numériser et insérer une image  
dans la Bibliothèque multimédia  
Modifier la taille et la position



ANEXO E – Livro didático *Orbis Sensualium* (COMENIUS, 1658, Cap. XCIII/XCVIL)

ANEXO F – Um lance de dados jamais abolirá o acaso (MALLARMÉ, 1914)

UN COUP DE DÉS

JAMAIS

QUAND BIEN MÊME LANCÉ DANS DES CIRCONSTANCES  
ÉTERNELLES

DU FOND D'UN NAUFRAGE

accidentellement à s'ouvrir par la main  
cristalle  
par delà l'invisible tête

lège en la disparition  
à quelque'un  
ambigu

l'ultérieur démos immémorial

ayant  
de contrées nulles  
induit  
le vieillard vers cette conjonction suprême avec la probabilité

celui  
son ombre poétique  
careuse et polie et rendue et lavée  
assoupie par la vague et soustraite  
aux dards ou perfides entre les ais

né  
d'un chat  
la mer par l'aérial tenant ou l'aérial contre la mer  
une chance oiseuse

Finquilles

donc  
le voile d'illusion rejette leur haatite  
ainsi que le fantasme d'un geste

chanceliers  
s'affilés

folie

N'ABOLIRA

*C'ÉTAIT*  
un nombre

*LE NOMBRE*  
EXISTAIT-IL  
accusant d'obsolescence ceux d'après  
COMMENCÂT-IL ET CESSÂT-IL  
malgré que tel en l'air quel autre  
par quelle profusion répétitive ou novel  
SE CHIFFRÂT-IL  
Arrière de la statue pour que s'écrit  
ILLUMINÂT-IL

*CE SERAIT*  
pas  
d'arriver et venir  
indifféremment sans savoir

LE HASARD

*C'est  
le phème  
polyémique négure de sinistre  
s'encroûte  
aux diames originelles  
magères d'oh surruses un délire jusqu'à une cime  
flétrie  
par la neutralité idéologique du gouffre*

ANEXO G – *Tableau de contenus (Alter Ego 1, p. 05-08)*

# Tableau des contenus

Leçons	Contenus socioculturels Thématiques	OBJECTIFS SOCIO-LANGAGIERS			
		Objectifs communicatifs et savoir-faire	Objectifs linguistiques		
			Grammaticaux	Lexicaux	Phonétiques
<b>Dossier 0 : Fenêtre sur...</b>					
p. 10 à 16	Rencontres internationales	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se présenter (1)</li> <li>S'informer sur l'identité de l'autre</li> <li>Compter</li> <li>Communiquer en classe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les adjectifs de nationalité (masculin/féminin)</li> <li>Les verbes s'appeler et être</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les langues</li> <li>Les nationalités</li> <li>Les nombres de 0 à 69</li> <li>L'alphabet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'accentuation de la dernière syllabe</li> </ul>
<b>Dossier 1 : Les uns, les autres...</b>					
1 p. 18 à 21	Salutations Usage de tu et de vous	<ul style="list-style-type: none"> <li>Saluer, prendre congé</li> <li>Se présenter (2)</li> <li>Demander/Donner des informations personnelles (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le verbe avoir au présent</li> <li>Les articles définis</li> <li>Les adjectifs possessifs (1)</li> <li>La négation ne... pas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les moments de la journée et les jours de la semaine</li> <li>Quelques formules de salutations formelles et informelles</li> <li>Les éléments de l'identité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>[y]/[u]</li> <li>L'intonation montante et descendante</li> </ul>
2 p. 22 à 25	Les numéros de téléphone en France	<ul style="list-style-type: none"> <li>Demander poliment</li> <li>Demander/Donner des informations personnelles (2)</li> <li>Demander le prix de quelque chose</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les articles indéfinis</li> <li>L'adjectif interrogatif quel(le)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les mois de l'année</li> <li>Les nombres de 70 à 99</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La prononciation des nombres</li> <li>La liaison avec les nombres</li> </ul>
3 p. 26 à 29	Quelques événements culturels/festifs à Paris La francophonie	<ul style="list-style-type: none"> <li>Donner des informations personnelles (3)</li> <li>Indiquer ses goûts (1)</li> <li>Parler de ses passions, de ses rêves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le présent des verbes en -ir</li> <li>Les verbes être et avoir</li> <li>Les prépositions + noms de pays (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'expression des goûts (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La discrimination [s]/[z]</li> <li>La liaison avec [z]</li> </ul>
Cartes de voyage	La France, pays européen	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifier des symboles et comprendre des informations sur la France et l'Europe</li> </ul>			
<b>Dossier 2 : Ici / ailleurs</b>					
1 p. 34 à 37	La ville	<ul style="list-style-type: none"> <li>Parler de sa ville</li> <li>Nommer et localiser des lieux dans la ville</li> <li>Demander/Donner des explications</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les articles définis/ indéfinis</li> <li>Les prépositions de lieu + articles contractés</li> <li>Pourquoi/parce que</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quelques lieux dans la ville</li> <li>Quelques expressions de localisation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prononciation de un/une + nom</li> </ul>
2 p. 38 à 41	Auberges de jeunesse et hôtels	<ul style="list-style-type: none"> <li>S'informer sur un hébergement</li> <li>Remercier/Répondre à un remerciement</li> <li>Comprendre/Indiquer un itinéraire simple</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les questions fermées : est-ce que...</li> <li>Le présent des verbes prendre, descendre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Termes liés à l'hébergement</li> <li>Quelques verbes et indications de direction</li> <li>Quelques formules de politesse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Intonation de la question (1)</li> </ul>
3 p. 42 à 45	Le code postal et les départements Le libellé d'une adresse en France	<ul style="list-style-type: none"> <li>Écrire une carte postale</li> <li>Donner ses impressions sur un lieu</li> <li>Parler de ses activités</li> <li>Indiquer le pays de provenance/de destination</li> <li>Dire le temps qu'il fait (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les prépositions + noms pays (2)</li> <li>Les adjectifs démonstratifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Termes liés à la correspondance</li> <li>Formules pour commencer/terminer une carte postale amicale/familiale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La syllabation et l'accentuation de la dernière syllabe (2)</li> </ul>
Cartes de voyage	Paris insolite	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprendre des informations sur Paris : découvrir la ville dans sa diversité</li> <li>Visualiser la configuration de Paris, situer les arrondissements</li> </ul>			



Leçons	Contenus socioculturels Thématiques	OBJECTIFS SOCIO-LANGAGIERS			
		Objectifs communicatifs et savoir-faire	Objectifs linguistiques		
			Grammaticaux	Lexicaux	Phonétiques
<b>DOSSIER 3 : Solo ou duo</b>					
<b>1</b> p. 50 à 53	<b>Les animaux de compagnie</b> <b>Les animaux préférés des Français</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Parler de ses goûts (2) et de ses activités</li> <li>Parler de sa profession</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aimer/adorer/détester + nom/verbe</li> <li>Le présent des verbes <i>faire</i> et <i>aller</i> + articles contractés</li> <li>Masculin/Féminin des professions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quelques professions</li> <li>Quelques activités sportives/culturelles</li> <li>Quelques noms d'animaux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Distinction masculin féminin des professions</li> </ul>
<b>2</b> p. 54 à 57	<b>Nouveaux modes de rencontres</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Parler de soi</li> <li>Parler de ses goûts et centres d'intérêt (3)</li> <li>Caractériser une personne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Masculin/Féminin/Pluriel des adjectifs qualificatifs</li> <li>Les pronoms toniques</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La caractérisation physique/psychologique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La marque du genre dans les adjectifs à l'oral</li> </ul>
<b>3</b> p. 58 à 61	<b>Les sorties</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Proposer/Accepter/Refuser une sortie</li> <li>Fixer un rendez-vous</li> <li>Inviter</li> <li>Donner des instructions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le présent des verbes <i>pouvoir/vouloir/devoir</i></li> <li>Le pronom <i>on</i> = nous (1)</li> <li>L'impératif : 2<sup>e</sup> personne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Termes liés aux sorties</li> <li>Registre familier (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le son [ɔ]</li> <li>La discrimination [o] [œ]</li> </ul>
<b>Carnet de voyage</b>	<b>Comportements Pratiques sportives</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interpréter des comportements et comparer avec ceux de son pays</li> <li>Prendre connaissance des pratiques sportives des Français ; parler de ses pratiques sportives et des plus courantes dans son pays.</li> </ul>			
<b>DOSSIER 4 : Une journée particulière</b>					
<b>1</b> p. 66 à 69	<b>Rythmes de vie et rythmes de la ville</b> <b>La télévision dans la vie quotidienne</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Demander/Indiquer l'heure et les horaires</li> <li>Parler de ses habitudes quotidiennes (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Différentes façons de dire l'heure</li> <li>Le présent d'habitude</li> <li>Les verbes pronominaux au présent</li> <li>Expressions de temps : la régularité (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prépositions + heure</li> <li>Les activités quotidiennes (1)</li> <li>Quelques articulateurs chronologiques</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Liaison/Enchaînement dans la prononciation de l'heure</li> <li>Le <i>e</i> caduc dans les formes pronominales au présent</li> </ul>
<b>2</b> p. 70 à 73	<b>Routine / changement, rupture de rythme</b> <b>Vie de famille et tâches ménagères</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Parler de ses activités quotidiennes, de son emploi du temps habituel (2)</li> <li>Raconter des événements passés (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expressions de temps : la régularité (2) et les moments ponctuels</li> <li>Le passé composé (1): morphologie et place de la négation</li> <li>Le présent d'habitude/Le passé composé</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les activités quotidiennes (2)</li> <li>Quelques expressions de fréquence</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La discrimination [a]/[e]</li> <li>la discrimination présent/passé composé</li> </ul>
<b>3</b> p. 74 à 77	<b>Les principales fêtes en France</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprendre un questionnaire d'enquête/questionner</li> <li>Parler de ses projets</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Structures du questionnement</li> <li>Le verbe <i>dire</i> au présent</li> <li>Le futur proche</li> <li>Chez + pronom tonique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Noms de fêtes, termes liés aux fêtes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'intonation de la question (2)</li> </ul>
<b>Carnet de voyage</b>	<b>Fêtes en France</b> <b>Qui fait quoi dans la maison ?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifier quelques coutumes et symboles des principales fêtes célébrées en France</li> <li>Comparer la répartition des tâches ménagères dans le couple en France et ailleurs</li> </ul>			
<b>DOSSIER 5 : Vie privée, vie publique</b>					
<b>1</b> p. 82 à 85	<b>Faire-parts et événements familiaux</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Annoncer un événement familial/Réagir, féliciter</li> <li>Demander/Donner des nouvelles de quelqu'un</li> <li>Parler de sa famille</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les adjectifs possessifs (2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les événements familiaux (1)</li> <li>Avoir mal/à + certaines parties du corps</li> <li>Les liens de parenté (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'adjectif possessif <i>mon</i> et la liaison</li> <li>L'enchaînement et la liaison avec l'adjectif possessif</li> </ul>
<b>2</b> p. 86 à 89	<b>Conversations téléphoniques</b> <b>Le mariage, la famille, les familles recomposées</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Appeler/Répondre au téléphone</li> <li>Comprendre des données statistiques</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le passé récent/Le futur proche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formules de la conversation téléphonique</li> <li>Les événements familiaux (2)</li> <li>Les liens de parenté (2)</li> <li>L'expression d'un pourcentage</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Discrimination [s]/[i]</li> </ul>
<b>3</b> p. 90 à 93	<b>La vie des célébrités</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Évoquer des faits passés</li> <li>Décrire physiquement une personne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le passé composé (2) : verbes pronominaux et verbes avec <i>être</i></li> <li><i>c'est/il est</i> + adjectif, <i>il a</i> + nom</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La description physique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le <i>e</i> caduc dans les formes pronominales au passé composé</li> </ul>
<b>6</b> <b>Carnet de voyage</b>	<b>Le(s) plus grand(s) Français de tous les temps</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifier des personnages célèbres en France et retrouver leur domaine de spécialité</li> <li>Comprendre de courtes notices biographiques</li> </ul>			

Leçons	Contenus socioculturels Thématiques	OBJECTIFS SOCIO-LANGAGIERS			
		Objectifs communicatifs et savoir-faire	Objectifs linguistiques		
			Grammaticaux	Lexicaux	Phonétiques
<b>Dossier 6 : Voyages, voyages</b>					
<b>1</b> p. 98 à 101	<b>Les saisons, le climat Montréal</b>	Parler des saisons Exprimer des sensations/perceptions et des sentiments Comprendre des informations simples sur le climat, la météo Situer un événement dans l'année Parler du temps qu'il fait (2)	Structures pour parler du climat/de la météo Structures pour situer un événement dans l'année (saison, mois, date)	Termes de la météo et du climat Verbes et noms liés aux sens, sensations et perceptions	Les consonnes tendues et relâchées
<b>2</b> p. 102 à 105	<b>Les départements et territoires d'outre-mer, La Réunion</b>	Situer un lieu géographiquement Présenter et caractériser des lieux Parler des activités de plein air	Structures pour caractériser un lieu La place des adjectifs qualificatifs (1) Le pronom y pour le lieu	La localisation et la situation géographique Quelques adjectifs pour caractériser un lieu Les activités de plein air	Discrimination [o]/[>]
<b>3</b> p. 106 à 109	<b>Activités culturelles à Bruxelles, capitale européenne</b>	Comprendre un programme de visite Parler de ses loisirs/activités culturelles Écrire une lettre de vacances	Le futur simple Le présent continu Le pronom on (2)	Les activités de loisirs	Discrimination [o]/[>]
<b>Carnet de voyage</b>	<b>Parcours francophones</b>	Découvrir un chanteur francophone Comprendre une chanson appartenant au patrimoine de la chanson francophone			
<b>Dossier 7 : C'est mon choix</b>					
<b>1</b> p. 114 à 117	<b>La Semaine du Goût Les habitudes alimentaires</b>	Parler de ses goûts et de sa consommation alimentaires Comprendre/composer un menu	Prépositions de/à dans le nom d'un plat Les articles partitifs/définis/indéfinis La quantité négative : pas de	Les aliments Quelques expressions de fréquence	Maintien et suppression du e caduc
<b>2</b> p. 118 à 121	<b>La mode, l'image personnelle</b>	Décrire une tenue vestimentaire Donner une appréciation positive/négative (vêtements, personnes) Demander/indiquer la taille, la pointure Conseiller quelqu'un (en situation formelle)	Les pronoms COO : 3 <sup>e</sup> personne Structures pour conseiller Formulations pour donner une appréciation	Les vêtements et les accessoires (noms et caractéristiques) Adjectifs pour l'appréciation positive, négative Adverbes pour nuancer une appréciation Les couleurs, la taille, la pointure	Intonation : l'appréciation positive ou négative : le doute et la persuasion
<b>3</b> p. 122 à 125	<b>Les occasions de cadeaux</b>	Choisir un cadeau pour quelqu'un Caractériser un objet, indiquer sa fonction	Les pronoms COI : 3 <sup>e</sup> personne Les pronoms relatifs qui/que	La caractérisation des objets Les adjectifs en -able	Discrimination [k]/[q]
<b>Carnet de voyage</b>	<b>Philippe Starck, grand nom du design Les couleurs</b>	Découvrir un designer français et imaginer des objets design de la vie quotidienne S'exprimer à propos des couleurs : préférences, symbolique... Comprendre/Écrire un poème sur les couleurs			

Leçons	Contenus socioculturels Thématiques	OBJECTIFS SOCIO-LANGAGIERS			
		Objectifs communicatifs et savoir-faire	Objectifs linguistiques		
			Grammaticaux	Lexicaux	Phonétiques
<b>Dossier 8 : Pour le plaisir</b>					
<b>1</b> p. 130 à 133	<b>Les achats de consommation courante et les moyens de paiement</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Faire des achats de consommation courante</li> <li>Exprimer des quantités précises</li> <li>Caractériser des produits alimentaires</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'expression de la quantité précise</li> <li>Le pronom <i>en</i> (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les commerces et les commerçants</li> <li>Les expressions de quantité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La nasale [ã]</li> <li>Distinction [ã]/[ɔ]</li> </ul>
<b>2</b> p. 134 à 137	<b>Les spectacles et la réservation au théâtre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprendre une annonce de spectacle et réagir</li> <li>Proposer une sortie, choisir un spectacle</li> <li>Faire une réservation au théâtre</li> <li>Exprimer une restriction</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expression de la quantité restante (<i>ne ... plus</i>), de la quantité restreinte (<i>ne ... que</i>)</li> <li>Le pronom <i>en</i> (2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les spectacles</li> <li>Le registre familier (2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Intonation : la réaction positive ou négative à une proposition</li> </ul>
<b>3</b> p. 138 à 141	<b>Critiques de restaurants</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprendre une présentation de restaurant</li> <li>Commander, exprimer sa satisfaction ou son mécontentement au restaurant</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La place des adjectifs qualificatifs (2)</li> <li>Formules pour commander, prendre la commande</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les adjectifs de caractérisation positive/négative</li> <li>Termes liés au repas au restaurant</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Distinction des trois nasales principales</li> <li>Intonation : l'appréciation positive ou négative</li> </ul>
<b>Cartes de voyage</b>	<b>La consommation des Français Les sorties culturelles des Français</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprendre une étude et des témoignages sur la consommation des Français</li> <li>S'exprimer sur son budget consommation</li> <li>Comprendre une étude sur les sorties et visites culturelles préférées des Français</li> </ul>			
<b>Dossier 9 : Lieux de vie</b>					
<b>1</b> p. 146 à 149	<b>Souvenirs d'enfance Les néo-ruraux</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Évoquer des souvenirs</li> <li>Comparer une situation ancienne et la situation actuelle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'imparfait pour évoquer des souvenirs</li> <li>L'imparfait pour situation du passé/Le présent pour une situation actuelle</li> <li>Structures pour comparer (avec adjectifs et noms)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expressions pour évoquer un souvenir</li> <li>Termes liés à la vie en ville/à la campagne, aux avantages et inconvénients</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Discrimination [e]/[ɛ]</li> <li>Prononciation de <i>plus</i></li> </ul>
<b>2</b> p. 150 à 153	<b>Les préférences des Français concernant leur maison</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Décrire un logement et des transformations</li> <li>Indiquer la fonction d'une pièce</li> <li>Situer un événement dans le temps</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Servir à/de</li> <li>Imparfait (2)/Présent /Passé composé pour expliquer des changements</li> <li>Depuis/Il y a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le logement, le mobilier</li> <li>Verbes des actions d'aménagement/décoration</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Distinction passé composé/imparfait</li> </ul>
<b>3</b> p. 154 à 157	<b>La colocation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Chercher un logement : comprendre une petite annonce immobilière</li> <li>Comprendre/Demander des précisions concernant un logement et les conditions de location</li> <li>Parler de ses relations avec des colocataires</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les pronoms COD/COI (synthèse)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les petites annonces immobilières</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Intonation : expression d'une appréciation positive ou négative</li> </ul>
<b>Cartes de voyage</b>	<b>Une maison dans mon cœur</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprendre globalement un texte de type littéraire</li> <li>Évoquer le souvenir d'une maison</li> </ul>			
<b>Dossier 10 : Horizons</b>					
<b>1</b> p. 162 à 167	<b>Différences culturelles et quiproquos Savoir-vivre en France et en Europe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifier des différences de comportements</li> <li>Comprendre/exprimer des interdictions et des recommandations</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'infinitif et l'impératif</li> <li>Devoir/Pouvoir + infinitif</li> <li>Il faut + infinitif</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adjectifs pour exprimer une réaction psychologique</li> <li>Formules de l'interdiction et de la recommandation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Intonation : recommandation, interdiction ou obligation</li> </ul>



ANEXO H – Página de abertura: *Dossier 0* (*Alter Ego 1*, p. 09)



Fenêtre sur...

- > Identifier une langue
- > Se présenter
- > Épeler son nom, l'alphabet
- > Dire quelle langue on parle
- > Faire connaissance, dire la nationalité
- > Identifier un nombre, compter
- > Communiquer en classe

A1



  



9  
Fenêtre sur



ANEXO I – *Dossier 0*: Lição 1 – 3 (*Alter Ego 1*, p. 10-16)

**IDENTIFIER UNE LANGUE**

# Salon des langues et des cultures



**1**  
Regardez le programme et écoutez. Vous entendez quelles langues ?

### Programme

	heure	salle
<b>INITIATION AUX LANGUES</b>		
français	10 h 00	S30
espagnol	11 h 00	S21
italien	12 h 00	S15
chinois	13 h 00	S18
anglais	14 h 00	S27
polonais	15 h 00	S9
arabe	16 h 00	S99
allemand	17 h 00	S66
portugais	18 h 00	S12
<b>FILMS ET CONFÉRENCES</b>		
Conférence : l'Europe, continent du futur ?	15 h 00	auditorium
Film : <i>Terres d'aventure</i>	14 h 00	auditorium
	16 h 00	auditorium
<b>CONCERTS</b>		
Tambours du Burundi	14 h 00	
Bésil : musiques régionales	17 h 00	
<b>COCKTAIL INTERNATIONAL DE BIENVENUE</b>	18 h 00	



# Fenêtre sur...

## SE PRÉSENTER

2

Écoutez et associez les dialogues aux dessins.



a.



b.



c.

3

Lisez pour vérifier.

1. - Comment tu t'appelles ?  
- Yoko. Et toi ?

2. - Je m'appelle Clara, et vous ?  
- Je m'appelle James.

3. - Vous vous appelez comment ?  
- Hans.  
- Vous pouvez épeler ?  
- H-A-N-S.

## ÉPELER SON NOM, L'ALPHABET

4

Regardez la liste et écoutez. Cherchez les erreurs.

Exemple : Vous lisez : A comme Annie. Vous entendez : A comme Alice.

### L'alphabet

A comme Annie	H comme Hugo	O comme Ophélie	V comme Véronique
B comme Béatrice	I comme Igor	P comme Paul	W comme William
C comme Catherine	J comme Jacqueline	Q comme Quentin	X comme Xavier
D comme Daniel	K comme Karine	R comme Renaud	Y comme Yves
E comme Eugénia	L comme Laure	S comme Simone	Z comme Zoé
F comme François	M comme Monique	T comme Thierry	
G comme Gérard	N comme Noémie	U comme Ursule	

5

Écoutez et écrivez les prénoms.

6

Et vous, vous vous appelez comment ?  
Épeler votre prénom, votre voisin(e) écrit.



## DIRE QUELLE LANGUE ON PARLE

I  
N  
V  
I  
T  
A  
T  
I  
O  
N

1 欢迎

2 Bienvenue

3 Welcome

4 أهلاً وسهلاً بك

5 ยินดีต้อนรับ

6 Bienvenido

7 Hân hạnh đón chào quý khách

8 Добро пожаловать

7

Regardez l'invitation pour le cocktail. Associez les mots et les langues.

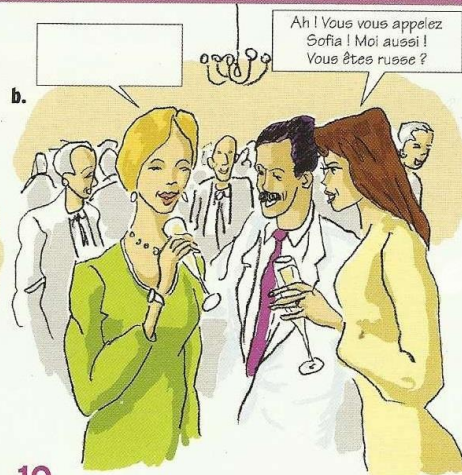
Langue	anglais	espagnol	russe	français	chinois	vietnamien	thaïlandais	arabe
N°	3							

8

Échangez : et vous, vous parlez quelle(s) langue(s) ?

Je parle...

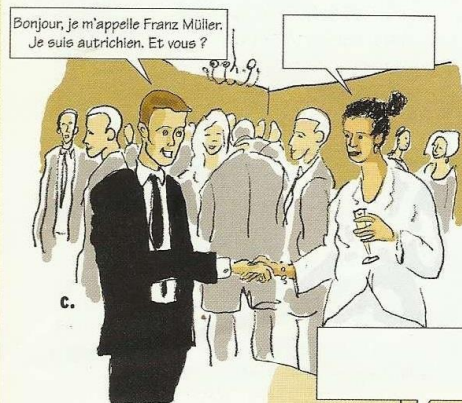
## FAIRE CONNAISSANCE, DIRE LA NATIONALITÉ



9

Écoutez les quatre dialogues. Associez les dialogues aux dessins.

Exemple : dialogue 1 → dessin c.



10

Placez les phrases suivantes dans les bulles vides.

1. C'est le responsable de la communication. Il s'appelle Mathias Lorenz.
2. Fatima Chaïbi, je suis tunisienne. Enchantée !
3. Il est allemand ?
4. Bonjour ! Je me présente : je m'appelle Michal Kieslowski, je suis polonais. Et vous, vous êtes... ?
5. Ah non ! Moi, je suis américaine !



11

Réécoutez les dialogues pour vérifier.

12  
Fenêtre sur...



# Fenêtre sur...

## Point Langue

### › LES ADJECTIFS DE NATIONALITÉ

a) Observez le tableau et complétez.

b) Prononciation identique ou différente pour le masculin et le féminin ? Écoutez et répondez.

	Masculin	Féminin	Prononciation identique	Prononciation différente
français – française	-ais	+ -e		✓
polonais – polonaise				
chinois – chinoise	-ois	+ ...		
américain – américaine	-ain	+ ...		
mexicain – mexicaine				
autrichien – autrichienne	-ien	+ ...		
tunisien – tunisienne				
allemand – allemande	-and	+ ...		
espagnol – espagnole	-ol	+ ...		
russe – russe	-e			

S'EXERCER n° 1



## Point Langue

### › SE PRÉSENTER, PRÉSENTER QUELQU'UN

Relisez les dialogues et complétez avec *s'appelle*, *est*, *m'appelle* ou *êtes*.

**S'appeler**

indicatif présent

Je ... Michal.

Tu **t'appelles** Yoko ?

Il ... Mathias Lorenz.

Elle ... Pierrette.

Vous vous appelez Sofia.

**Être**

indicatif présent

Je **suis** autrichien/tunisienne.

Tu **es** grec ?

Il ... allemand.

Elle ... française.

Vous ... russe ?

S'EXERCER n° 2

## 12 PHONÉTIQUE

a) Écoutez.

b) Lisez les phrases suivantes à voix haute.

1. Clara, c'est italien.
2. Ivan, c'est grec ?
3. Yoko, c'est japonais.
4. Bernardo, c'est espagnol.
5. Nenad, c'est suédois ?

c) Trouvez la fin des prénoms et lisez-les à voix haute.

OI      ra  
I        nad  
Cla     ga  
Ne      van

## 13

Jouez la scène à deux.

Vous êtes au cocktail de bienvenue.

Vous faites connaissance.

## IDENTIFIER UN NOMBRE, COMPTER



14

Il y a combien de places ?  
Lisez les nombres, écoutez  
et répondez.

- 1 un
- 2 deux
- 3 trois
- 4 quatre
- 5 cinq
- 6 six
- 7 sept
- 8 huit
- 9 neuf
- 10 dix
- 11 onze
- 12 douze
- 13 treize
- 14 quatorze
- 15 quinze
- 16 seize
- 17 dix-sept
- 18 dix-huit
- 19 dix-neuf
- 20 vingt

0	10	20	30	40	50	60
zéro	dix	vingt	trente	quarante	cinquante	soixante
1	11	21	31	41	51	61
un	onze	vingt et un	trente et un	quarante et un	cinquante et un	soixante et un
2	12	22	32	42	52	62
deux	douze	vingt-deux				
3	13	23	33	43	53	63
trois	treize		trente-trois			
4	14	24	34	44	54	64
quatre	quatorze			quarante-quatre		
5	15	25	35	45	55	65
cinq	quinze					
6	16	26	36	46	56	66
six	seize				cinquante-six	
7	17	27	37	47	57	67
sept	dix-sept					
8	18	28	38	48	58	68
huit	dix-huit					
9	19	29	39	49	59	69
neuf	dix-neuf					soixante-neuf



# Fenêtre sur...

15

a) Observez le tableau p. 14 et répondez.

1. Est-ce que les nombres en vert sont simples ou composés ?
2. Est-ce que les nombres en rouge sont simples ou composés ?

b) Complétez avec *et* ou *-*.

1. vingt ... un
2. vingt ... deux
3. trente ... un
4. cinquante ... neuf
5. trente ... quatre
6. quarante ... un
7. soixante ... un

c) Écoutez pour vérifier.

d) Par deux, observez le tableau et comptez de 23 à 35 à voix haute.

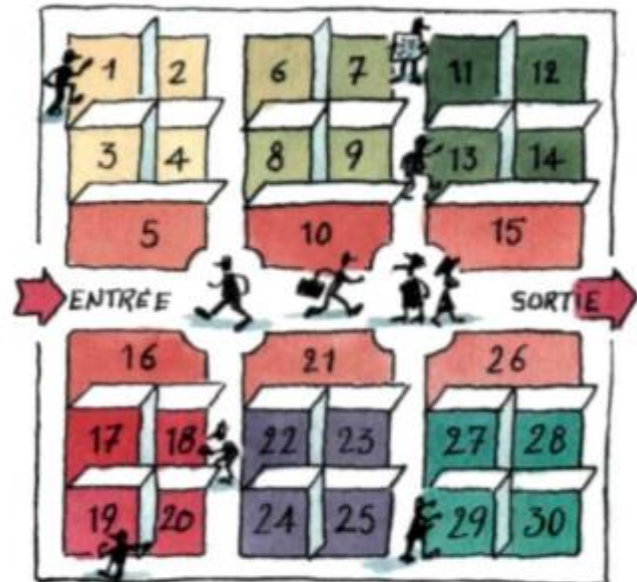
e) Complétez le tableau.

16

Écoutez et notez le numéro des stands des pays suivants.

Exemple : Italie → stand n° 16.

1. Italie
2. Brésil
3. Allemagne
4. Espagne
5. États-Unis
6. Inde
7. Mexique
8. Chine



> Dire la nationalité

1. Complétez la liste de nationalités.

Hommes	Nationalités		Femmes
M. Fabert	français	française	Mlle Toussaint
M. Kangulu	...	camerounaise	Mme Kangulu
M. Bergman	suédois	...	Mme Solderberg
M. Johnson	...	américaine	Mme Johnson
M. Wong	...	chinoise	Mlle Lee Ming
M. Tremblay	canadien	...	Mlle Trace
M. Carrera	espagnol	...	Mlle Del Rio
M. Martins	...	portugaise	Mme Mendes
M. Lindley	...	australienne	Mme Lindley
M. Ibanez	...	mexicaine	Mlle Montes
M. Müller	allemand	...	Mme Müller
M. Castapoulos	...	grecque	Mlle Gravas
M. Chaïbi	tunisien	...	Mme Chaïbi
M. Volgorof	...	russe	Mme Volgorof

> Se présenter, présenter quelqu'un

2. Associez les éléments pour former des phrases.

Exemple : Je m'appelle Antoine.

Je  
Tu  
Il  
Elle  
Vous

n'appelle  
êtes  
est  
aule  
m'appelle  
t'appelles

Antoine  
anglaise  
française  
américaine  
Sophie  
chinoise

## FENÊTRE SUR...

# Communiquer en classe

**1**  
Écoutez et répondez : Qui parle ? Où ?

**2**  
Lisez et dites qui parle.

1. Écoutez le dialogue.

2. Vous pouvez répéter, s'il vous plaît ?

3. Regardez la photo.

4. Quelle est la différence entre tu et vous ?



5. Écrivez la réponse.

6. Répétez la phrase.

7. Cochez la bonne réponse.

8. Soulignez les questions.

9. Comment ça se prononce ?

10. Parlez plus fort !

11. Ouvrez votre livre.

12. Comment on dit *house* en français ?

13. Fermez votre livre.

14. Comment ça s'écrit ?

15. Travaillez en groupe.

16. Travaillez par deux.

17. Je ne comprends pas.

18. Je ne sais pas.

19. C'est à quelle page ?

**3**  
Quelles phrases correspondent aux dessins suivants ?



ANEXO J – *Dossier 1*: Lição 1-3 (*Alter Ego 1*, p. 17-31)



**LEÇON 1 SUR LE CAMPUS**

- > Saluer
- > Se présenter

**LEÇON 2 M COMME MÉDIATHÈQUE**

- > Demander des informations
- > Questionner sur l'identité
- > Comprendre/Dire des coordonnées

**LEÇON 3 EN DIRECT DE TV5**

- > Donner des informations personnelles
- > Parler de ses passions et de ses rêves

**CARNET DE VOYAGE**

- > La France en Europe



A1



## LEÇON

## 1

## SALUER

## LES UNS, LES AUTRES

DOSSIER 1



a. 9 h 30



b. 10 h



c. 15 h



d. 17 h



e. 18 h 30



## Dialogue 1

Bonjour, Sandrine!

- Tu vas bien ?  
 – Oui, et toi ?  
 – Ça va!

## Dialogue 2

– Au revoir, monsieur.  
 – Au revoir, Sandrine, à demain!

## Dialogue 3

Bonjour, monsieur Lévêque.  
 – Bonjour, monsieur Leblanc, comment allez-vous ?  
 – Bien merci, et vous ?  
 – Très bien.  
 – Bonne journée!

## Dialogue 4

– Bon, six heures, j'y vais!  
 Au revoir, tout le monde!  
 – Salut, Sandrine! Tchao!  
 – Bonne soirée!

## Dialogue 5

– Bonjour! Salut, Sandrine.  
 – Salut! Vous allez bien ?  
 – Oui, ça va!  
 – Et toi, Marie ?  
 – Ouais, ça va.

## 1

Observez les dessins et identifiez les situations.

- Où ?
  - dans une salle de classe
  - dans l'escalier
  - à l'accueil de l'université
  - dans un couloir
- Qui ?
  - une jeune fille
  - un jeune homme
  - un monsieur
  - une dame
- Quand ?
  - le matin
  - l'après-midi
  - le soir

## 2

Écoutez les cinq dialogues.

Associez les dialogues aux dessins.

Exemple: Dialogue 1 → dessin b.

## 3

a) Réécoutez les dialogues et complétez.

- Les personnes arrivent et se saluent.  
→ dialogues n°s ...
- Elles partent et prennent congé.  
→ dialogues n°s ...

b) Réécoutez les dialogues et relevez les formules utilisées pour :

- saluer;
- prendre congé.

## 4 PHONÉTIQUE

a) Écoutez et indiquez si les deux mots sont identiques ou différents.

b) Combien de fois entendez-vous le son [y] et le son [i:]? Écoutez et répondez.

c) Écoutez puis lisez les phrases à voix haute.

- Jules et Lou se saluent.
- Tu salues Lou.
- Il étudie tous les jours.
- Il est nouveau et russe.



# Sur le **campus**



## L'usage de *tu* et de *vous*

Observez l'usage de *tu* et de *vous* dans les dialogues p. 18 et complétez.

- J'utilise ... pour parler à une personne dans une relation informelle (amicale, familiale, etc.).
- J'utilise ... pour parler :
  - à une personne dans une relation formelle (commerciale, professionnelle ou hiérarchique, etc.);
  - à deux personnes ou plus, dans une relation formelle ou informelle.

S'EXERCER n° 1 ↻

## 5 PHONÉTIQUE

- a) Écoutez et dites si la voix monte ou descend.  
 b) Question ou affirmation ? Écoutez et répondez.  
 Exemple : À demain ? → question.  
 Demain. → affirmation.

c) Réécoutez et répétez.

d) Lisez les phrases suivantes.

- 1 Elle s'appelle Sandrine ? Elle s'appelle Sandrine.
- 2 Elle est française. Elle est française ?
- 3 À demain. À demain ?
- 4 Il est mexicain ? Il est mexicain.
- 5 Ça va ? Ça va.

## AIDE-MÉMOIRE

• Saluer de manière formelle	de manière informelle
Bonjour/Bonsoir,	Bonjour/Salut !
Vous allez bien ? Comment allez-vous ?	Tu vas bien ? Ça va ?
• Prendre congé de manière formelle	de manière informelle
Au revoir, madame.	Au revoir !/Salut !
	Bonne journée !/Bonne soirée !
	Bon week-end !
	À demain./À lundi.

S'EXERCER n° 2 ↻

## 6

Choisissez et jouez la scène à deux ou en petits groupes.

Les personnages



Philippe, étudiant



M. Lenoir, professeur



Delphine, étudiante



Céline, Arnaud et Malika, étudiants



Mme Truchot, secrétaire

La relation



formelle



informelle

La situation

Ils se saluent.  
Ils prennent congé.

Le moment

Le matin.  
L'après-midi.  
Le soir.

## Leçon 1 DOSSIER 1


## SE PRÉSENTER

**Université René-Descartes**  
**RECHERCHE BÉNÉVOLES POUR L'ACCUEIL  
 DES NOUVEAUX ÉTUDIANTS**

- Vous êtes étudiant(e) dans notre université.
- Vous parlez des langues étrangères.
- Vous avez du temps libre pour accueillir les nouveaux étudiants...

Répondez-nous. Indiquez :  
 - votre nom et votre prénom,  
 - votre nationalité,  
 - votre âge,  
 - vos études,  
 - vos heures libres dans la journée.

Merci à vous! Contact : [assoc@univdescartes.fr](mailto:assoc@univdescartes.fr)



7

**Vrai ou faux ?** Lisez la page ci-dessus du site Internet de l'université René-Descartes et répondez.

1. Le message est pour les professeurs de l'université.
2. L'université recherche des étudiants étrangers.
3. L'université recherche des personnes pour accueillir les nouveaux étudiants.
4. L'université recherche des personnes qui parlent des langues étrangères.

8

**L'université choisit quel(s) candidat(s) ?** Lisez les trois réponses suivantes au message Internet et répondez.

[assoc@univdescartes.fr](mailto:assoc@univdescartes.fr)

Bonjour,  
 Je suis espagnol. J'ai 22 ans.  
 J'étudie les sciences politiques.  
 J'ai des cours tous les jours, mais je ne travaille pas le mercredi matin.  
 À bientôt.  
 Hugo Sanchez

[assoc@univdescartes.fr](mailto:assoc@univdescartes.fr)

Bonjour,  
 Nous sommes deux étudiants brésiliens, nous avons 20 et 23 ans.  
 Nous étudions la littérature française.  
 Nous parlons portugais et anglais.  
 Nous n'avons pas de cours.  
 L'après-midi. À bientôt !  
 Alfonso et Ricardo Vieira

[assoc@univdescartes.fr](mailto:assoc@univdescartes.fr)

Bonjour,  
 Je m'appelle Eric Tournier.  
 Mon âge : 22 ans. Mes études : l'économie. Ma nationalité : français.  
 J'ai deux après-midi libres : le mardi et le jeudi. J'attends votre réponse.  
 Eric  
 PS : Je ne parle pas très bien anglais.

9

**Associez les informations aux personnes.**

Hugo - Alfonso et Ricardo - Eric

1. Ils ont 22 ans.
2. Il étudie l'économie.
3. Ils ne sont pas français.
4. Il est libre le mercredi matin.
5. Ils ne travaillent pas le mardi après-midi.

## Point Langue

› LE VERBE AVOIR  
 À L'INDICATIF PRÉSENT

Complétez avec *ont, ai, avez, avons ou a*.

*J'...*                      *NOUS ...*  
*tu as*                      *VOUS ...*  
*il/elle ...*                *ils/elles ...*

S'EXERCER n° 3



## Point Langue

### > LA NÉGATION NE... PAS

#### a) Observez.

Je **ne** travaille **pas** le mercredi matin.  
Nous **n'avons pas** beaucoup de cours.  
Je **ne** parle **pas** bien anglais.

#### b) Répondez.

Ne ou n' se place :  
▣ avant le verbe ; □ après le verbe.  
Pas se place :  
□ avant le verbe ; ▣ après le verbe.

S'EXERCER n° 4 ↻

## AIDE-MÉMOIRE

- Les jours de la semaine  
lundi – mardi – mercredi – jeudi –  
vendredi – samedi – dimanche
- Dire l'âge  
J'ai 22 ans. Ils ont 22 ans.
- L'adjectif possessif  
Mon nom, ma nationalité,  
mes études.  
Votre nom, votre nationalité,  
vos études.

10 ↻

### a) Retrouvez dans la liste suivante les matières étudiées par les quatre étudiants.

les sciences politiques - l'architecture - le commerce international -  
l'économie - les langues - la littérature - la médecine

### b) Et vous, quelle(s) matière(s) étudiez-vous ?

Quelles sont vos matières préférées ?

11 ↻

Vous êtes étudiant(e) à l'université René-Descartes.

Vous répondez au message sur Internet.

## Point Langue

### > L'ARTICLE DÉFINI

Complétez avec *le, la, les* ou *l'*.

Masculin singulier : ... *commerce international*

Féminin singulier : ... *médecine*

Nom avec voyelle : ... *université René-Descartes*

Pluriel : ... *nouveaux étudiants*

S'EXERCER n° 5 ↻

Leçon 1  
DOSSIER 1

S'EXERCER

### > Saluer

#### 1. Complétez les dialogues avec tu ou vous.

- a. – Bonjour, monsieur, comment allez-vous ?  
– Bien, merci.
- b. – Bonjour, ... vas bien ?  
– Oui, et toi ?
- c. – Salut, Alex et Léa ! ... allez bien ?  
– Oui, ça va !

#### 2. Complétez les dialogues avec les formules suivantes.

- Très bien, et vous ?  
– Salut !  
– Tu vas bien ?  
– Bonjour, mademoiselle, vous allez bien ?
- a. – Bonjour ! ... ?  
– Oui, et toi ?
- b. – Bonjour, madame.  
– Bonjour, mademoiselle.  
Comment allez-vous ?  
– ...
- c. – Bonjour, monsieur.  
– ...  
– Bien, merci.
- d. – ... ! Tu vas bien ?  
– Super, et toi ?

### > Le verbe avoir

#### 3. Placez les étiquettes à la place correcte.

avons ont a ai avez as

- a. – Tu ... quel âge ?  
– J' ... dix-huit ans.
- b. – Vous ... du temps libre ?  
– Oui, nous ... deux après-midi libres par semaine.
- c. – Tu ... des amis à l'université ?  
– Oui, j' ... deux amis d'origine mexicaine mais ils ... la nationalité française.
- d. – Rachida ... vingt-deux ans comme toi ?  
– Non, elle ... vingt ans.
- e. – Tu ... cours, aujourd'hui ?  
– Non ! C'est bien, j' ... le temps d'aller au cinéma.

### > La négation ne... pas

#### 4. Continuez la question, comme dans l'exemple.

- Exemple : Tu parles anglais ou...  
→ Tu parles anglais ou tu ne parles pas anglais ?
- a. Elle étudie l'économie ou ... ?  
b. Nous travaillons le matin ou ... ?

- c. Ils sont français ou ... ?  
d. Je travaille le mardi ou ... ?  
e. Tu es étudiant ou ... ?  
f. Vous êtes bénévoles ou ... ?

### > L'article défini, l'adjectif possessif

#### 5. Complétez le message avec le, la, l', les, votre ou vos.

## UNIVERSITÉ RENÉ-DESCARTES

Vous voulez accueillir ... nouveaux étudiants ? Complétez la fiche.

... nom: Fabien BOREL  
... âge: 21 ans  
... nationalité: suisse  
... études: ... mathématiques,  
... chimie  
... heures libres: ... matin: mardi  
... après-midi: jeudi  
Merci pour votre participation!



LEÇON 2

M

DEMANDER DES INFORMATIONS

LES UNS, LES AUTRES

DOSSIER 1



– Excusez-moi...  
C'est pour une inscription...

Je voudrais des informations, s'il vous plaît.

- Eh bien, vous présentez une pièce d'identité, vous complétez un formulaire...
- Et vous demandez des photos ?
- Oui, une photo.
- Et combien ça coûte ?
- Vous êtes étudiante ?
- Oui.
- Ah ! C'est gratuit pour les étudiants.

1 ?

Écoutez le dialogue et choisissez les réponses correctes.

1. Où ?
  - dans un magasin
  - dans une médiathèque
  - dans un bureau
2. Qui parle ?
  - une cliente
  - une étudiante
  - une employée
3. À qui ?
  - un employé
  - un collègue
  - un vendeur

4. Pourquoi ?

- pour une inscription
- pour un travail
- pour un achat

2 ?

Réécoutez le dialogue et dites quels documents sont demandés.

AIDE-MÉMOIRE

- Demander poliment  
Je voudrais des informations.
- Demander le prix de quelque chose  
Combien ça coûte ?  
Ça coûte combien ?



Point Langue

› L'ARTICLE INDÉFINI

Lisez le dialogue et complétez avec un, une ou des.

	Masculin	Féminin
Singulier	... formulaire d'inscription	... pièce d'identité
Pluriel	... photos	

# comme médiathèque

## QUESTIONNER SUR L'IDENTITÉ

MÉDIATHÈQUE DE LA VILLE DE PARIS

FORMULAIRE D'INSCRIPTION

MARTINEZ.....

Diane.....

février.1980.....

française.....

rue du Théâtre.....

Paris.....

29.18.....

9<sup>e</sup> arrondissement de Paris

3

Lisez le formulaire et trouvez l'ordre des informations suivantes.

l'adresse  
le prénom  
la date de naissance  
la nationalité  
le numéro de téléphone  
le nom de famille

4

Écoutez le dialogue pour vérifier vos réponses.

5

Réécoutez le dialogue et complétez les informations de la fiche.

### Point Langue

> L'ADJECTIF INTERROGATIF  
**QUEL, QUELLE** pour  
questionner sur l'identité

a) **Observez.**

Pour demander le numéro de téléphone :

**Quel** est votre numéro de téléphone ?

Pour demander la date de naissance :

**Quelle** est votre date de naissance ?

b) **Complétez et justifiez votre réponse.**

Pour demander le nom :  
... est votre nom ?

Pour demander la nationalité :  
... est votre nationalité ?

S'EXERCER n° 1 et 2

6

Réécoutez le dialogue et retrouvez les questions de l'employé.

- Quel est votre numéro de téléphone ?
- Quelle est votre date de naissance ?
- Quelle est votre adresse e-méi ?
- Quel est votre numéro de portable ?
- Quelle est votre adresse ?

7

Échangez vos dates d'anniversaire et formez des groupes de personnes nées le même mois.

### AIDE-MÉMOIRE

Les mois de l'année

janvier	avril	juillet	octobre
février	mai	août	novembre
mars	juin	septembre	décembre

Leçon 2 DOSSIER 1

COMPRENDRE/DIRE DES COORDONNÉES

8  

- a) Écoutez la prononciation des nombres 70, 80 et 90.  
 b) Associez.  
 70 quatre-vingt-dix  
 80 soixante-dix  
 90 quatre-vingts  
 c) Dites quelle(s) est/sont l'/les opération(s) réalisée(s) pour ces trois nombres: +, -, x ou ÷ ?  
 Exemple: soixante-dix → soixante + dix (70)

9  

- a) Écoutez et continuez à compter à chaque signal sonore.  
 b) Le mot est-il utilisé pour former les nombres suivants ?

	71	72	81	82	91	92
Oui						
Non						

10 PHONÉTIQUE

- a) Vrai ou faux ?  
 Écoutez les nombres et répondez.  
 1. On fait toujours la liaison après vingt.  
 2. On ne fait pas la liaison après et.  
 b) Réécoutez l'enregistrement et répétez les nombres.

11 

Écoutez et notez les numéros de téléphone.

POINT CULTURE

Les numéros de téléphone

A. Observez les deux cartes de visite. Regardez les numéros de téléphone et la carte des indicatifs téléphoniques.

- B. Complétez les numéros de téléphone suivants.  
 • Le numéro de M. Broutier à Marseille: ... 49 45 48 20  
 • Le numéro de Mlle Moreira à Bordeaux: ... 56 91 00 69  
 • Le numéro de M. Billot à Lille: ... 20 88 31 21

C. Complétez.

- Tous les numéros de téléphone français ont ... chiffres.  
 • Les numéros de téléphone portable commencent par ...



Yacine Bellini

16, rue Saint-Benoît - 75006 Paris  
 e-mail : yacine.bellini@yahoo.fr  
 Domicile : 01 45 48 20 31 / Portable : 06 40 08 85 96

Nathalie ROUX  
 photographe

1, quai de la Pêcheurie  
 69001 Lyon  
 Tél. : 04 78 80 59 01  
 Portable : 06 78 80 91 92  
 e-mail : nrroux@aol.com

AIDE-MÉMOIRE

100 cent  
 1 000 mille  
 1 000 000 un million

S'EXERCER n° 3 



## 12 PHONÉTIQUE

Écoutez les numéros de téléphone suivants et repérez le nombre indiqué.

Exemple: 01 45 50 55 05

- 55 →
1. 76 →
2. 44 →
3. 75 →
4. 67 →
5. 12 →

S'EXERCER n° 4

## 13

Échangez par groupes de quatre vos numéros de téléphone.

## 14

Regardez et écoutez les adresses électroniques.

- yacine.bellini@yahoo.fr
- nroux@aol.com
- mediatheque-paris@mairie.fr

## 15

Échangez par groupes de trois vos adresses e-mél.

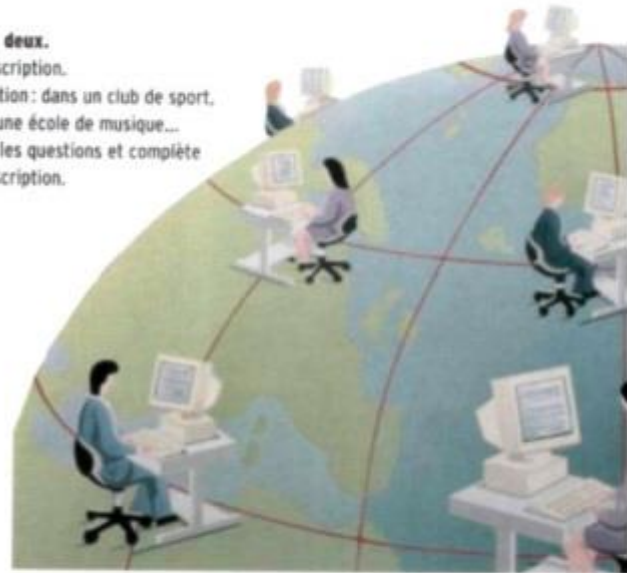
## 16

Jouez la scène à deux.

Vous faites une inscription.

Choisissez la situation: dans un club de sport, une bibliothèque, une école de musique...

L'employé(e) pose les questions et complète un formulaire d'inscription.



> Demander des informations

1. Complétez avec quel ou quelle.

Dans une école de langue

- Bonjour, c'est pour une inscription, s'il vous plaît.
- ... est votre nom?
- Bourdier.
- ... est votre prénom?
- Sandra.
- Vous habitez à ... adresse?
- 15, rue du Temple, 75001 Paris.
- ... langue étudiez-vous?
- L'espagnol.
- Les cours d'espagnol, c'est le mercredi ou le vendredi à 18 heures. ... jour préférez-vous?
- Le vendredi.

2. Lisez le formulaire d'inscription ci-contre. Demandez les sept informations communiquées.

Exemple: Nom: Bertholet

→ Quel est votre nom?

> Dire les nombres

3. Donnez oralement le résultat des opérations.

Exemple:  $45 \times 2 = 90$

- $70 + 1 =$
- $100 + 80 =$
- $95 - 10 =$
- $1000 + 2000 =$

> Dire des coordonnées

4. Lisez les numéros de téléphone suivants.

- 01 42 84 90 00
- 04 61 19 28 91
- 06 04 78 29 81
- 02 46 49 73 79
- 06 19 21 44 94
- 03 48 80 93 84

## Formulaire d'inscription

Nom: Bertholet

Prénom: Maxime

Date de naissance: 10 juin 1981

Nationalité: française

Adresse: 92, rue Raspail  
91000 Évry

Numéros de téléphone:

domicile: 01 60 48 82 90

portable: 06 18 88 98 30

**LEÇON 3**

**DONNER DES INFORMATIONS PERSONNELLES**



– Mesdames, mesdemoiselles, messieurs, nous allons bientôt effectuer le tirage au sort. Nous avons cinq finalistes, ils sont au Canada, à Madagascar, au Sénégal, en Gambie et en Tunisie. Ils désirent venir à Paris, ils ont un rêve... Écoutez-les.

– Je m'appelle Céline. J'ai 22 ans. J'habite à Québec, au Canada. Je suis étudiante en architecture. Je rêve de passer le 14 juillet à Paris et de voir le feu d'artifice de la tour Eiffel!

– Moi, c'est Tom. Je suis né aux États-Unis mais je vis à Madagascar. J'ai 23 ans et je travaille dans un bar. J'adore la musique, toutes les musiques: le rock, la techno, le reggae, le rap... Mon rêve, c'est d'aller à Paris pour la fête de la Musique, le 21 juin.

– Je m'appelle Claudine. J'habite en Gambie. Je suis professeur. Mon anniversaire, c'est le 12 septembre. Mon rêve? Fêter mes 50 ans avec mon mari, à la Tour d'argent!

– Je m'appelle Issa, j'ai 22 ans. Je suis étudiant en journalisme. J'habite au Sénégal et j'ai une passion: le cyclisme. Je voudrais assister à l'arrivée du Tour de France sur les Champs-Élysées, cette année!

– Je m'appelle Hatem. Je suis tunisien. J'ai 65 ans, je suis à la retraite. Ma passion, c'est la peinture et j'ai un rêve: visiter les musées de Paris; le Louvre et tous les autres!

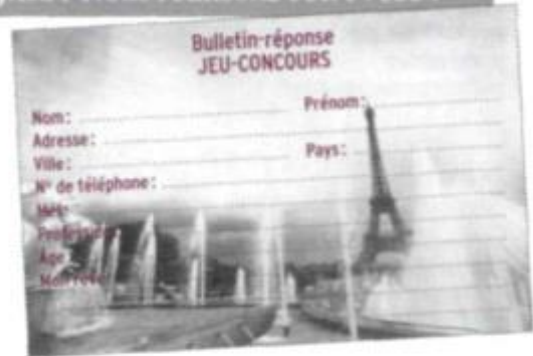
**TV5MONDE**

**JEU-CONCOURS**

**Paris... mon rêve !**

Allez à Paris pour réaliser votre rêve !  
L'émission *Rêve et réalité* et Air Vacances offrent un voyage à Paris pour deux personnes.  
Participer au concours, c'est simple !  
Vous complétez et vous envoyez le bulletin de participation à TV5.  
Tirage au sort le 15 janvier.

*Vous gagnez ? Nous réalisons votre rêve !*



**1**

Observez les documents et choisissez la réponse correcte.

- C'est :
- une publicité pour un voyage ;
  - une annonce pour un jeu-concours ;
  - une carte d'invitation à une émission de TV5.

**2**

Écoutez les cinq finalistes au concours et complétez le tableau.

Prénom	Âge	Ville/Pays	Profession
Céline			
Tom			
Claudine			
Issa			
Hatem			





# En direct de TV5

3

Réécoutez et associez une photo à chaque candidat.



1. La fête de la Musique.



2. L'arrivée du Tour de France.



3. Le Louvre.



5. Le restaurant la Tour d'argent.



4. Le feu d'artifice de la tour Eiffel.

## La francophonie

Céline, Tom, Claudine, Issa et Hatem ne sont pas français, mais ils parlent français. Pour comprendre pourquoi, observez la carte p. 32.

- Le français est la première langue d'environ 80 millions de personnes.
- Plus de 250 millions de personnes sont francophones.
- Le français est en 11<sup>e</sup> position des 2000 langues parlées dans le monde.
- 82,5 millions de personnes apprennent le français dans leur pays ou à l'étranger.
- Il y a 900 000 professeurs de français dans le monde.

## Point Langue

► LES PRÉPOSITIONS + NOMS DE PAYS pour indiquer le pays de naissance/domicile

a) Observez et complétez.

La Tunisie	} en Tunisie. — Gambie. — Italie. — Sénégal. — Canada. — États-Unis. — Madagascar.
La Gambie	
L'Italie	
Le Sénégal / j'habite, je suis né(e) / je vis	
Le Canada	
Les États-Unis	
Madagascar	

b) Observez et complétez.

On utilise :

- ... pour un nom de pays féminin et pour un pays commençant par une voyelle ;
- ... pour un nom de pays masculin ;
- ... pour un nom de pays pluriel.

Pour certains pays, on utilise *à*, comme pour les villes :

Madagascar → j'habite *à* Madagascar.

S'EXERCER n° 1

4

Dites dans quel pays sont les sites ou les monuments suivants.

- |                             |                          |
|-----------------------------|--------------------------|
| 1. la 5 <sup>e</sup> Avenue | 7. les chutes du Niagara |
| 2. le barrage d'Assouan     | 8. le Colisée            |
| 3. la Cité interdite        | 9. le Parthénon          |
| 4. Big Ben                  | 10. le Mont-Saint-Michel |
| 5. le lac Léman             | 11. le Kilimandjaro      |
| 6. la mosquée Hassan-II     | 12. Copacabana           |

5

Jeu : C'est où ?

À deux, choisissez trois sites ou monuments. Dites leurs noms, la classe devine dans quel pays ils se trouvent.

## Leçon 3 DOSSIER 1

## PARLER DE SES PASSIONS ET DE SES RÊVES

6

Lisez la réponse  
de deux des candidats.  
Devinez qui écrit.



7

Lisez les formules suivantes et trouvez dans les textes ci-dessus des formules équivalentes.

Pour parler d'une passion: *J'ai une passion: le cyclisme.*

Pour parler d'un rêve: *J'ai un rêve: aller à Paris pour la fête de la Musique.*

## AIDE-MÉMOIRE

- Parler d'une passion
 

J'ai une passion, Ma passion, c'est J'adore	}	le cyclisme.
---	---	--------------
- Parler d'un rêve
 

J'ai un rêve: Mon rêve? Je rêve de Mon rêve, c'est de	}	visiter Paris.
--	---	----------------



## Point Langue

► LES VERBES EN -ER  
AU PRÉSENT DE L'INDICATIF

a) Relisez les réponses des deux candidats et observez la conjugaison des verbes *rêver*, *jouer*, *adorer* et *arriver*. Complétez les terminaisons.

je rêv...  
tu rêves  
il/elle rêv...  
nous rêv...  
vous rêvez  
ils/elles rêv...

b) Conjuguez le verbe *adorer*.

c) Écoutez et dites si les verbes ont la même prononciation ou non.

1. il travaille – ils travaillent
2. je rêve – nous rêvons
3. vous rêvez – ils rêvent
4. tu adores – il adore

d) Observez et répondez.

*Je rêve, tu rêves, il rêve, ils rêvent*

1. s'écrivent:  de la même manière;  
 de manière différente.
2. se prononcent:  de la même manière;  
 de manière différente.

S'EXERCER n° 2 et 3

## 8 ?

Écoutez le tirage au sort et dites qui a gagné le concours.

## Point Langue

> ÊTRE/AVOIR pour donner des informations personnelles

Complétez avec être ou avoir.

- Je ... architecte. Je ... une passion.  
 Je ... marocain. Il ... dix-neuf ans.  
 Il ... jeune. Ils ... un rêve.  
 Il ... étudiant.  
 Ils ... au Canada, à la Réunion.

S'EXERCER n° 4 et 5

## 9 PHONÉTIQUE

a) Lisez et écoutez.

Ils sont.  
 Ils ont.

b) [s] ou [z]? Écoutez et répondez.

c) Écoutez et indiquez les liaisons, comme dans l'exemple.

Exemple: Ils ont deux passions.

1. Vous êtes canadien.
2. Nous allons tirer au sort.
3. Elles ont un rêve.
4. Nous avons cinq finalistes.
5. Ils arrivent sur les Champs-Élysées.
6. Ils habitent aux États-Unis.

d) Réécoutez et répétez les phrases.

## 10

Imaginez! Vous participez à l'émission *Rêve et réalité* pour gagner un voyage à Paris.

Présentez-vous à la classe et dites votre rêve.

> Indiquer le pays de naissance/domicile

1. Choisissez la préposition correcte.

Amitiés internationales

J'ai beaucoup d'amis!

- a. David est américain, il est né en - au - aux États-Unis.
- b. Ling est née à Pékin, en - au - aux Chine. Elle est mariée avec un Français et elle vit en - au - aux France.
- c. Angelica habite en - au - aux Angleterre mais elle est née en - au - aux Canada.
- d. Abdel travaille six mois en - au - aux Suisse et six mois en - au - aux Maroc.
- e. Anna est polonaise, elle est née à Varsovie, en - au - aux Pologne, mais elle habite en - au - aux Pays-Bas.

> Parler de ses passions et de ses rêves

2. Lisez l'interview.

Mettez les verbes au présent.

Le présentateur: Tom, bonjour.

Comme les autres candidats, vous (désirer) aller à Paris, n'est-ce pas?

Tom: Oui, je (rêver) de voir Paris.

J'(aimer) la langue et la culture françaises et j'(adorer) la musique.

Je (désirer) assister à la fête de la Musique le 21 juin.

Le présentateur: Vous (travailler), vous êtes musicien professionnel?

Tom: Avec des amis, nous (former) un groupe de rock, nous (jouer) dans un bar mais nous (travailler) le week-end seulement.

3. Voici quelques stéréotypes sur les Français. Êtes-vous d'accord? Donnez d'autres stéréotypes.

Les Français mangent beaucoup de fromage.

Les Français aiment la cuisine.

Les Français ne parlent pas anglais.

> Donner des informations personnelles

4. Complétez le dialogue

avec les verbes être ou avoir.

À la cafétéria

- Bonjour, Marta. Ça va?  
 – Ça va bien. Je ... très contente;  
 j'... de nouveaux amis: Marion et Vincent. Ils ... français et ils ... étudiants en architecture comme moi. Ils ... mariés et ils ... un bébé: il ... six mois!

5. Complétez le dialogue. Écrivez les questions avec être ou avoir.

Au secrétariat de l'université

- ... ?  
 – Adrien Martin.  
 – ... ?  
 – Vingt ans.  
 – ... ?  
 – Non, j'étudie l'informatique.  
 – ... ?  
 – Oui, deux jours par semaine.  
 – ... ?  
 – Oui, voilà ma carte d'étudiant.



## DOSSIER 1

## Carnet de voyage...

## La France en Europe

1.

Quelle forme?

Repérez la France sur la carte  
et associez-la à une forme  
géométrique.



un hexagone



un triangle



un losange



un rectangle

2.

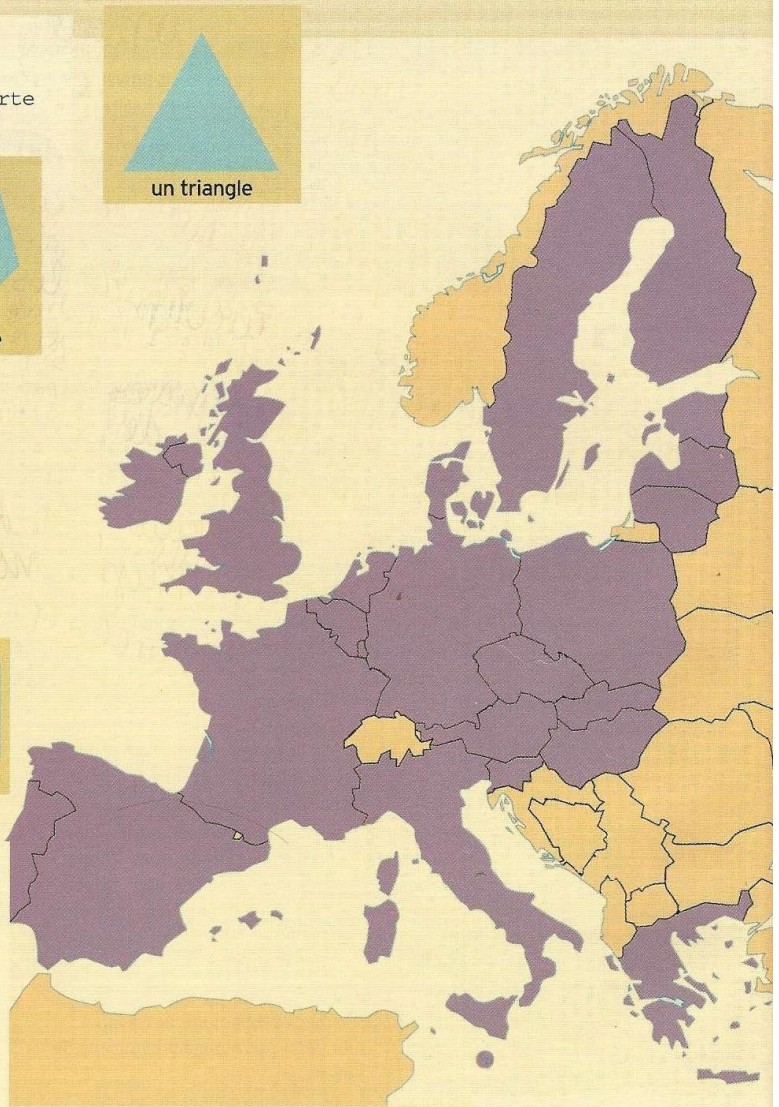
Par équipes de quatre,  
complétez la carte de  
l'Europe avec les noms  
de pays suivants.

l'Allemagne	l'Italie
la Belgique	la Lituanie
l'Espagne	la Pologne
la Grèce	le Portugal
l'Irlande	la Suède

Quelle équipe est  
championne en géographie?

3.

Dites pourquoi les pays  
sont de couleur violette

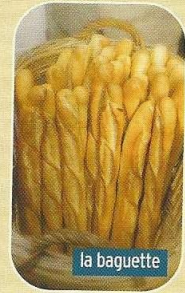
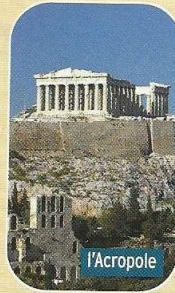
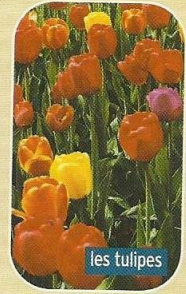
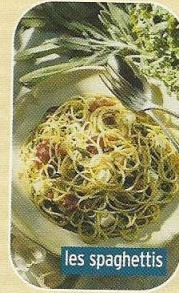




## Quelques symboles

4.

Observez les cartes et dites quels pays sont représentés. Attention! Un pays est représenté trois fois. Exemple: Le parfum, c'est la France.



5.

À vous !

Dessinez une carte avec un symbole pour représenter la France. Comparez avec les cartes de vos voisin(e)s.

## Quelques chiffres

6.

Combien de kilomètres?

Trouvez la distance en km entre Paris et ces autres grandes villes d'Europe.

Bruxelles	1362 km
Madrid	293 km
Prague	1243 km
Varsovie	846 km
Rome	1005 km
Dublin	1587 km

7.

La France en chiffres.

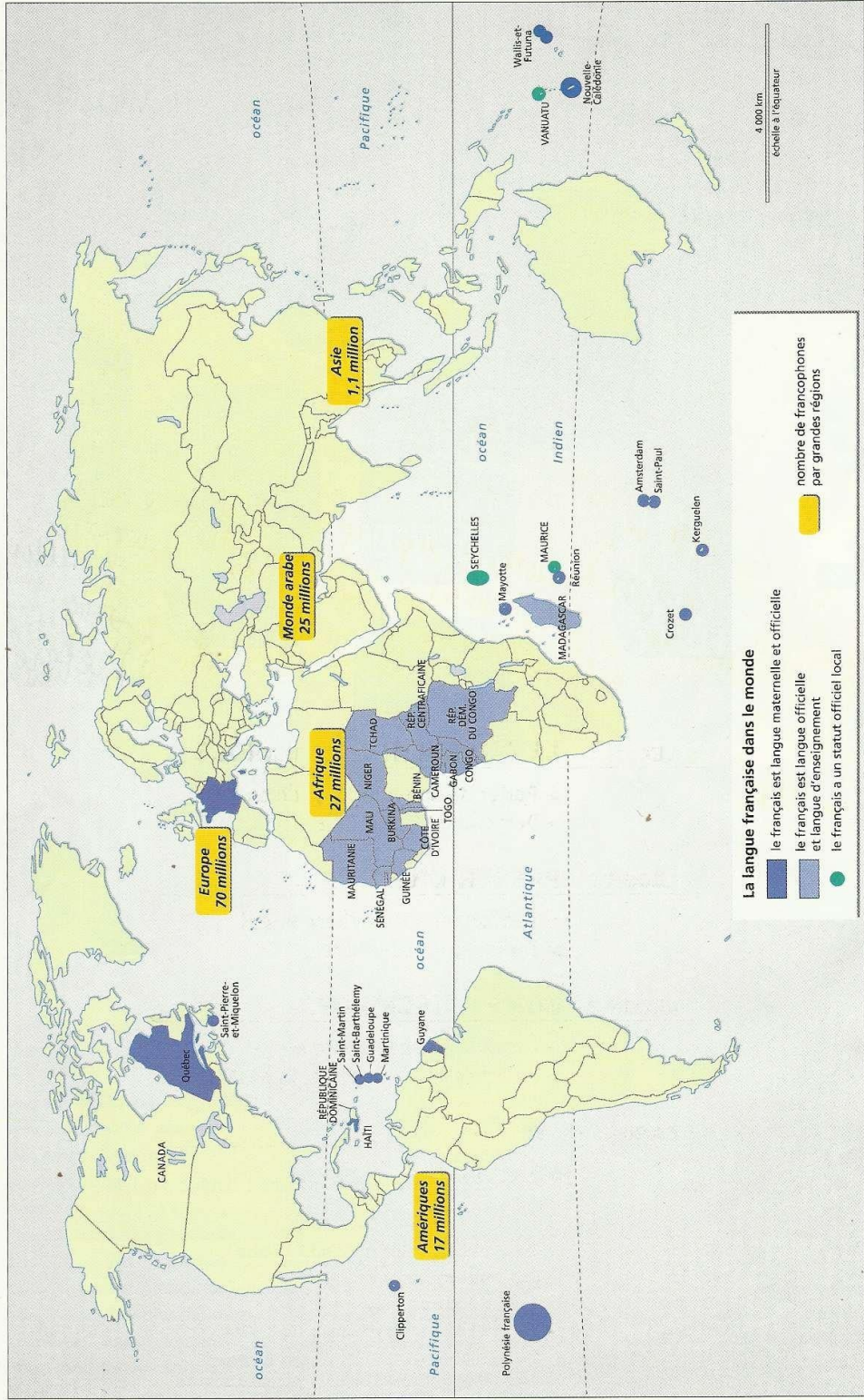
Associez le nombre et son information.

les habitants: ... millions	22
la superficie: ... km <sup>2</sup>	10
les régions: ...	62
le salaire minimum: ... /h	549 000
le nombre d'habitants à Paris (ville + banlieue): ... millions	8



ANEXO K – Os países francófonos (*Alter Ego 1*, p. 32)

# Les pays francophones





## DOSSIER 2

## Carnet de voyage...

## Paris insolite

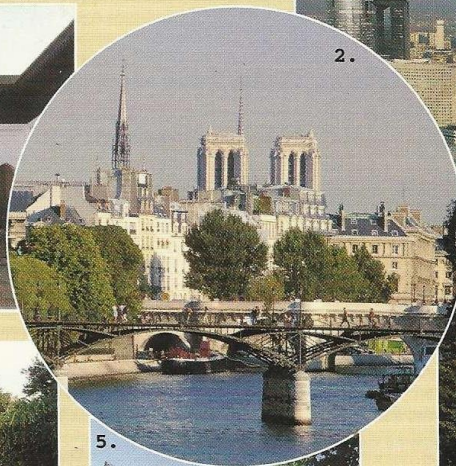
1.

Vous êtes à Paris, vous envoyez trois cartes postales.

Choisissez les trois photos qui représentent Paris, pour vous. Comparez votre choix avec votre voisin(e).



1.



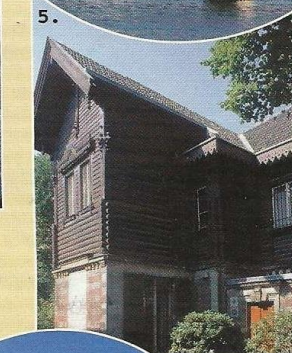
2.



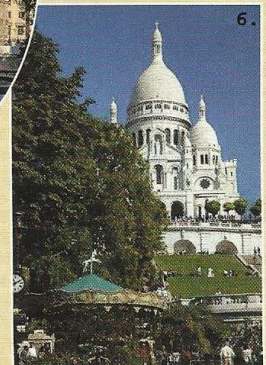
3.



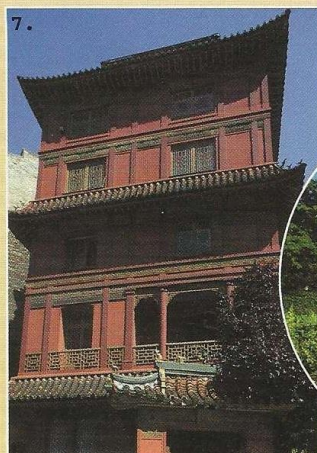
4.



5.



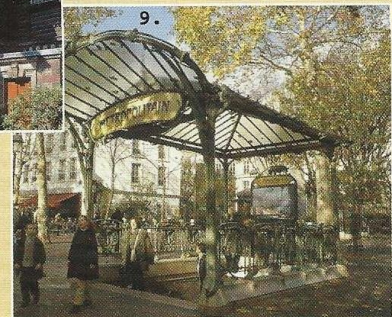
6.



7.



8.



9.

2.

Quelles photos ne représentent pas Paris pour vous? Justifiez.



**3.**

Voici les légendes correspondant aux photos. Identifiez les lieux, comme dans l'exemple.

Exemple: Photo 7: la maison Loo.

■ **La maison Loo**  
48, rue de Courcelles  
M° Courcelles  
8<sup>e</sup> arrondissement  
Au XIX<sup>e</sup> siècle, un riche antiquaire chinois réalise son rêve: une maison chinoise en plein Paris!

■ **Les arènes de Lutèce**  
49, rue Monge  
5<sup>e</sup> arrondissement  
M° Cardinal Lemoine  
Au milieu d'un square du Quartier latin, les vestiges des grandes arènes romaines de Lutèce (premier nom de Paris).

■ **Les vignes de Montmartre**  
Rue Saint-Vincent  
M° Lamarck-Caulaincourt  
18<sup>e</sup> arrondissement  
Vous êtes bien à Paris! En octobre, les Montmartrois font les vendanges rue Saint-Vincent: 700 bouteilles de vin Clos-Montmartre chaque année.

■ **Le Sacré-Cœur**  
35, rue Chevalier-de-la-Barre  
18<sup>e</sup> arrondissement  
M° Anvers  
Les Parisiens aiment... ou n'aiment pas l'architecture du Sacré-Cœur. Mais la vue sur Paris est magnifique!

■ **La Défense**  
M° La Défense  
Aux portes de Paris, ce quartier moderne est un centre d'affaires.

■ **Station de métro Abbesses**  
Place des Abbesses  
M° Abbesses  
18<sup>e</sup> arrondissement  
Vous aimez l'art nouveau? Allez admirer l'entrée du métro Abbesses!

■ **Isbas russes**  
7, boulevard Beauséjour  
16<sup>e</sup> arrondissement  
M° La Muette  
L'Exposition universelle de 1867 est à l'origine de la construction de ces isbas\* russes à Paris.

■ **La mosquée de Paris**  
2, place du Puits-de-l'Ermitte  
5<sup>e</sup> arrondissement  
M° Monge  
Un lieu magnifique pour prier et pour se relaxer... visitez le charmant jardin, allez au hammam, buvez un bon thé à la menthe sur la terrasse... c'est ouvert à tous!

■ **La Seine, avec ses ponts**  
Vous voulez faire une belle promenade? Prenez un bateau-mouche sur la Seine!

\* Petites maisons en bois typiques de la Russie du Nord.

**4.**

**Les arrondissements.**

Lisez les adresses et localisez les lieux sur le plan ci-dessous. Regardez la place des arrondissements. Qu'observez-vous?

**5.**

**En visite à Paris.**

Observez les photos et choisissez les lieux que vous voulez connaître. Indiquez votre ordre de préférence puis comparez avec votre voisin(e).

**6.**

**Et chez vous?**

Des amis viennent visiter votre ville. En petits groupes, dites quels lieux touristiques vous faites visiter en premier. Puis dites quels sont les lieux insolites à découvrir.

Le 1<sup>er</sup> arrondissement se situe « au cœur » de Paris.

**POURQUOI ?**

Parce que Paris est né sur l'île de la Cité (Paris s'appelle alors Lutèce)... Les arrondissements les plus anciens sont le 1<sup>er</sup>, le 2<sup>e</sup>, le 3<sup>e</sup>, le 4<sup>e</sup>... Puis la ville grandit, petit à petit, autour de ce centre. À partir de 1860, Paris compte vingt arrondissements, numérotés en spirale. Paris est comme... un escargot!

Pour situer un lieu dans Paris, les Parisiens citent souvent l'arrondissement et, pour être plus précis, le métro. Ils disent, par exemple: *La tour Eiffel est dans le 7<sup>e</sup>, métro Bir-Hakeim. J'habite dans le 6<sup>e</sup>, métro Odéon.*



**AIDE-MÉMOIRE**

**Les nombres ordinaux**

- un premier
- deux deuxième
- trois troisième
- quatre quatrième
- cinq cinquième
- six sixième
- sept septième
- huit huitième
- neuf neuvième
- dix dixième

*Handwritten notes in French, possibly a student's name and date.*



ANEXO M – **Dossier 3: Portfólio** de auto avaliação (*Alter Ego 1*, p.64)

## VERS LE PORTFOLIO COMPRENDRE POUR AGIR

### DOSSIER 3

## Votre travail dans le dossier 3

**1** Quelles sont vos découvertes dans ce dossier ?  
Cochez les propositions exactes.

- faire connaissance
- parler de sa famille
- demander à quelqu'un son identité
- proposer une activité à quelqu'un
- exprimer ses goûts de façon simple
- fixer un rendez-vous
- comprendre un itinéraire
- accepter ou refuser une invitation
- raconter une activité passée
- écrire une lettre administrative

**2** Où faites-vous ces activités dans le livre ?

Notez en face de chaque activité le numéro de la leçon et de l'activité qui correspondent.

- comprendre les goûts de quelqu'un à l'écrit L1, 3-8
- décrire la vie, les goûts de quelqu'un à l'écrit .....
- parler de son caractère .....
- fixer le lieu et l'heure d'un rendez-vous à l'oral .....
- comprendre la description physique de quelqu'un .....
- parler de ses animaux préférés à l'oral .....
- parler des qualités et des défauts .....
- donner des instructions à l'écrit .....
- comprendre une conversation téléphonique .....

## Votre autoévaluation

**1** Cochez d'abord les cases qui correspondent aux activités de communication que vous êtes capable de réaliser maintenant et faites le test donné par votre professeur pour vérifier vos réponses. Puis, reprenez votre fiche d'autoévaluation, confirmez vos réponses et notez la date de votre réussite. Cette date vous permet de voir votre progression au cours du livre.

JE PEUX	ACQUIS	PRESQUE ACQUIS	DATE DE LA RÉUSSITE
comprendre une demande de rendez-vous à l'oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	.....
comprendre à l'oral une invitation amicale à faire quelque chose	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	.....
comprendre la relation entre les personnes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	.....
comprendre les souhaits d'une personne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	.....
comprendre une invitation publicitaire pour un voyage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	.....
donner des informations sur un voyage (heure de départ, arrivée, date...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	.....
accepter/refuser une invitation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	.....

**2** Après le test, demandez à votre professeur ce que vous pouvez faire pour améliorer les activités pas encore acquises.

- exercices de compréhension orale
- exercices de compréhension écrite
- exercices de production orale
- exercices de production écrite
- exercices de grammaire
- exercices de vocabulaire
- exercices de phonétique
- autres (vidéo...)



ANEXO N – Quadro fonético (*Alter Ego 1*, p. 181)

## Phonétique

## LES VOYELLES PRINCIPALES DU FRANÇAIS

Voyelles aiguës	Voyelles aiguës et labiales	Voyelles graves et labiales
[i] Isabelle	[y] Jules	[u] Douce
[e] Rémi	[ø] Mathieu	[o] Léo
[ɛ] Fred	[œ] Mayeul	[ɔ] Christophe
[ɛ̃] Martin	[ə] Denise	[ɔ̃] Simon
[a] Anne		[ɑ] France

## LES CONSONNES PRINCIPALES DU FRANÇAIS

Consonnes aiguës	Consonnes aiguës et labiales	Consonnes graves et labiales	Consonnes neutres, graves ou aiguës (selon le contexte)
[s] Simone	[ʃ] Charles	[f] Fanny	[k] Catherine
[z] Zoé	[ʒ] Jacqueline	[v] Véronique	[g] Gustave
[t] Thierry		[p] Paul	
[d] Denise		[b] Béatrice	[r] Robert
[n] Annie		[m] Monique	
[ʁ] Charlemagne			
[l] Léo			

## LES SEMI-CONSONNES DU FRANÇAIS

[j] Yolande	[ɥ] Suisse	[w] Louise
-------------	------------	------------



ANEXO O – Função de demonstração de imagens (*Alter Ego 1*, p. 70)

► Parler de ses activités quotidiennes














Extrait de *La BD des copines*, Mainguy et Grisseaux, Vents d'Ouest.



ANEXO P – Associação entre imagem e fonética (*New English File: elementar...*)

## Vowel sounds

1 	2 	3 	4 
5 	6 	7 	8 
9 	10 	11 	12 
13 	14 	15 	16 
17 	18 	19 	20 

■ short vowels  
■ long vowels  
■ diphthongs

1 fish /fɪʃ/

2 tree /tri:/

3 cat /kæt/

4 car /kɑ:/

5 clock /klɒk/

6 horse /hɔ:s/

7 bull /bʊl/

8 boot /bu:t/

9 computer /kəm'pjʊtə/

10 bird /bɜ:d/

11 egg /eg/

12 up /ʌp/

13 train /treɪn/

14 phone /fəʊn/

15 bike /baɪk/

16 owl /aʊl/

17 boy /bɔɪ/

18 ear /ɪə/

19 chair /tʃeə/

20 tourist /'tɔərɪst/

ANEXO Q – Uso de imagem em prova de Compreensão Oral (*Alter Ego 1*)

**A.**

**RÉSERVATION  
de véhicule automobile**

**Nom :** *Brel*    **Prénom :** *Jacques*  
**Date de naissance :** *18 août 1980*  
**Adresse :** *3 rue de Paris – Bruxelles*

Dialogue n° ...



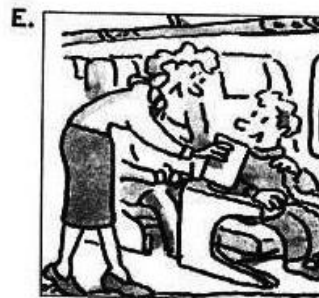
Dialogue n° ...



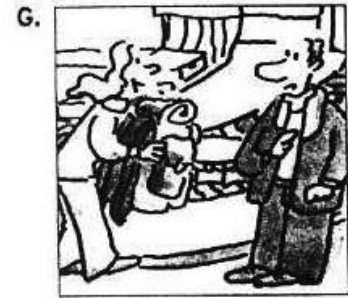
Dialogue n° ...



Dialogue n° ...



Dialogue n° ...



Dialogue n° ...

**F.**

TIONS...		INFORMATIONS ...INFOR	
TRAIN n°	POUR	QUAI n°	HEURE
2338	Lyon	4	9 h 30

Dialogue n° ...



Dialogue n° ...