

**ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E INTERCULTURALIDADE: UMA  
ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO ÉCHO A1**

**FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND INTERCULTURALITY: AN ANALYSIS OF  
THE ÉCHO A1 TEXTBOOK**

Gabriela Oliveira-Codinhoto<sup>1\*</sup>; Anyelle Samy Costa de Oliveira<sup>2</sup>; Siméia da Silva Souza<sup>3</sup>  
Universidade Federal do Acre<sup>1,2,3</sup>

\*Autora correspondente: e-mail: [codinhoto.gabriela@gmail.com](mailto:codinhoto.gabriela@gmail.com)

**RESUMO**

No âmbito das discussões sobre ensino intercultural de línguas, este trabalho tem como objetivo analisar a proposta didático-metodológica e duas atividades do livro didático Écho A1, de ensino de francês língua estrangeira, com a finalidade de discutir a adequação do material aos propósitos de um ensino intercultural de línguas. Para tanto, este trabalho apresenta os postulados do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEQR) e como eles se alinham à proposta de educação intercultural, de modo a estabelecer suas principais implicações no que tange a construção de livros didáticos. Partindo de uma metodologia essencialmente qualitativa, baseada no paradigma indiciário, este trabalho mostra que, ao se alinhar à proposta acional/comunicativa do QEQR, o livro didático Écho A1 traz atividades que condizem com um ensino interculturalmente construído, procurando superar o autoritarismo e a literalidade típicos desse tipo de material.

**Palavras-chave:** Interculturalidade. Ensino de Língua Estrangeira. Ensino de Francês. Livro Didático.

**ABSTRACT**

Within the scope of the discussions on intercultural language teaching, this work aims to analyze the didactic-methodological proposal and two activities of the Écho A1 textbook, teaching French as a foreign language, with the purpose of discussing the adequacy of this material to the purposes of a intercultural language teaching. To this end, this paper presents the postulates of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and how they are aligned with the intercultural education proposal, to establish its main implications regarding the construction of textbooks. Starting from a qualitative methodology, based on the evidential paradigm, this work shows that, in alignment with the QEQR's action/communicative proposal, the Écho A1 textbook brings activities that are consistent with an interculturally constructed teaching, seeking to overcome authoritarianism and literalness typical of this type of material.

**Keywords:** Interculturality. Foreign Language Teaching. French Teaching. Textbook.

## 1. INTRODUÇÃO

Tendo em vista que a sociedade contemporânea tem sido marcada por mudanças nas mais diversas esferas, envolvendo fatores como o avanço dos recursos tecnológicos e de outros fatores advindos desse cenário de mundo cada vez mais globalizado, questões de interculturalidade têm surgido frequentemente em debates políticos, econômicos e sociais. Nas discussões sobre educação, em especial no ensino de línguas, a interculturalidade tem ganhado espaço central ao dar destaque à relação (nem sempre livre de conflitos) do aprendiz ao que se (deve) aprende(r). Nesse sentido, devido o contato frequente com a cultura e com a língua do outro, discussões acerca da diversidade cultural ganharam visibilidade nos documentos oficiais

que regem o ensino de línguas estrangeiras, no Brasil e no mundo, com o propósito de pôr fim a discursos preconceituosos e práticas indesejáveis nas relações interpessoais.

No que tange o ensino de francês como língua estrangeira, ao menos desde o surgimento do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (*CEFR*, na sigla original em inglês<sup>1</sup>, e *QEQR*, sigla que usaremos doravante), os livros didáticos têm se preocupado com a questão intercultural. O QEQR, documento responsável, entre outras coisas, por definir a base para a construção de programas de ensino de línguas na Europa, incluindo a língua francesa, baseia-se na relação interpessoal no ensino de línguas e, por isso, não só amplia o escopo antes reduzido aos aspectos linguístico-gramaticais das línguas para a relação das línguas com as sociedades, culturas e pessoas a que se vinculam, como defende um ensino de línguas baseado em tal perspectiva.

Nesse sentido, ao colocar as pessoas e suas relações no escopo do ensino de línguas, a proposta do QEQR dialoga com valores da democracia e dos direitos humanos, caros à perspectiva intercultural. Entendida como um projeto e um processo social com fins integradores, a interculturalidade, por valorizar e acentuar a inter-relação entre diversas culturas, como aponta [1], ganha papel primordial no ensino de línguas baseado no QEQR.

É nesse contexto histórico e social sobre ensino intercultural de línguas que este trabalho se insere. Ao voltar-se à análise de um livro didático amplamente utilizado em cursos de línguas no Brasil<sup>2</sup> e por ser este um material alinhado aos propósitos do QEQR, esta proposta procura demonstrar como a perspectiva intercultural aparece na organização do material didático em questão. Nesse sentido, procuramos, neste texto, responder ao seguinte questionamento: o ensino de francês língua estrangeira (doravante FLE), por meio do livro didático, contempla metodologicamente questões interculturais? Para tanto, a partir de uma perspectiva qualitativa interpretativista baseada em [2], analisamos a proposta do material, anunciada na abertura do volume, e duas de suas atividades, que privilegiam o trabalho com as relações interpessoais para o ensino de francês.

A escolha do tema se justifica, por um lado, pelo fato de o ensino de língua francesa dispor no Brasil, na atualidade, um papel modesto, fora do currículo da educação pública regular, apesar de ter sido obrigatório em outros momentos históricos. Assim, nas discussões

---

<sup>1</sup> *Common European Framework of Reference for Languages* – CEFR.

<sup>2</sup> A título de exemplo, o livro didático *Écho A1* faz parte do material de apoio educacional utilizado nas aulas de francês do Centro de Estudos de Línguas – CEL (da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes do Acre) e da formação de professores de francês da Universidade Federal do Acre e da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus de São José do Rio Preto. Tais informações foram obtidas por meio do acesso aos planos de ensino das disciplinas de língua francesa nessas instituições.

sobre ensino de línguas estrangeiras, nem sempre a análise é voltada para a língua francesa. Propomos, então, uma análise do livro didático de FLE, que pode trazer mais elementos para se pensar o ensino de línguas estrangeiras como um todo e para além do ensino de inglês e de espanhol, predominantes no Brasil. Para entender as relações político-culturais que permeiam o ensino de francês, propomos, neste artigo, uma breve discussão sobre seu histórico, procurando mostrar como o apreço às culturas em contato e aos valores democráticos é recente e que, assim, só muito recentemente a interculturalidade passa a ter papel relevante no ensino de línguas. Por outro lado, ao eleger a interculturalidade como ponto de partida para a análise do livro didático, este trabalho alinha-se às atuais discussões sobre ensino de línguas, como em [3], [4] e [5], com foco no ensino de francês enquanto língua estrangeira.

Este trabalho está assim organizado: após esta introdução, que procura apresentar a problemática e justificar sua relevância, o texto passa, na seção 2, à apresentação de um breve histórico de ensino de língua estrangeira no país. Procuramos mostrar como as relações entre línguas e povos diferentes está presente no Brasil desde a colonização e as transformações pelas quais tais relações passaram ao longo dos anos. Na seção 3, discutimos a proposta do QECR e como ela se alinha à proposta de educação intercultural, de modo a estabelecer os pressupostos do quadro e suas principais implicações no que tange o ensino de FLE e a construção de livros didáticos. Em 4, discorremos sobre a interculturalidade enquanto um princípio importante na educação e na composição dos livros didáticos. Na seção seguinte, apresentamos o percurso metodológico que direciona a análise, construída na seção 6. Por fim, na última seção, trazemos as principais conclusões deste trabalho.

## **2. BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL, COM FOCO NO FRANCÊS**

Se considerarmos que o contato entre povos distintos acontece, no Brasil, desde o ano de 1500, e, portanto, diversas línguas circulam e são ensinadas/aprendidas no território desde então, foi somente no contexto de globalização que o ensino de línguas passou a ganhar visibilidade. A relevância de se falar outra língua além da materna, assim, emergiu mediante significativas mudanças nas relações culturais, sociais, interpessoais, e principalmente econômico-financeiras, propiciadas pelo cenário de urbanização e de pós-modernidade.

No entanto, se pensarmos no percurso histórico anterior ao século XX, podemos considerar que o ensino de línguas estrangeiras no Brasil iniciou-se durante o processo de

colonização dos europeus por meio da catequização/aculturação dos povos indígenas, comandado por jesuítas. O Projeto Educacional Jesuítico, que tentava disseminar a fé católico-cristã nas comunidades recém-contactadas, propunha-se a “civilizar os selvagens”. Isso significava, essencialmente, a aniquilação de sua cultura original e a adoção da cultura do colonizador – o que incluía a comunicação por meio da língua dos colonizadores (o português e o espanhol, especialmente, e também o latim, língua da Igreja Católica). Nesse sentido, segundo [6], o referido projeto possuía a finalidade de promover uma transformação social e radical na cultura e identidade indígena, que resultasse na extinção de suas características originárias, a começar pela língua.

Apesar de a população nativa no Brasil ter sido forçada a abandonar suas línguas originárias em prol da língua da coroa portuguesa, o processo de implementação do português como língua nacional não foi exitoso desde a chegada dos colonizadores. Somente mais tarde, na segunda metade do século XVIII, o português passou a ser considerado como a língua oficial do Brasil, por via de lei, e assim foi se disseminando pelo território. Antes da determinação de Marquês de Pombal<sup>3</sup>, a população nascida na colônia basicamente falava *nheengatu*, ou língua geral, e apenas os portugueses e suas famílias mantinham a comunicação em sua língua-mãe.

Em sentido mais amplo, portanto, o ensino de língua estrangeira no Brasil está atrelado à sua própria história enquanto nação. Se considerarmos, no entanto, as políticas de ensino de língua estrangeiras vinculadas à escolarização, temos outro contexto, que coincide com a chegada da família real portuguesa no país em 1808. [4] destaca as diversas alterações ocorridas desde tal marco histórico até o contexto atual.

As línguas estrangeiras privilegiadas nas escolas eram o grego e o latim, línguas clássicas, que circulavam nas universidades e na literatura e que dispunham, desde a Idade Média, de grande prestígio social. Além dessas duas línguas, que já vinham sendo ofertadas no ensino, acresceu-se o ensino de línguas estrangeiras modernas, após as mudanças pelas quais passou o ensino no Brasil, devido à grande importância dessas línguas nas relações políticas e econômicas contemporâneas à época.

Conforme [4], as duas primeiras línguas estrangeiras modernas a serem acrescentadas aos currículos foram o inglês e o francês, justamente devido ao poder que essas duas línguas exerciam em situações comerciais. Seu aprendizado, então, era justificado por questões

---

<sup>3</sup> Entre 1757 e 1763, Marquês de Pombal, membro do governo português, implementou uma série de medidas, como a expulsão dos jesuítas do território da então colônia e a proibição da comunicação em língua geral, que de fato era disseminada no Brasil. Com essas leis e com o advento de novas atividades econômicas na colônia, a língua portuguesa começou a se tornar hegemônico, pondo fim ao bilinguismo existente no Brasil até então. Para aprofundamento nessa discussão, conferir [7].

econômicas e o conhecimento sobre essas línguas era sinônimo de *status* social. Ainda segundo o autor, essas duas línguas passaram a ter mais destaque nas escolas e, com as mudanças políticas ocorridas ainda na Primeira República, o grego e o latim entraram em franca decadência, até que desapareceram dos currículos escolares no século XX.

Após muitos debates e embates relacionados à educação, à oferta de língua estrangeira no ensino e à necessidade de algumas alterações curriculares, surgiram reformas que modificaram a estrutura metodológica educacional no Brasil. A Reforma de 1931 e a Reforma de 1942 foram as responsáveis pelas principais modificações na forma de ensinar. Em relação à Reforma de 1942, conhecida também como a Reforma Capanema, esse marco legal propiciou, por meio de decreto, a introdução do ensino de espanhol, francês e inglês na educação básica. A seleção dessas línguas não ocorreu de forma aleatória, mas de forma estratégica, a fim de beneficiar a política e a economia. Enquanto a língua espanhola era a oficialmente falada pelos países latino-americanos que fazem fronteira com o Brasil, o francês e o inglês representavam uma grande importância mundial, devido ao papel de hegemonia econômica e cultural de que dispunham na Europa.

[4] enfatiza que, nesse período, o ensino de língua estrangeira passou a ganhar visibilidade. Todos os alunos, tanto do ginásio (correspondente ao Ensino Fundamental II) quanto do colegial (atual Ensino Médio) estudavam francês, inglês, latim e espanhol. [8] destaca que foi durante essa reforma que o ensino da língua francesa passou a ter obrigatoriedade no currículo, com carga-horária superior à do inglês e à do espanhol, tornando-se, portanto, uma língua viva de grande influência na educação brasileira.

Como podemos ver no breve histórico que se faz neste texto, o ensino de línguas estrangeiras no Brasil deu-se por conveniência de certa elite, especialmente financeira, orientada por interesses econômico-comerciais. A escolha das línguas a integrarem o currículo, nos séculos XIX-XX, ou mesmo a imposição de línguas faladas por povos colonizadores no país, nos séculos anteriores, não tinham como objetivo uma relação harmoniosa entre falantes, nem uma valorização das culturas dos povos diferentes que falavam as línguas nos territórios nacional e estrangeiro. Ao contrário, as línguas estrangeiras se impuseram como sinônimo de sobrevivência, no caso do português europeu em relação às línguas nativas, ou de relevo social, no caso do inglês e do francês, especialmente, em relação ao português brasileiro. Assim, podemos defender que o ensino de línguas estrangeiras no país, pelo menos até a redemocratização, na década de 1980, foi um dispositivo a mais para a colonização (cultural) do Brasil.

A situação – da democratização da educação e da própria oferta de ensino de línguas – viria a mudar nas décadas seguintes dos anos 1940. A criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), já no final do século XX, teve impactos relevantes para o ensino de língua estrangeira. Entre as alterações propostas pela lei, o ensino de língua estrangeira moderna e de língua estrangeira clássica passaram a ter um caráter apenas complementar, abandonando a condição de obrigatoriedade. Nesse período, o latim foi retirado do currículo e a língua francesa teve a sua carga horária reduzida, apontando para os primeiros indícios de seu declínio. Hoje, o ensino de língua francesa está restrito, essencialmente, ao currículo de alguns colégios particulares e a escolas de idiomas, públicas ou privadas. Ainda assim, as licenciaturas em língua francesa são comuns nas universidades públicas brasileiras, devido ao prestígio que tal língua ainda mantém na filosofia, literatura e cultura mundiais.

Além da LDB, diversos documentos oficiais foram elaborados, no Brasil, com o intuito de nortear o ensino e aprendizagem de línguas, como o Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular<sup>4</sup>. A comunidade europeia, por outro lado, devido às profundas transformações que o livre trânsito de pessoas incentivou com a criação da União Europeia, viu-se impelida a direcionar os parâmetros do ensino, aprendizagem e avaliação de línguas. Assim, surge o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEQR), que passaremos a tratar a seguir devido a relação estreita que tal documento estabelece com o ensino de francês, inclusive no Brasil.

### **3. QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS**

O documento elaborado pelo Conselho da Europa, intitulado *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QEQR), é um parâmetro curricular que visa direcionar o ensino de línguas vivas, bem como pretende ser um referencial nas bases curriculares, exames, manuais e livros didáticos. Segundo o texto [11], a construção desse parâmetro curricular baseia-se na

---

<sup>4</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são documentos assegurados pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil, os quais foram criados com o intuito de “orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual.” [9] (p. 13). Para tanto, sua elaboração contou com a participação de vários professores, técnicos e especialistas da área de educação, instituições governamentais e não governamentais. Sua publicação trouxe muitas mudanças para o sistema educacional brasileiro, que passa a ser mais qualitativo (até então tinha um caráter mais tecnicista). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento no qual consta os conteúdos essenciais para todos os currículos escolares do Brasil. Ou seja, todas as escolas em território brasileiro devem elaborar seus currículos à luz da BNCC e, ainda, considerar suas particularidades regionais e culturais. Por ser uma resolução constituída pelo Conselho Nacional de Educação, esse documento tem caráter normativo, portanto, obrigatório [10].

necessidade de auxiliar o ensino e aprendizagem de línguas, voltando-se para a elaboração de materiais didáticos, para a elaboração de testes de proficiência e, principalmente, para a promoção de uma abordagem linguística cada vez mais plurilíngue e pluricultural.

A elaboração do QECR visa, dentre outras questões, a adequar-se às necessidades do mundo globalizado, conforme postula [12]. Vale ressaltar que esse documento oficial, apesar de ser direcionado para o ensino de línguas europeias na Europa, como é o caso da língua francesa, exerce uma forte influência em línguas estrangeiras de modo geral, uma vez que muitos materiais didáticos dessas línguas são produzidos para comunidades do mundo todo e muitos dos testes de proficiência são produzidos por instituições europeias, que seguem o QECR. Assim, o QECR acaba servindo como baliza para o ensino de línguas estrangeiras em todo o mundo.

Segundo [12], o QECR é norteado pela abordagem comunicativa, cujo foco está direcionado para a ação. Nessa perspectiva, os alunos aprendentes de uma língua estrangeira dedicam-se à realização de tarefas que envolvam a língua e o contexto social no qual ela é parte constituinte, a fim de tornar o aluno apto diante de situações de comunicação reais, que englobem, além da competência linguística, os elementos extralinguísticos, como as referências culturais.

Dessa forma, fica evidente que, para o aprendizado ser de fato efetivado, a partir desses parâmetros, o aluno precisa aprender não só a língua em sua estrutura, mas deve ainda conhecer e reconhecer os fundamentos históricos, sociais e culturais intrínsecos de uma língua. Assim, [5] sustentam que a compreensão dos aspectos relacionados a cultura, a arte, a literatura e até mesmo as normas sociais de um povo podem auxiliar o aluno no ato de comunicação, seja pelo uso dos elementos linguísticos adequados para uma dada situação, ou pela capacidade adquirida de interpretar atitudes e comportamentos linguísticos.

Seguindo a perspectiva de [5], todo estudante de língua estrangeira deve ter a consciência intercultural despertada; afinal, é por meio do conhecimento prévio da cultura do outro que preconceitos e intolerâncias são combatidos. É nesse sentido que a perspectiva do QECR se entrelaça às discussões interculturais. Desse modo, podemos mencionar que tal documento destaca, ainda que não explicitamente, a competência intercultural como um fator imprescindível a ser adquirido e a ser valorizado, como podemos ver a seguir.

A evolução mais recente do programa de línguas do Conselho da Europa foi pensada de modo a que pudessem ser produzidos instrumentos utilizáveis por todos os profissionais do ensino das línguas na promoção do plurilinguismo. O Portfolio Europeu de Línguas (PEL), em particular, fornece um enquadramento no qual pode

ser registrada e formalmente reconhecida a aprendizagem de línguas e de experiências interculturais dos mais diversos tipos. [11] (p. 24).

Enquanto valor e enquanto ponto de partida para a perspectiva comunicativa, as relações interpessoais tomam destaque no ensino de língua estrangeira guiados pelo QECR. Assim, o documento enfatiza que a aquisição da competência intercultural permite que o aluno desenvolva um domínio não apenas da língua estrangeira, mas também das trocas e experiências culturais, contribuindo com a diminuição ou erradicação dos estereótipos sociais e promovendo uma maior integração entre povos. Assim, passamos a discutir, a seguir, o que significa a inserção da perspectiva intercultural no ensino de línguas e sua relação intrínseca com o livro didático.

#### **4. INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS E NO LIVRO DIDÁTICO**

De acordo com [13], a globalização é um dos fatores determinantes nas mudanças ocorridas de forma universal. As implicações do mundo pós-moderno e o acesso facilitado aos meios tecnológicos de informação e comunicação contribuíram para que o destino de diferentes povos fosse conectado. Dessa forma, as influências estrangeiras e os recursos midiáticos passaram a invadir, literal e figurativamente, a vida das pessoas, modificando suas identidades linguísticas e culturais.

Nesse contexto de pós-modernidade, de migração e imigração, as fronteiras passaram a ser derrubadas e os muros que separavam as pessoas passaram a ser destruídos<sup>5</sup>. Assim, o contato com o outro, com outras culturas e com outros povos tornou-se não só viável, mas fácil, rápido e cotidiano. Num mundo altamente digitalizado e permeado pela internet, as pessoas podem livremente se conectar com outras de qualquer parte do mundo por meio do uso das ferramentas digitais, contribuindo para um cenário contemporâneo multicultural.

Considerando que a globalização propiciou o aumento das relações entre povos de culturas diferentes, a educação, de modo geral, deve buscar se basear em uma perspectiva de ensino que abranja não só as relações multiculturais, que reconhece a existência e o papel de

---

<sup>5</sup> Entendemos, aqui, que passamos historicamente por tempos de maior abertura e de maior integração e por tempos mais difíceis, de fechamento, separação e polarização, como o que vivemos atualmente. Infelizmente, a polarização político-social, especialmente ocorridas depois de 2001, tem feito com que a construção de muros volte a ser uma solução proposta por governantes. Entendemos, também, que certos muros, concretos e abstratos, nunca foram de fato derrubados. Por isso mesmo, a interculturalidade é tão importante para se pensar o ensino de línguas, já que tem como meta promover o questionamento de práticas excludentes.

diversas culturas, mas que vá além e baseie-se na interculturalidade, para que as diferenças culturais possam ser toleradas e respeitadas. Dito isto, percebemos a relevância e a necessidade urgente de ensinar por meio desse viés, principalmente quando tratamos a respeito do ensino de línguas estrangeiras.

Segundo [14], é nos anos 1990 que as discussões sobre a diversidade étnico-cultural, na América Latina, ganham uma atenção especial. Entre as principais razões para a emergência desta temática, está a “necessidade, cada vez maior, de promover relações positivas entre distintos grupos culturais<sup>6</sup>” [14] (p. 41). Os resultados dessas relações positivas, assim, não poderiam ser menores do que o surgimento de uma sociedade formada por cidadãos conscientes das diferenças étnicas, que combatem a discriminação, o racismo e a exclusão social. Assim, a interculturalidade é

entendida como processo e projeto social, político, ético e epistêmico. Por ser um princípio ideológico e político [...], a interculturalidade limpa horizontes e abre caminhos que enfrentam o colonialismo ainda presente, e convida a criar posturas e condições, relações e estruturas novas e distintas<sup>7</sup>. [14] (p. 14)

Desse modo, a interculturalidade, processo e projeto, tem como meta promover transformações em todas as esferas da sociedade, em especial na forma de pensar e de agir diante das diferenças e no combate à ideia de cultura superior a outras.

Nesse sentido, o ensino intercultural de línguas consiste em uma educação baseada não apenas nos aspectos linguísticos a serem repassados em forma de conteúdo, mas pautados também em questões culturais, sociais e históricas de uma nação, em que sejam privilegiadas relações respeitadas na discussão de tais questões, distanciando-se de estereótipos, preconceitos e senso comum. A interculturalidade associada ao ensino de língua estrangeira é capaz de amenizar situações conflituosas e desestabilizadoras para com a cultura do outro. Além disso, conforme defende [3], um ensino intercultural pode pacificar e erradicar os discursos estereotipados e preconceituosos acerca da etnia, da cor, das crenças e das diferenças, de modo geral, dos povos nativos da língua alvo a ser estudada.

[3] sustenta que, se anteriormente o conceito de língua e cultura eram dissociados, atualmente eles surgem imbricados, visto que as teorias linguísticas e educacionais entendem o

---

<sup>6</sup> Tradução nossa. Conferir o original em [14] (p. 41): “necesidad, cada vez mayor, de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales”.

<sup>7</sup> Tradução nossa. Conferir o original [14] (p. 14): “entendida como proceso y proyecto social, político, ético y epistémico. Al ser un principio ideológico y político, [...] la interculturalidad despeja horizontes y abre caminos que enfrentan al colonialismo aún presente, e invitan a crear posturas y condiciones, relaciones y estructuras nuevas y distintas”.

processo de formação de uma língua intimamente relacionado às convenções que se desenvolvem nos contextos políticos, geográficos, econômicos e históricos, além de outros contribuintes culturais. Assim, não se trata apenas do reconhecimento da existência de várias línguas (e de povos que falam tais línguas), numa perspectiva multicultural, mas é no reconhecimento das inter-relações que tais línguas (e culturas) estabelecem histórica e discursivamente entre si.

Seguindo a tendência contemporânea, que dialoga com a interculturalidade, o ensino de língua estrangeira tem buscado uma abordagem metodológica que se distancie do multilinguismo tradicional e de uma base apenas estruturalista, priorizando, portanto, outros aspectos comunicacionais e culturais. Nessa circunstância, como assume [15], o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira na perspectiva intercultural tem orientado uma concepção de que língua e cultura indissociáveis, pois a língua exerce influência na nossa visão de mundo e a cultura por sua vez, se manifesta na forma em que nos expressamos, seja pela comunicação, seja pelo comportamento social.

[15] ainda destaca que, um vez que o traço comunicativo inerente ao uso da língua pelos seres humanos vai além do código, para o uso efetivo no contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira é imprescindível que o estudante da língua-alvo obtenha informações contextualizadas do léxico e das regras culturais, a fim de compreender e desenvolver em cada contexto uma comunicação real, de fato, que, por suas características de composição, constitui uma comunicação intercultural.

Partindo do pressuposto de entrelaçamento entre língua e cultura, a educação deve inserir progressivamente no ensino de línguas a promoção dos aspectos interculturais. Afinal, para que uma comunicação seja estabelecida e efetivada, alguns fatores socioculturais não podem ser ignorados ou vistos como elementos irrelevantes. Os hábitos, as particularidades, os costumes e entre outros aspectos característicos de cada lugar são partes constituintes de uma língua, logo, são indispensáveis em situações reais de contexto de fala.

Nesse contexto de ensino de línguas que privilegia as relações interculturais entre a língua falada e a língua a ser aprendida, um dos principais atores para a construção dessas relações é o livro didático, que dispõe de grande prestígio no ensino de línguas, conforme assume [16]. O autor explica que, por ser o material didático mais presente em aulas de língua estrangeira, o livro didático é constantemente entendido como o material didático por excelência e, por isso mesmo, tem papel de destaque.

Desse modo, entendemos que o livro didático é um importante instrumento adotado pelo sistema educacional brasileiro para ser utilizado para auxiliar tanto o professor quanto o aluno no processo de ensino/aprendizagem. Considerando isso, pretendemos refletir um pouco sobre sua importância enquanto ferramenta de ensino.

Como é sabido, o livro didático, tal qual temos hoje, é resultado de muitas mudanças, especialmente promovidas pelo Programa Nacional do Livro Didático<sup>8</sup>, idealizado na década de 1980 e operacionalizado na década de 1990. Se considerarmos o contato com o livro didático foi um importante acontecimento para a democratização do livro acontecer no Brasil<sup>9</sup>, já que muitos alunos com pouco ou nenhum contato com livros, em geral, e com materiais didáticos individuais, em específico, passaram a ter a oportunidade de acesso a um livro, ainda que fosse um manual, uma cartilha etc., o livro didático ganha ainda mais destaque como ferramenta na educação brasileira.

Em relação à composição do livro didático, tradicionalmente não havia, por parte dos editores, muita preocupação com o aspecto visual e lúdico desse material, pois ele era direcionado ao professor e priorizava o conteúdo a ser ensinado. Quando o aspecto gráfico/imagético tinha relevância, ele frequentemente retratava uma situação de vida pertencente às classes mais altas. Podemos lembrar, por exemplo, como a figura da família tradicional branca, composta por pai, mãe, filhos e animais de estimação, esteve presente em cartilhas e outros manuais de ensino nas décadas de 1980 e 1990. É depois que se iniciam as discussões sobre o público real da educação brasileira que se começa a repensar os modelos ilustrados nesses materiais.

Com a mudança de foco da educação, do professor para o aluno, a figura do estudante passou a ser mais valorizada e, então, passou a ser também o foco do livro didático. Além dos aspectos gráfico e imagético, outras estratégias multimodais passaram a compor os livros didáticos, especialmente no que tange às referências culturais presentes nesses materiais, como a presença de músicas populares, de imagens de pessoas para além das representações da elite e de situações comuns na vida cotidiana, para além da escola.

---

<sup>8</sup> O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) do Governo Federal, é responsável por regular a oferta e realizar a avaliação e a distribuição de livros didáticos nas escolas públicas brasileiras.

<sup>9</sup> Com o advento da internet e de dispositivos digitais, os livros se tornaram mais populares e acessíveis, sendo compartilhados, muitas vezes livremente, nas redes. Ainda assim, entendemos que essa acessibilidade ao livro está diretamente relacionada à acessibilidade às ferramentas digitais, que não é totalmente popularizada no país. Dados do Comitê Gestor da Internet no Brasil (Cgi.br), por meio do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), de 2017, mostram que 36% dos municípios brasileiros não dispõem de acesso à internet.

Junto com a mudança do aspecto visual dos livros didáticos veio, também, a mudança na linguagem, que foi sendo adequada para cada faixa etária, de forma a aprimorar o processo ensino/aprendizagem. Apesar dessas mudanças, [17] (p. 40) afirma que “até a década de [19]60, os livros sofreram poucas modificações, pois não era de interesse dos editores melhorá-los. Somente com a democratização do ensino é que essas mudanças puderam ser claramente notadas”.

Em relação ao livro didático de língua estrangeira, [18], citando [19], apresenta quatro características intrínsecas a esse tipo de material. Em primeiro lugar, os livros didáticos são orientados, a partir da concepção de linguagem por eles assumida, por *princípios básicos de conhecimento*. Além disso, eles são *metódicos*, uma vez que o conhecimento a ser ensinado é dividido em subcategorias e classificado de acordo com sua dificuldade, de modo que o ensino é sequencial e cumulativo. Os livros didáticos também são *autoritários*, já que assumem, para si, o estatuto de verdade, impossibilitando um questionamento, por parte do professor e do aluno, da pertinência do conteúdo e da forma como esse conteúdo é abordado. Por fim, eles são *literais*, uma vez que não trabalham, de modo geral, com possibilidade de interpretação aberta.

Dentre as características elencadas por [18], nos chama atenção a terceira, que trata da forma autoritária que o livro didático assume. O autor explica que, além de apropriarem-se de um estatuto de verdade, o livro didático já dispõe, socioculturalmente, de uma condição de “autoridade do saber”. Esse tipo de material reforça essa percepção ao não oferecer uma possibilidade de diálogo entre os envolvidos no processo educativo, professores e alunos, particularmente, e o conhecimento a ser ensinado, no sentido de que, na maioria das vezes, apresenta um modelo de ensino/aprendizagem mais ou menos aceito socioculturalmente, de forma incontroversa, a partir de um conteúdo também mais ou menos aceito como adequado, com um discurso não dialógico. Essa forma autoritária dos livros didáticos de línguas estrangeiras pode ser reconhecida, por exemplo, na seleção do tipo de informação que tradicionalmente aparece nas primeiras lições – apresentações, cumprimentos, verbos básicos, dias da semana, meses do ano, frases formulaicas etc. – e também na escolha dos elementos verbo-visuais que compõem os enunciados das lições – como as figuras humanas são retratadas, que figuras humanas são retratadas, as situações comunicativas etc.

Com a promoção de documentos orientadores para o ensino de línguas estrangeiras que privilegiam a perspectiva comunicativa, como o QEER, os autores e editores de livros didáticos passaram a se preocupar com o aspecto autoritário de apresentação dos conteúdos do material, tentando superar o problema. Os livros passaram a ser acompanhados por cadernos de

autoavaliação, por exemplo, com a finalidade de integrar o aluno ao processo de aprendizagem; além disso, passaram a explorar a produção de conhecimento *para fora dos livros didáticos*, com propostas de pesquisas ou sugestões de outros materiais que trabalham com os temas apresentados, que extrapolam o conteúdo promovido pelo livro. Principalmente, os livros didáticos passaram a se preocupar em *como* o conteúdo de conhecimento é abordado pelo livro para além *do que* se aborda. Essas tentativas de superar o caráter autoritário desse tipo de material alinha-se à perspectiva intercultural, uma vez que, ao assumir a existência de outras possibilidades de leituras, os livros didáticos se colocam mais abertos às relações interpessoais e interculturais, ao menos amenizando sua característica autoritária.

É nesse sentido que, neste trabalho, procedemos à análise do livro didático *Écho*, tentando mostrar como tal livro didático coloca-se enquanto produtor de conhecimento a ser ensinado/aprendido. Assim, procuramos destacar, em sua proposta pedagógica e em duas de suas atividades, como o material se porta em relação à perspectiva comunicativa e intercultural. A seguir, discutiremos os passos metodológicos que guiam a análise.

## 5. DOS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Considerando o aumento progressivo dos debates educacionais acerca do termo interculturalidade, o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira tem se baseado em uma instrução cada vez mais voltada para uma abordagem que valoriza tanto os aspectos linguísticos quanto os socioculturais, enfatizando a relação entrelaçada entre língua e cultura. Assim, os documentos oficiais que regem a educação, já discutidos aqui, e os livros didáticos atualizados prezam por um ensino que abranja questões contemporâneas, como é o caso da interculturalidade.

Nessa perspectiva de ensino intercultural, elegemos para análise o livro didático *Écho* [20], utilizado nos cursos de francês, nossa língua foco, para falantes de outras línguas. A escolha por esse livro se deu principalmente por duas razões: em primeiro lugar, por ser um livro de FLE produzido na Europa com circulação no Brasil e, em segundo lugar, por sua metodologia estar inserida no documento referencial para o ensino de línguas estrangeiras europeias, o QEER.

O fato de o livro *Écho* ser produzido na Europa com o propósito de promover o ensino de FLE nos interessa porque, além de seu alinhamento ao QEER, requer da proposta do livro uma postura bastante abrangente em relação ao público-alvo, já que se destina a não falantes de

francês, independentemente de sua língua materna. Assim, em teoria, a orientação do *Écho* deve pautar-se em uma perspectiva sociocultural bastante abrangente, que englobe práticas sociais relacionadas à língua francesa sem negar ou subestimar o papel que outras práticas sociais, relacionadas a outras tantas línguas, possam ter na aprendizagem de FLE.

Assim, a coleção de livros didáticos *Écho* é composta por cinco volumes, divididos de acordo com os quatro primeiros níveis do QECR (A1, A2, B1 e B2, sendo que o nível B1 é dividido em dois volumes na coleção). A obra é publicada pela CLE International, que disponibiliza um website de apoio ao material no endereço <https://echo.cle-international.com/>.

Para esta pesquisa, selecionamos o primeiro volume da coleção, o *Écho A1*, por ser o material destinado ao ensino dos primeiros contatos com a língua francesa. Direcionado para adolescentes e jovens adultos, o planejamento do livro didático está baseado na perspectiva acional/comunicacional e tem como propósito englobar suportes variados que reflitam os interesses do público no qual ele é destinado. Segundo a proposta do livro, as lições e atividades são formuladas com o fito de conciliar as dificuldades com as necessidades de seus aprendentes, a fim de desenvolver mais rápido a comunicação, bem como habituar os alunos em contextos linguísticos, justificando assim, o fato de ao longo de todo o livro serem apresentadas simulações de possíveis situações que podem ser vivenciadas em países francófonos.

A metodologia de análise desta pesquisa é de cunho qualitativo, baseada nos princípios postulados por [2]. O paradigma indiciário, enquanto base para o estabelecimento de procedimentos metodológicos de levantamento e de análise dos dados, define uma orientação voltada à análise de dados singulares de cunho qualitativo, em que não é necessária a recorrência do fenômeno para que este possa ser eleito como objeto de estudos; ao contrário, é exatamente pela excepcionalidade que o dado se relevante para a análise. Dessa forma, é justamente o dado singular valorizado em sua ocorrência e explicado a partir do confronto de hipóteses explicativas, partindo-se do particular para se chegar, também, ao particular, que a análise se constitui.

Assim, na análise que aqui se propõe, selecionamos dois momentos diferentes do livro didático. O primeiro momento é composto pela seção de introdução do livro, intitulada *Introduction*. Nela, os autores do livro direcionam os propósitos do material didático, destacando o que se pretende realizar nas seções posteriores. O segundo momento é composto por duas atividades do livro, uma da primeira unidade, *Unité 1*, e outra da última unidade, *Unité 3*. Justificamos tais escolhas pois, a partir delas, podemos verificar (i) se os propósitos assumidos pelo livro didático são postos em prática nas atividades; (ii) se as unidades de

abertura e de fechamento do livro alinham-se entre si, construindo uma paridade discursiva em suas propostas pedagógicas.

A unidade de análise desses momentos do livro é o enunciado, aqui entendido como o dado de linguagem materializado no texto. Tal dado é composto por elementos verbais, de ordem linguístico-textual, e de elementos não-verbais, de ordem gráfico-imagético. Assim, priorizaremos a composição multimodal desses enunciados<sup>10</sup>.

Por fim, notamos que a análise dos enunciados procura responder à questão norteadora deste trabalho: o ensino de FLE por meio do livro didático *Écho*, contempla metodologicamente questões interculturais? Como desdobramento dessa interrogação, procuramos destacar: (i) há elementos responsáveis por orientar o direcionamento comunicativo das atividades e quais são eles?; e (ii) há elementos responsáveis por orientar o direcionamento intercultural das atividades e quais são eles? Assim, procuramos estabelecer se/como a interculturalidade é construída no material didático. Para as conclusões, a adequação aos postulados do QEER e a manutenção/superação das características típicas dos livros didáticos listadas por [18] também são relevantes como parâmetros de análise.

## 6. AS RELAÇÕES INTERCULTURAIS EM *ÉCHO A1*

Iniciamos nossa discussão sobre a interculturalidade no livro didático de FLE *Écho A1* [20] a partir do texto de apresentação do livro em questão. Dividido em tópicos, a *Introdução*<sup>11</sup> descreve o público a que se destina (adolescentes e adultos), a proposta didático-metodológica (a abordagem acional), a organização de tal proposta (a sucessão das unidades), a autonomia do estudante com o livro (a possibilidade de se estudar sozinho), a adequação ao QEER e os tipos de avaliação (autoavaliação e avaliação institucional).

Entre os tópicos dispostos na *Introdução*, selecionamos dois: (i) a proposta didático-metodológica; e (ii) a organização de tal proposta. Vejamos o que diz o primeiro trecho:

---

<sup>10</sup> De acordo com [21], a multimodalidade foi definida por [22] e pode ser entendida como a utilização de elementos de diversos modos semióticos, como o linguístico, o acional e o visual na produção de produtos ou eventos semióticos. A autora, referindo-se à [23], destaca que “o modo específico por meio do qual os elementos semióticos são organizados num texto multimodal podem ter um efeito de reforço, quando, por exemplo, desenho e palavra evocam a construção de um mesmo sentido de forma diferente” [21] (p. 124), assumindo, assim, papéis complementares na construção dos sentidos. Como nossa intenção, neste texto, não é a análise da multimodalidade, em si, mas reconhecer sua funcionalidade na construção de perspectivas interculturais, como recurso metodológico de análise, não nos aprofundamos em discussões teóricas mais detalhadas sobre o tema.

<sup>11</sup> Em francês, “*Introduction*”. Tradução nossa.

Uma proposta acional

Desde a primeira hora de curso, o estudante é ator. A aula se transforma, então, em um *espaço social* em que se *trocam* informações, experiências, opiniões, e em que vão se *construir* os projetos. Dessas interações vão nascer o desejo de dominar o vocabulário, a gramática e a pronúncia, a necessidade de se adquirir estratégias de compreensão e de produção, e a vontade de conhecer melhor as culturas francófonas. Paralelamente, as atividades de simulação permitirão aos aprendizes antecipar as situações que eles irão viver em ambientes francófonos. [20] (p. 2), grifos nossos).<sup>12</sup>

Observamos, na descrição da proposta acional do livro didático, que se privilegia os *espaços sociais* em que a interação linguística acontece. Assim, o livro didático *Écho A1* dá um primeiro passo rumo a uma perspectiva mais integrativa, por assim dizer, entre aprendiz e objeto a ser aprendido: a aula não é vista como autônoma nem dissociada do mundo em que se insere; na verdade, ao contrário, é vista a partir dos espaços que ocupa socialmente. Mais do que isso, o momento da aprendizagem é visto como um lugar de *troca* e de *construção*. Desse modo, apesar de o livro não se posicionar explicitamente como intercultural, vemos uma possibilidade de ancoragem da perspectiva intercultural em suas atividades, uma vez que há a abertura para a discussão do papel da língua francesa em espaços sociais, de troca e de construção de sentidos.

Por outro lado, ao não se assumir abertamente como intercultural, as atividades do livro didático podem ou não privilegiar relações harmoniosas entre aprendizes, culturas e línguas. Nesse sentido, vejamos como a organização das unidades temáticas do livro didático lida com a composição das atividades e se há a possibilidade da atuação da perspectiva intercultural em sua proposta.

Uma progressão por unidades de adaptação

ÉCHO se apresenta como uma sucessão de unidades que representam, cada uma, entre 30 a 40 horas de aprendizagem. Uma unidade comporta 4 lições. Cada unidade visa à *adaptação* a um contexto e a situações ligadas a esse contexto. Por exemplo, ao final da unidade 1, “Aprender junto”, a adaptação consiste *em colocar os aprendizes à vontade em uma classe em que se fala apenas francês e em que as relações são solidárias, descontraídas, dinâmicas*. Na unidade 2, “Sobreviver em francês”, *os estudantes aprenderão a se organizarem durante uma breve estadia na França*. ÉCHO conta com 3 unidades por nível, salvo o último nível, que contém 4 delas. [20] (p. 2, grifos nossos)<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> Tradução nossa. Conferir o original: “*Une approche actionnelle Dès la première heure de cours, l’étudiant est acteur. La classe devient alors un espace social où s’échangent des informations, des expériences, des opinions et où vont se construire des projets. De ces interactions vont naître le désir de maîtriser le vocabulaire, la grammaire et la prononciation, le besoin d’acquérir des stratégies de compréhension et de production, et l’envie de mieux connaître les cultures francophones. Parallèlement, des activités de simulation permettront aux apprenants d’anticiper les situations qu’ils auront à vivre dans des environnements francophones*” [20] (p. 2).

<sup>13</sup> Tradução nossa. Conferir o original: “*Une progression par unités d’adaptation ÉCHO se présente comme une succession d’unités représentant chacune entre 30 à 40 heures d’apprentissage. Une unité comporte 4 leçons. Chaque unité vise l’adaptation à un contexte et aux situations liées à ce contexte. Par exemple, à la fin de l’unité 1, “apprendre ensemble”, l’adaptation consiste à mettre les apprenants à l’aise dans une classe où on ne parle que français et où les relations sont solidaires, détendues, dynamiques. Dans l’unité 2 “Survivre en français”, les étudiants apprendront à se débrouiller lors d’un brief séjour en France. ÉCHO compte 3 unités par niveau sauf pour le dernier niveau qui en contient 4*” [20] (p. 2).

Na organização das unidades, vemos que *Écho A1* privilegia uma *adaptação* dos estudantes a situações comunicativas e sociais a que possivelmente seriam expostos quando da interação em língua francesa. O uso de *adaptação dos estudantes* como conceito de ensino/aprendizagem é bastante questionável, especialmente de uma perspectiva intercultural, uma vez que pressupõe uma situação já estabelecida socioculturalmente e uma simples submissão do estudante a essa situação, muito diferente da noção de *troca* e de *construção* previstas na apresentação da proposta acional do livro didático.

Por outro lado, no exemplo de situação, a ideia de *adaptação* é mais bem construída e dialoga positivamente com uma perspectiva mais integrativa. Ao inserir o estudante em uma classe em que só se fala a língua francesa, temos a noção mais básica de adaptação; no entanto, ao explicar que essa inserção não é autoritária, uma vez que está presente a intenção de se deixar o aluno *à vontade*, promovendo relações *solidárias, descontraídas e dinâmicas*, há uma mitigação da imposição da adaptação *do aluno* e passa-se a uma adaptação *da situação* de aula – vista aqui como um lugar menos tradicional e mais democrático e solidário.

Assim, vemos na introdução de *Écho A1* que o livro não se posiciona explicitamente a partir da perspectiva intercultural e que oscila entre uma posição mais autoritária de ensino/aprendizagem e uma posição mais democrática, especialmente advinda de uma noção comunicativa e de uma perspectiva acional enquanto metodologia de ensino. Desse modo, passamos a análise de duas atividades constantes do livro didático, para analisar como a proposta pedagógica se manifesta concretamente.

A primeira atividade analisada está presente na Unidade, 1. A primeira atividade, dedicada ao aspecto de *compreensão*, intitula-se “*Você compreende?*”<sup>14</sup>. Nela, o subtítulo que norteia a atividade proposta, “*Você conhece a canção*”<sup>15</sup>, traz um elemento cultural, uma canção, a partir da qual o diálogo entre os personagens do livro acontece. Vejamos uma reprodução da imagem da atividade.

---

<sup>14</sup> Em francês, “*vous comprenez?*”. Tradução nossa.

<sup>15</sup> Em francês, “*vous connaissez la chanson?*”. Tradução nossa.

Figura 1: Diálogo

The image shows a page from a textbook with the following elements:

- Title:** 1 Vous comprenez ?
- Section Header:** Vous connaissez la chanson ?
- Section Header:** 1- Ouverture
- Image 1:** A photograph of a large, ornate building with a central courtyard, labeled "La Cité internationale universitaire".
- Image 2:** A blue poster for "Stage international MUSIQUE ET DANSE" with the text "Préparation de la comédie musicale Notre-Dame de Paris de Richard Cocciante et Luc Plamondon".
- Image 3:** An illustration of a man sitting on a bench playing a guitar and a woman standing next to him with a backpack.
- Text:**

1 Paris, le 2 juillet, à la Cité internationale universitaire.

Lucas : « Musique et danse » ?  
Mélissa : Oui.  
Lucas : Tu es française ?  
Mélissa : Antillaise.  
Lucas : Super, les Antilles !  
Mélissa : Tu connais ?  
Lucas : Je connais la chanson ! (il chante)  
« Belle-Île-en-Mer, Marie-Galante... »  
Mélissa : Pas mal !  
Lucas : Lucas... de Toulouse. Bonjour !  
Mélissa : Moi, c'est Mélissa, et voici Florent.  
Lucas : Ah, vous êtes ensemble ?  
Florent : Eh oui, nous sommes ensemble.  
Lucas : Super.

Fonte: [20] (p. 10)

Como podemos perceber, a atividade *Vous connaissez la chanson?* compõe-se de forma multimodal no livro didático, uma vez que mescla elementos imagéticos (uma foto da Cidade Universitária Internacional, com uma legenda que localiza a imagem; uma ilustração de silhuetas humanas mescladas a partitura musical, junto a um quadro azul no lado direito da página; um desenho de duas pessoas jovens, um homem branco tocando violão, sentado numa calçada, e uma mulher preta em pé com uma mochila de viagem, além do formato e da cor das letras que compõe a atividade) e elementos gráficos (os textos do diálogo, da legenda da foto e do cartaz azul).

No texto escrito, composto pelo suposto diálogo mantido entre as duas pessoas da figura do canto direito inferior da página, ficamos sabendo que essas personagens se encontram em um local público pela primeira vez. O espaço de encontro entre os personagens é a cidade universitária internacional, que aparece na fotografia do canto esquerdo da página. O local escolhido remete a um ambiente propício a encontros de diversas pessoas advindas de lugares distintos. Os personagens destacados são Lucas e Mélissa. O diálogo explica que ambos os personagens são de nacionalidades diferentes: Lucas é francês e Mélissa é antilhense. Vejamos a tradução do diálogo:

Paris, dia 2 de julho  
Na cidade universitária internacional  
Lucas: “Música e dança”?

Mélissa: Sim.  
Lucas: Você é francesa?  
Mélissa: Antilhense.  
Lucas: Legal! As Antilhas!  
Mélissa: Você conhece?  
Lucas: Eu conheço a canção (*e cantando*) “*Belle-île-en-Mer, Marie-Galante...*”  
Mélissa: Nada mal!  
Lucas: Lucas, de Toulouse. Bom dia!  
Mélissa: Eu sou a Mélissa. E aqui está Florent.  
Lucas: Ah, e vocês estão juntos?  
Mélissa: Sim, estamos juntos.  
Lucas: Legal. [20] (p. 10)

A conversação entre Lucas e Mélissa gira em torno do tema *Música e dança*, presente no cartaz azul. O tema música é o que liga os dois personagens: ao ouvir a resposta de Mélissa, que era de antilhense, Lucas demonstra ter conhecimento, ainda que mínimo, sobre a cultura dela, por meio da afirmação *eu conheço a canção* e em seguida canta um trecho da canção *Belle-Île-en-Mer, Marie-Galante*, de Laurent Vaulzy. A canção, no entanto, não é antilhense; é francesa, apesar de se referir às Antilhas.

Vemos que o diálogo é bastante incipiente e soa até artificial, uma vez que duas pessoas começam a conversar, aparentemente sobre um cartaz, e pouca coisa daí se desenvolve. Uma possível explicação para isso reside no fato de essa atividade ser uma das primeiras, que ainda tem como objetivo construir um cenário bem básico de introdução aos conhecimentos da língua francesa. Ao elegere uma canção como o tema do diálogo, a atividade nos remete a questões que se relacionam com a interculturalidade, como é o caso da música.

A música é considerada uma das manifestações culturais capaz de ultrapassar fronteiras, por meio das redes de comunicação e informação. A televisão, o rádio, as redes sociais são um dos veículos transmissores utilizados para fazer circular a música de um lugar para o outro. O gosto musical e a preferência artística são só dois dos fatores que contribuem na interconexão entre as pessoas das mais variadas partes do mundo. A interculturalidade presente no gênero música promove uma aproximação entre pessoas de culturas diferentes, como é o exemplo da figura acima.

Desse modo, ainda que não Lucas não traga uma informação que seja, de fato, pertencente à cultura antilhense, ele se mostra interessado na nacionalidade de Mélissa e propõe uma abertura cultural ao indicar *aquilo que já sabe* sobre sua cultura, que é a referência à canção de Vaulzy. Mélissa responde à contribuição de Lucas com um “nada mal”, mas o diálogo não traz informações, por parte de Mélissa, que ajudem a construir, de seu ponto de vista, uma referência cultural antilhense.

Vemos aqui, então, um duplo movimento: ao mesmo tempo que o livro tenta construir uma relação democrática entre Lucas e MéliSSa, ao aproximar aquilo que Lucas já conhece da nacionalidade de MéliSSa por meio de uma canção, a atividade, ao não dar voz à MéliSSa, acaba por estabelecer uma relação que promove apenas aquilo que já é culturalmente estabelecido (a canção francesa) e não abre a possibilidade da construção de novos conhecimentos. Assim, a interculturalidade presente na canção acaba por dar espaço a um discurso multicultural, que reconhece as diversas culturas, mas que não as relaciona de forma igualitária.

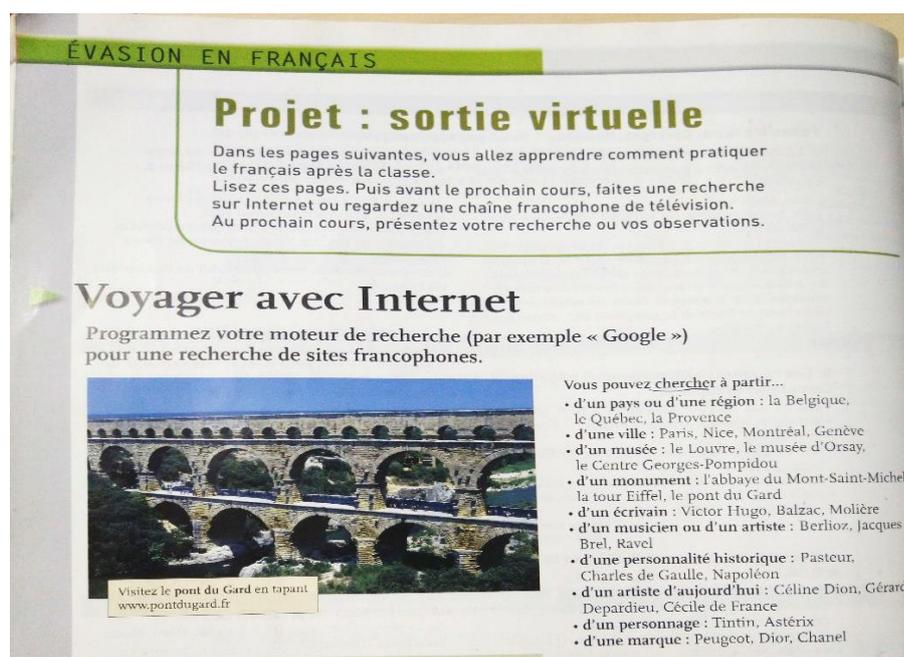
Em contraponto, podemos argumentar que, por ser uma atividade inicial, da primeira unidade do livro, os diálogos precisam ser mais simplificados e objetivos, uma vez que sua função é a de inserir o estudante num contexto de uso de língua francesa. Por isso mesmo, passamos agora à análise de uma atividade pertencente à Unidade 3, a última do livro didático, o que pressupõe, assim, um maior desenvolvimento das situações comunicativas e um aprofundamento dos usos da língua francesa.

A atividade, intitulada *Projeto: Passeio Virtual*<sup>16</sup>, é destinada a estimular o aluno a praticar a leitura, a compreensão e à produção em língua francesa por meio de algumas atividades e simulações que permitem uma aproximação com a cultura francófona. Nessa atividade, a *internet* é utilizada como instrumento de pesquisa para conhecer regiões, pontos turísticos e atrações locais francesas, além de promover a leitura, a compreensão e a produção nessa língua. Vejamos uma reprodução da imagem de tal atividade.

---

<sup>16</sup> Em francês, “*Projet: sortie virtuelle*”. Tradução nossa.

Figura 2: Projeto



Fonte: [20] (p. 42)

A imagem da atividade permite observar que se trata de uma proposta de ensino-aprendizagem também multimodal (uma vez que se compõe de imagem fotográfica e de disposição estratégica de cor e de fonte, em relação aos textos verbais) baseada na utilização dos recursos tecnológicos de forma independente por parte do aluno. Nesse sentido, a construção do processo de ensino/aprendizagem da língua francesa extrapola, de forma consciente e proposital, os limites do livro didático, uma vez que a pesquisa por meio da internet é direcionada apenas em termos de sugestão de tópicos. Vejamos a tradução de parte da atividade:

Viajar com a internet

Programme seu motor de buscas (por exemplo, “Google”) para uma pesquisa em sites francófonos.

Você pode pesquisar a partir...

- de um país ou uma região: Bélgica, Quebec, Provença;

- de uma cidade: Paris, Nice, Montreal, Genebra [...] [20] (p. 42)

Podemos observar na proposta de atividade que o aluno é incentivado a buscar independentemente informações sobre a cultura francófona, tanto da França como de outros lugares, a partir de pesquisa aleatória sobre algum elemento que integre aspectos socioculturais e língua francesa. Assim sendo, o fato do livro trazer uma abordagem que remete a um passeio virtual livre via internet, propiciando ainda a promoção de pesquisas sobre lugares importantes

de cultura francófona, o método demonstra uma promoção de um ensino que vai além das questões linguísticas, como o vocabulário, mas procura também construir ambientes diversos para a promoção e o aprendizado da cultura da língua estudada. Essa é uma questão um tanto pertinente para alunos e professores de língua francesa que não moram ou não estão na França tornando-se, assim, uma metodologia capaz de sanar parte das dificuldades de conhecer *in loco*.

Além disso, ao propor uma livre pesquisa na internet, há uma mitigação do que [18] chama de *autoritarismo* do livro didático, uma vez que se assume a construção de conhecimento para além dos conteúdos propostos por tal material, permitindo, assim, que o aluno parta de seus interesses próprios na construção de seu conhecimento. A atividade também assume uma perspectiva interculturalmente orientada quando não impõe que a pesquisa seja baseada em aspectos específicos da França, mas abre a possibilidade de se conhecer outros lugares em que se fala francês, promovendo uma maior amplitude no que tange o francês falado no mundo e rompendo com uma hegemonia da França no uso da língua francesa.

Por fim, destacamos que essa atividade, ao privilegiar uma atuação mais livre do aprendiz na pesquisa de aspectos francófonos, permite que o estudante e o conteúdo a ser estudado sejam ligados por traços afetivos e proporciona o cruzamento de perspectivas culturais distintas, na medida que promove uma avaliação singular do aluno com o objeto cultural com o que se depara. Assim, a partir de uma percepção multilinguística e multicultural – da existência de relações entre, ao menos, a língua que o aluno fala e a cultura a que se insere e a língua e a cultura de língua francesa, promove o plurilinguismo, na medida que privilegia o estabelecimento de inter-relações entre tais línguas e culturas, de forma mais integrada e democrática, facilitando e privilegiando, assim, um ensino a partir de uma perspectiva intercultural.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A indagação que direciona essa pesquisa procura responder se o ensino FLE, por meio do livro didático, contempla metodologicamente questões interculturais. Se considerarmos que o livro didático *Écho A1*, aqui analisado, assume uma perspectiva acional na educação linguística em FLE e que, por isso, se relaciona diretamente com a proposta do QECR, é de se esperar, portanto, que ele assuma, de forma mais ou menos explícita, uma perspectiva intercultural, uma vez que, ao relacionar diretamente língua e comunicação social, é impossível desconsiderar as relações humanas que advém do uso linguístico e a necessidade de se atuar de

forma positiva a esse respeito. Nesse sentido, o que essa pesquisa procura mostrar é como os propósitos assumidos pelo livro didático aparecem nas atividades e como as unidades que abrem e que fecham o livro estão alinhadas discursivamente entre si.

Em relação aos propósitos do livro didático, percebemos, de modo explícito, que o livro se ocupa em construir o cenário comunicativo em que se insere, no item *Introdução*. Nesse item são delineadas as propostas de construção de conhecimento solidária, com ênfase no protagonismo do estudante e no respeito ao seu lugar enquanto aprendiz. Além disso, evidencia-se a relação entre situação comunicativa, o uso linguístico e as relações culturais que devem ser levadas em consideração para que a aprendizagem seja efetivada.

Em relação à adequação das atividades em torno da proposta comunicativa/acional, que pode privilegiar uma postura intercultural, percebemos que *as atividades analisadas se relacionam aos propósitos comunicativos trazidos na introdução do material*. Na atividade da unidade 1, a construção multimodal do enunciado da atividade e a utilização de uma canção como elemento de ligação entre o conteúdo a ser ensinado, a história que se desenvolve na unidade e a construção do conhecimento pelo estudante promovem a discussão não apenas da língua francesa, mas também das relações culturais entre livro didático, língua francesa e estudantes. Assim, há elementos responsáveis pela orientação do direcionamento comunicativo (a construção multimodal e a música) que, por sua vez, atuam também como elementos responsáveis pela orientação da perspectiva intercultural nessa atividade. Ainda assim, não podemos deixar de considerar que a atividade oscila entre uma perspectiva mais intercultural, ao relacionar positivamente língua-cultura-estudante, e uma perspectiva mais tradicional na construção dos enunciados do diálogo que compõe a atividade. Uma possível explicação para essa oscilação reside no fato de a atividade da unidade 1 ser ainda incipiente, introdutória e, por isso, simplificada.

Já a atividade da unidade 3 configura-se, essencialmente, comunicativa e intercultural, na medida em que promove um contato direto entre estudante, língua francesa e incontáveis possibilidades de relações com a cultura francófona. Assim, nessa unidade, *o uso da internet e a pesquisa livre configuram-se como os elementos organizadores do direcionamento comunicativo do livro didático*. Ao mesmo tempo, a forma como esses elementos são trabalhados na unidade podem promover uma aprendizagem baseada em valores interculturais, já que não direcionam ou limitam as possibilidades de interação entre aprendente, línguas e culturas.

Sendo assim, entendemos que o livro *Écho AI*, tanto em sua concepção de ensino/aprendizagem de FLE, ao adequar-se aos postulados do QEER, quanto em suas propostas de atividades, está alinhado, de modo geral, com a promoção de uma educação linguística mais democrática e mais respeitosa com as diferenças culturais, podendo promover, assim, um direcionamento intercultural no ensino de língua francesa. Nesse sentido, podemos perceber que há uma tentativa, por parte do livro didático, de se compor de maneira mais aberta e democrática, tentando mitigar o autoritarismo e a literalidade típicos desse tipo de material.

## REFERÊNCIAS

- [1] CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, volume 33, edição 118, p. 235-250, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.
- [2] GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- [3] GALELLI, C. Y. **A emergência do conceito da interculturalidade no ensino e aprendizagem de língua estrangeira**. 17 de abril de 2015. 149f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2015.
- [4] LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.
- [5] MOZILLO, I.; MACHADO, M.G.S. O ensino da língua estrangeira e a competência intercultural. In: **IV SENALE – Seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino**. Programação e resumo de trabalhos. Pelotas, 2005. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/SENALE IV/IV SENALE/Isabella Mozzillo e Maristela Machado.htm>. Acesso em: 20 fev. 2020.
- [6] SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educação em revista [online]**, Belo Horizonte, n. 31, p.169-189, 2008. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0104-40602008000100011&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602008000100011&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 07 ago. 2019.
- [7] FARACO, C. A. **História sociopolítica da língua portuguesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- [8] ARRUDA, L. Um breve panorama histórico do ensino de FLE no Brasil: origens, contatos culturais e evoluções políticas. **Cadernos Neolatinos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 1-13, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/cn/article/view/9723>. Acesso em: 02 ago. 2019.
- [9] BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

- [10] BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 ago. 19.
- [11] CONSELHO DA EUROPA, **Quadro Comum Europeu de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Portugal: ASA, 2001. Disponível em: [http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro\\_Europeu\\_total.pdf](http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf). Acesso em: 07 ago. 2019.
- [12] VILAÇA, M. L. C. Conhecendo o quadro comum europeu de referência. **Revista eletrônica do Instituto de Humanidades**, Rio de Janeiro, v. V, n. XVII, p. 1-15, 2006. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/501>. Acesso em: 08 ago. 2019.
- [13] RAJAGAPOLAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem e identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- [14] WALSH, C. **Interculturalidad, estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya-Yala, 2009.
- [15] BULZACCHELLI, J. F. S. **Conteúdos culturais em um livro didático de espanhol como língua estrangeira: uma discussão em uma perspectiva intercultural e uma proposta didática**. 23 de abril de 2015. 144f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.
- [16] VILAÇA, M. L. C. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. **Revista eletrônica do Instituto de Humanidades**, Rio de Janeiro, v. VIII, n. XXX, p. 1-14, 2009. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/653/538>. Acesso em: 07 ago. 2020.
- [17] SILVA, R. A. **As tirinhas no livro didático: usos e abusos**. 2011. 94f. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2011.
- [18] TILIO, R. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. **Revista eletrônica do Instituto de Humanidades**, Rio de Janeiro, v. VII, n. XXVI, p. 117-144, 2008.
- [19] KRAMSCH, C. The cultural discourse of foreign language textbooks. In: SINGERMAN, A. (Ed.). **Toward a new integration of language and culture**. Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 1988, p. 63-88.
- [20] GIRARDET, J.; PÉCHEUR, J. **Écho A1: méthode de français**. Itália: Clé International, 2012.
- [21] OLIVEIRA-CODINHOTO, G. A imagem da escrita e o papel das tecnologias digitais de informação e comunicação em textos de professores em formação na Amazônia Sul-Occidental. In: KOMESU, F.; ASSIS, J. A. (Orgs.). **Ensaio sobre a escrita acadêmica**. Volume 1. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2019, p. 124-138.
- [22] KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. England: Hodder Arnold Publication, 2001.
- [23] KOMESU, F. Letramentos acadêmicos e multimodalidade em contexto de EaD semipresencial. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 16, n. 30, p. 75-90, 2012. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4241>. Acesso em 15 abr. 2020.