

**COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU;
ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE FRANCÊS**

MARIANA MUNIZ DE OLIVEIRA

**A REPRESENTAÇÃO DE CULTURA NOS LIVROS
DIDÁTICOS DE FLE**

Rio de Janeiro
2025

MARIANA MUNIZ DE OLIVEIRA

A REPRESENTAÇÃO DE CULTURA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE FLE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de especialização em Ensino de Francês do programa de Pós-Graduação *lato sensu*, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de francês.

Orientador: Professor Doutor Jorge de Azevedo Moreira

Rio de Janeiro

2025

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

<p>O48 Oliveira, Mariana Muniz de A representação de cultura nos livros didáticos de FLE / Mariana Muniz de Cordeiro. - Rio de Janeiro, 2025.</p> <p style="text-align: center;">33 f.</p> <p style="text-align: center;">Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Francês) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.</p> <p style="text-align: center;">Orientador: Jorge de Azevedo Moreira.</p> <p style="text-align: center;">1. Língua francesa - Estudo e ensino. 2. Cultura. 3. Interculturalidade. 4. Língua portuguesa - Adjetivos pátrios. 5. Imaginários sociodiscursivos. 6. Livro didático. I. Moreira, Jorge de Azevedo. II. Colégio Pedro II. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 440</p>

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

MARIANA MUNIZ DE OLIVEIRA

A REPRESENTAÇÃO DE CULTURA NOS LIVROS DIDATICOS DE FLE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de especialização em Ensino de Francês do programa de Pós-Graduação *lato sensu*, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de francês.

Aprovado em 17 de maio de 2025

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Jorge de Azevedo Moreira
Colégio Pedro II
Orientador

Prof. Dr. Felipe Barbosa Dezerto
Colégio Pedro II
Avaliador

Rio de Janeiro
2025

RESUMO

OLIVEIRA, Mariana Muniz. **A representação de cultura nos livros didáticos de FLE.** 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em ensino de Francês) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2025.

Este trabalho tem como objetivo analisar a representação cultural em alguns dos livros didáticos de Francês Língua Estrangeira (FLE) utilizados no contexto brasileiro. A pesquisa fundamenta-se nas noções de cultura e interculturalidade propostas por Terry Eagleton, bem como o papel constitutivo de tais noções nos livros didáticos de acordo com Lara Marin. Busca-se compreender de que forma os encontros culturais são apresentados nesses manuais e em que medida favorecem uma abordagem intercultural no processo de ensino-aprendizagem. Os resultados indicam que, embora haja iniciativas para incluir diferentes aspectos culturais, ainda predominam representações que reforçam estereótipos de lugares, discursos e identidades culturais, o que limita o desenvolvimento da competência intercultural dos aprendizes. Conclui-se, portanto, que é necessário repensar o papel dos materiais didáticos na promoção de uma educação linguística mais plural, crítica e inclusiva.

Palavras-chave: cultura; interculturalidade; adjetivos de nacionalidade; imaginários sócio-discursivos; livro didático; ensino de francês;

RÉSUMÉ

OLIVEIRA, Mariana Muniz. La représentation de la culture dans les manuels de FLE. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em ensino de Francês) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2025.

Ce travail a pour objectif d'analyser la représentation culturelle dans les manuels de Français Langue Étrangère (FLE) utilisés dans le contexte brésilien. La recherche s'appuie sur les notions de culture, d'interculturalité et sur le rôle du manuel scolaire dans l'enseignement des langues étrangères. Il s'agit de comprendre comment les rencontres culturelles sont présentées dans ces ouvrages et dans quelle mesure elles favorisent une approche interculturelle dans le processus d'enseignement-apprentissage. Les résultats indiquent que, bien qu'il existe des initiatives visant à inclure différents aspects culturels, les représentations qui renforcent les stéréotypes liés aux lieux, aux discours et aux identités culturelles demeurent prédominantes, ce qui limite le développement de la compétence interculturelle des apprenants. Il en ressort qu'il est nécessaire de repenser le rôle des matériaux didactiques dans la promotion d'une éducation linguistique plus plurielle, critique et inclusive.

Mots-clés : culture ; interculturalité ; adjectifs des nationalités ; imaginaires, socio-discursifs ; livre didactique ; enseignement de français

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 CONCEPÇÕES DE CULTURA	10
2.1 O que é cultura segundo Terry Eagleton?	10
2.2 A cultura como elemento formativo nos livros didáticos	12
3 ANÁLISE DE DOIS MATERIAIS DIDÁTICOS: JUSTIFICATIVA DO <i>CORPUS</i>	15
3.1 Análise descritiva do <i>Défi 1 – méthode de français</i>	18
3.2 Análise descritiva do <i>Odysée A1 méthode de français</i>	20
4 O LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE UMA LINGUA ESTRANGEIRA	22
4.1 O campo lexical “nacionalidades” no <i>corpus</i>?	23
4.2 Manual Défi e os adjetivos pátrios	25
4.3 Manual Odysée e os adjetivos pátrios	28
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	31
REFERÊNCIAS	32

1 INTRODUÇÃO

A sala de aula tem o papel de acolher histórias e realidades distintas provenientes de seus alunos e professores e, eventualmente, acolher os choques culturais que essas diferenças podem trazer para o cenário escolar. Seguindo tal perspectiva, este trabalho se concentra em um segmento específico, a sala de aula de francês.

A língua francesa é falada, segundo o *Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone (ODSEF)*¹, por 321 milhões de pessoas. Desse quantitativo, a França detém o maior número de falantes, sendo o país que mais influencia o imaginário dos alunos, ao transmitir sua cultura e história em livros didáticos voltados para o ensino da língua francesa para o público estrangeiro. Entretanto, a língua francesa não é a França. Nenhuma língua, aliás, representa direta e univocamente um país ou um povo. Uma língua é um apanhado de culturas, histórias, vivências, comportamentos e hábitos que mudam e se transformam com o passar do tempo.

Devemos lembrar que, ao aprender uma língua, nos apropriamos dela. De fato, também queremos nos sentir capazes de dar vida ao nosso universo pessoal, sendo capazes assim, de formar a nossa identidade e de responder à pergunta “quem somos?” em outra língua.

A intenção deste trabalho, portanto, é refletir sobre os eixos temáticos relativos às nacionalidades e como eles vêm sendo abordados em alguns livros didáticos empregados em sala de aula. Para isso, buscaremos, entre outras coisas, entender a relação de língua e cultura, visto que, segundo Cuq e Gruca (2005, p.85) “une langue, ça ne sert pas seulement à communiquer”. A língua também serve para que nós possamos nos identificar. Deste modo, a escolha do material de língua estrangeira é importante na construção da identidade social do aluno.

A fim de alcançar tal objetivo, buscaremos entender o que é cultura, tendo em mente, contudo, a abrangência que esse conceito possui. Por esse motivo, não formularemos uma definição, mas sim o levantamento de algumas concepções que esse termo pode expressar. Como o nosso enfoque é a análise de uma sequência

¹ Segundo o site do observatório da francofonia. Disponível em <https://observatoire.francophonie.org/qui-parle-francais-dans-le-monde/>. Acesso em 20 jan. 2025.

didática, investigaremos a partir dela a cultura como um elemento formativo nos livros didáticos.

Nossa proposta, após compreender os constructos teóricos sobre a noção de cultura e sua presença em sala de aula é fazer um estudo contrastivo de duas unidades didáticas em métodos de francês distintos. O primeiro material escolhido é o *Défi 1 – méthode de français*, organizado pela editora *Maison de langues*. O segundo manual que faz parte desse estudo contrastivo é o *Odyssée – méthode de français langue étrangère (FLE)*, elaborado pela editora *CLE international*. Dentre os diversos materiais didáticos disponíveis, optamos por esses dois métodos por já serem utilizados na Aliança Francesa ou estarem sendo considerados para uma possível substituição de material nessa mesma instituição. A Aliança Francesa ainda exerce uma influência significativa no ensino de francês e, por isso, as salas de aula dos centros de línguas de Brasília, mesmo sendo instituições públicas, frequentemente a tomam como referência.

Analisaremos ambas as unidades, com o foco, como dissemos, no eixo temático “nacionalidades”. Não discutiremos, no entanto, em detalhes, a autonomia do professor em trazer materiais complementares, recurso que é costumeiramente empregado; daremos ênfase preferencialmente ao suporte institucionalizado que o professor possui para sala de aula: o livro didático.

2 CONCEPÇÕES DE CULTURA

A sala de aula, enquanto lugar de saberes, traz a socialização de culturas. Algumas consideradas arbitrariamente como “superiores”, outras vistas como “minoritárias”, mas todas culturas que representam épocas, pessoas, histórias e que impulsionam ou reprovam comportamentos.

A dimensão cultural e social permeia nosso dia a dia estabelecendo representações culturais que chegam também ao âmbito escolar. No entanto, devemos admitir que não há uma definição única de cultura e sequer existe uma disciplina exclusiva que a estude:

On ne dispose pas vraiment d'une science unifiée de la culture et son étude est le bien commun de plusieurs disciplines : ethnologie, sociologie, littérature, histoire de l'art, etc., chacune orientant comme il est normal le concept en fonction de ses propres visées. On dispose donc de nombreuses définitions du concept de culture » (Cuq; Gruca 2005, p. 83-88).

Começaremos nosso estudo com reflexões gerais sobre a noção de cultura sem propor um novo conceito, para compreender sua relação com os livros didáticos.

2.1 O QUE É CULTURA SEGUNDO TERRY EAGLETON?

Em seu livro **A ideia de cultura**, Terry Eagleton (2011) faz um panorama da palavra “cultura”. O autor destaca a complexidade desse termo, pois, se consultarmos um dicionário, veremos que suas primeiras entradas são todas relacionadas à natureza.

Com efeito, segundo o dicionário *Priberam*², entre outros, “cultura” significa “ato, modo ou efeito de cultivar”, assim como também significa “totalidade dos costumes, das tradições, das crenças, dos padrões morais, das manifestações artísticas e intelectuais e de outras características que distinguem uma sociedade ou grupo social”.

A ideia de cultura expressa por Eagleton é que a palavra em si foi passando por uma evolução semântica, incorporando as transformações que a humanidade viveu. O autor ao falar das acepções de “cultura” mostra a dualidade entre o mundo

² Segundo Priberam dicionário online Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/cultura>. Acesso em 20 de abr. 2025.

físico e o mundo do pensamento, explicando o direcionamento semântico em direção a este último:

[...] A palavra “cultura” está voltada para duas direções opostas, pois ela pode também sugerir uma divisão dentro de nós mesmos, entre aquela parte de nós que se cultiva e refina, e aquilo dentro de nós, seja lá o que for, que constitui a matéria-prima para esse refinamento (Eagleton, 2005, p.15).

Assim, o indivíduo tanto cultiva a natureza como também cultiva o seu espírito. Além disso, a cultura nos educa para vivermos em sociedade exercendo sua função de moldar o comportamento e uniformizar os indivíduos coletivamente:

A cultura, assim, é uma questão de autossuperação tanto quanto de autorrealização. Se ela celebra o eu, ao mesmo tempo também a disciplina, estética e asceticamente. A natureza humana não é exatamente o mesmo que uma plantação de beterrabas, mas, como uma plantação, precisa ser cultivada – de modo que, assim como a palavra “cultura” nos transfere do natural para o espiritual, também sugere uma afinidade entre eles (Eagleton, 2005, p.15).

Podemos compreender até aqui que nossa relação com a cultura vai do externo para o interno, não sendo possível fechar um conceito ou até impor um limite. Eagleton, não nos oferece uma conceituação fechada de cultura, ele a compreende do seguinte modo:

A cultura pode ser aproximadamente resumida como o complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem o modo de vida de um grupo específico. Ela é “aquele todo complexo”, como escreve o antropólogo E. B. Tylor em uma célebre passagem de seu *Primitive culture* (Cultura Primitiva), “que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo ser humano como um membro da sociedade”. (Eagleton, 2005, p. 54).

Portanto, sabendo agora da vasta concepção de cultura, refletiremos sobre a relação entre cultura e livro didático a partir das observações de Terry Eagleton e Lara Marin. A autora de **A cultura nos livros didáticos** (2020) parte das considerações de Eagleton até chegar à influência pedagógica da cultura na convivência social. A partir dessa colocação, a cultura e a erudição partilhariam o mesmo cenário, já que a ideia de que quanto mais se lê, mais se ouve e mais se conhece, corresponderia a um maior saber. E o saber faria com que fôssemos “cultos”. Passamos a seguir uma breve análise de como os livros didáticos propagam um certo modelo de cultura.

2.2 A CULTURA COMO ELEMENTO FORMATIVO NOS LIVROS DIDÁTICOS

Enquanto seres humanos, registramos nossa passagem e evolução desde os tempos mais remotos. Das tabuletas de argila ao papel, a humanidade avançou até alcançar o que hoje conhecemos como livro. Da arte rupestre à leitura de livros digitais, milênios se passaram e diferentes formas de registrar o conhecimento foram surgindo.

Os saberes compartilhados no passado, sejam experiências vividas, histórias contadas ao redor da fogueira após um dia de trabalho ou ensinamentos das igrejas, de alguma forma chegaram até nós. São tradições transmitidas ao longo das gerações que reforçam a existência da cultura antropológica: a herança passada de pais para filhos e que ainda hoje seguimos compartilhando.

Por outro lado, podemos pensar em nós mesmos como barro sendo moldado e refinado com o tempo. A herança cultural compartilhada abre espaço também para os saberes cultivados, aqueles que são lapidados ao longo da vida e que nos tornam únicos. Essa é a cultura que não apenas recebemos, mas também construímos, e que nos distingue como indivíduos e como sociedade. Então, voltando ao nosso objeto de estudo, podemos dizer que a cultura está nos livros?

Segundo Lara Marin (2020), no momento em que vamos analisar a cultura nos livros didáticos, estamos falando da cultura como literatura:

Ela também se incorpora ao sentido de cultura como produção humana, trabalho e transformação da natureza, dado que a arte e a pedagogia são feitas pelo humano, [...], explorados nas produções culturais e nas orientações didáticas, bem como nos conteúdos morais, civis, e sociais que aparecem nessa literatura (Marin, 2020, p. 28).

Assim, a máxima "quanto mais se lê, mais culto se fica" faz sentido nesse contexto, pois a pessoa culta é compreendida como aquela que possui uma bagagem cultural no sentido artístico e intelectual, estabelecendo uma "relação de consumo" com o saber (MARIN, 2020, p. 28). Essa perspectiva de consumo se reflete também no discurso pedagógico, no qual é promovida a ideia de acumulação cultural. Isso não significa que se negligencie a qualidade do que é ensinado. Contudo, assim como ocorre na sociedade em geral, o valor atribuído à quantidade e à diversidade de conteúdos também se manifesta no ambiente educacional. A intenção é garantir que os saberes adquiridos sejam amplos, variados e cumulativos, possibilitando uma formação plural (Marin, 2020, p.28).

A formação de um sujeito com saber cultural cumulativo pressupõe o acesso a uma educação literária estruturada. Nesse contexto, a seleção de obras consideradas clássicas pela instituição escolar — seja por meio de livros literários completos ou por excertos inseridos em livros didáticos — exerce um papel central na constituição do repertório cultural e intelectual do estudante. Essas escolhas, longe de serem neutras, refletem critérios pedagógicos e ideológicos que impactam diretamente a construção da identidade leitora e do capital cultural do indivíduo.

De certa forma é o que os currículos escolares propõem ao sugerir a leitura de determinados livros, ou de determinados textos em livros didáticos que apresentam atividades de compreensão, ampliação e análise, ensinando tanto sobre a língua quanto sobre os procedimentos de leitura e a cultura (Marin, 2020, pg. 30).

Lara Marin (2020) acrescenta que o currículo escolar é uma forma de seleção daquilo que se apresenta nas escolas, e de como a cultura deve, igualmente, ser tratada. Não nos aprofundaremos no currículo escolar, mas pensando na intencionalidade da educação e sua finalidade política, pensemos que aquilo que nos é ofertado enquanto estudantes, sejam obras literárias ou materiais adaptados, está cumprindo um papel social:

[...] a concepção de um livro didático inscreve-se em um ambiente pedagógico específico e em um contexto regulador que, juntamente com o desenvolvimento dos sistemas nacionais ou regionais, é, na maioria das vezes, característico das produções escolares (edições estatais, procedimentos de aprovação prévia, liberdade de produção, etc.” (apud. Chopin, 2004, p.554)

O livro didático, portanto, está profundamente vinculado a posicionamentos políticos, pois constitui um instrumento através do qual se podem identificar tanto mudanças quanto permanências em propostas pedagógicas, refletindo conteúdos culturais em diferentes contextos históricos e sociais.

A dimensão cultural se faz presente nos livros didáticos da mesma maneira que permeia nossas relações interpessoais. Esses materiais incorporam e transmitem valores coletados e sintetizados pelos seus autores e autoras, que, por sua vez, os adquiriram por meio de leituras, pesquisas e discussões em diferentes contextos formativos.

A partir dessa compreensão, propomos a análise de duas obras didáticas com o objetivo de aprofundar a reflexão sobre a influência da cultura nos recursos

pedagógicos principalmente no que tange o campo lexical referente a nacionalidades no ensino de uma língua estrangeira.

3 ANÁLISE DE DOIS MATERIAIS DIDÁTICOS: JUSTIFICATIVA DO *CORPUS*

O ensino de línguas estrangeiras costuma estruturar-se a partir de eixos temáticos recorrentes em todos níveis de proficiência. Nas etapas iniciais, é habitual que os aprendizes sejam introduzidos a expressões de saudação e formas de apresentação pessoal. Posteriormente, passam a adquirir vocabulário e estruturas para indicar sua origem, o que contribui para a construção identitária no novo idioma. Assim, inicia-se o processo de constituição do “eu” em uma língua estrangeira.

Frases aparentemente simples, frequentemente utilizadas nas primeiras etapas do aprendizado de uma língua, veiculam também conteúdos gramaticais relevantes. Por exemplo, um falante de francês que inicia seus estudos em português logo aprenderá a responder à pergunta “Como você se chama?”, empregando pronomes, verbos e estruturas básicas da língua. Da mesma forma, um falante de português que começa a aprender francês será exposto desde cedo a construções semelhantes, como “Comment tu t’appelles?”, evidenciando como aspectos gramaticais e pragmáticos são trabalhados simultaneamente desde os primeiros contatos com o novo idioma.

O processo de aquisição de uma segunda língua difere substancialmente da aquisição da língua materna, especialmente no que se refere ao seu caráter não inato. Desde os primeiros momentos de vida, somos expostos à língua materna por meio da convivência com pais, familiares e cuidadores, o que nos permite estabelecer vínculos afetivos e cognitivos com a linguagem, ainda que de forma inconsciente. Nesse processo, o cérebro organiza e armazena informações linguísticas em estruturas cognitivas específicas, permitindo a evolução gradual da comunicação — desde o balbúcio até a formulação de frases completas ao longo dos anos.

Segundo Loureiro (2013, p. 17),

a comunicação é um fenômeno instintivo e natural, utilizado de forma espontânea e que oculta um processo mais complexo pressupondo a troca de informações e a utilização de códigos linguísticos. É um fenômeno que faz parte do ser humano desde o momento em que nasce e se integra numa comunidade que utiliza uma determinada língua ou línguas maternas.

Nesse sentido, enquanto seres sociais, estamos continuamente em busca de comunicação — seja para obter informações, expressar sentimentos ou emitir ordens, a linguagem está sempre presente. Segundo Tafarel (2018 p.1), a linguagem constitui

o principal meio de interação humana em sociedade, enquanto a língua representa a sistematização dessa linguagem por meio de códigos compartilhados e reconhecidos por uma determinada comunidade. É por meio dessa convenção que o indivíduo se torna apto a comunicar-se de maneira eficaz com os membros de seu grupo social.

Vera Lúcia Paiva (2014) concebe a língua como um sistema dinâmico, não linear e adaptativo, constituído por uma rede de elementos biocognitivos, socioculturais, históricos e políticos, os quais possibilitam ao indivíduo pensar e agir em sociedade. De forma complementar, Loureiro (2013) define a língua como um fenômeno social e cultural que, ao mesmo tempo em que influencia a sociedade, é também por ela influenciado. A língua, nesse sentido, constitui um componente essencial da identidade de uma nação ou comunidade e, por meio da própria língua, revela traços significativos da história e da trajetória de um povo.

Não nos propomos aqui a discutir o conceito de língua, considerando a complexidade inerente à sua definição. No entanto, estabelecemos uma relação entre os conceitos de língua e identidade. Para Vera Lúcia Paiva (2014), “aprender uma língua é também um processo de construção de identidade” (Paiva, 2014). Complementando essa perspectiva, Norton (2000, p. 5) define identidade como “o modo como uma pessoa compreende sua relação com o mundo, como essa relação é construída ao longo do tempo e do espaço, e como a pessoa compreende possibilidades para o futuro”. Isso não implica, contudo, que a relação entre língua e identidade seja unificada ou estática; trata-se também de um processo dinâmico de pertencimento e não pertencimento, que pode variar conforme o contexto.

Independentemente da língua em questão, é por meio do ensino que os alunos, com o auxílio do professor e de seus conhecimentos, têm acesso a novas culturas. Além do papel mediador do professor, o material didático também se configura como um recurso fundamental, pois oferece ao estudante a possibilidade de desenvolver autonomia em suas pesquisas e estudos.

O material didático, nesse sentido, atua como um guia, indicando caminhos iniciais e estratégias para o aprendizado. Quaisquer que sejam o tipo de material ou da língua a ser aprendida, é incomum que os estudantes iniciem o curso com estruturas linguísticas complexas que não condizem com seu nível de proficiência. Por essa razão, tanto os manuais de ensino de línguas quanto quadros de referência, como o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR), oferecem

diretrizes sobre como iniciar o processo de aprendizagem de maneira adequada ao nível do aprendiz.

O ensino do francês utiliza uma variedade de materiais didáticos, como portfólios, apostilas e livros didáticos. A escolha desses recursos pode variar conforme a localidade e as necessidades do contexto educacional, podendo essa variação ser mais ou menos ampla dependendo da região. Neste estudo, optou-se por utilizar livros didáticos voltados para o ensino do francês, considerando a situação de um falante de português que decide aprender a língua como segunda língua.

O *corpus* selecionado para a análise é composto por materiais escolhidos por equipes pedagógicas de escolas públicas de natureza especial. Em Brasília, no Distrito Federal, a rede pública oferece cursos de inglês, francês, espanhol e outras línguas por meio dos Centros Interescolares de Línguas (CILs). De acordo com as Diretrizes Pedagógicas dos Centros Interescolares de Línguas (2019, p. 19), os CILs³ são instituições educacionais com características especiais, voltadas para o ensino de línguas estrangeiras modernas. Seu propósito é proporcionar aos estudantes a aprendizagem e aquisição de novos idiomas, incentivando o desenvolvimento do pensamento crítico, a construção da identidade pessoal, a compreensão de seu papel social e profissional, tudo isso por meio do uso ético da linguagem e da vivência em contextos socioculturais.

Essas escolas têm como objetivo o ensino da língua estrangeira contemplando as quatro competências linguísticas (compreensões escrita e oral, produções escrita e oral). A rede pública de Brasília (DF) conta com 17 Centros Interescolares de Línguas (CILs), que possuem autonomia para selecionar os materiais didáticos que utilizarão. Assim, os livros de francês escolhidos são, em grande parte, resultado das decisões tomadas pelas equipes pedagógicas, que frequentemente adotam os materiais selecionados pela Aliança Francesa para seus diferentes níveis de ensino.

O *corpus* deste estudo é composto por dois materiais didáticos que representam, de certa forma, uma transição entre abordagens pedagógicas. Grande parte dos centros de línguas que utilizavam o manual da Maison de *Langues* estão transicionando para materiais didáticos fornecidos pela editora *CLE International*.

³ Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/diretrizes_pedagogicas_cil_jan20.pdf. Acesso 20 jan. 2025.

O primeiro livro escolhido é *Défi 1 – Méthode de français* (2017), publicado pela editora *Maison de langues*, já mencionado neste trabalho. O segundo material é *Odyssée – Méthode de français* (2020), publicado pela editora CLE International. Ambos os livros são voltados para adultos e adolescentes, abrangendo a faixa etária de 15 a 18 anos.

Para a análise proposta, optou-se por focar apenas no livro do aluno, uma vez que, por questões financeiras, os cadernos de exercícios não são comumente adotados nas escolas, pois aumentam o custo do material e dificultam sua aquisição em determinadas localidades.

3.1 ANÁLISE DESCRITIVA DO DÉFI 1 – MÉTHODE DE FRANÇAIS

A partir de agora, vamos nos debruçar sobre o método **Défi 1 – Méthode de français**. Este material é direcionado a estudantes que se encontram no nível A1 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR), ou seja, alunos que estão iniciando o aprendizado de uma língua estrangeira e se enquadram no nível básico. Em geral, as instituições de ensino organizam os cursos em três níveis: básico, intermediário e avançado.

De acordo com a editora *Maison de langues*, o método adota uma abordagem acional, cujo objetivo é inserir o aluno em contextos de comunicação real, nos quais ele deve cumprir tarefas específicas de forma prática e significativa.

Quanto à estrutura do livro, ele é composto por uma unidade introdutória, chamada de “unidade de descoberta”, e outras oito unidades principais. Cada uma dessas unidades é subdividida em dois *dossiers*, conforme explica a própria editora: “*une structure rassurante et facilement adaptable : 8 unités par niveau, chacune divisée en deux dossiers thématiques.*”

Segundo a descrição disponível no site da editora, cada *dossier* é organizado da seguinte forma : “*1 double-page de découverte, 2 doubles-pages avec des documents déclencheurs accompagnés d’activités grammaticales, lexicales et culturelles, ainsi qu’une tâche finale (défi).*” A seguir, tomaremos como exemplo a *double-page de découverte* para ilustrar esse modelo organizacional.



Figura 1 - Défi 1 méthode de français : page de découverte. (Gloanec, 2017, p. 34 et 35).

Já as páginas subsequentes contam com um documento desencadeador para os tópicos gramaticais que, a partir da primeira leitura, serão aprofundados através das atividades propostas como podemos ver no próximo extrato do livro:

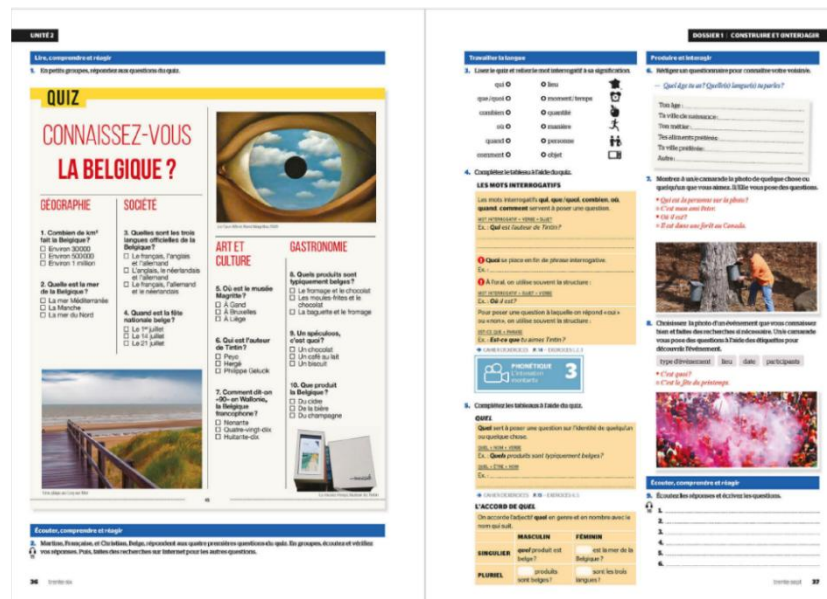


Figura 2 - Défi 1 méthode de français (Gloanec, 2017, p. 36 et 37).

O livro divide suas sessões entre “trabalhar a língua” (*travailler la langue*) e “produzir e interagir” (*produire et interagir*). Cada dossier é encerrado com um desafio que convida os alunos a produzirem alguma coisa com os conteúdos que foram trabalhados na unidade. Essa é, portanto, a divisão global do livro *Défi 1 – méthode de français*. Examinemos agora a divisão global do segundo material de análise, o *Odyssee*.

3.2 ANÁLISE DESCRITIVA DO ODYSSEE A1 MÉTHODE DE FRANÇAIS

O segundo material que despertou nossa curiosidade foi o **Odysée A1 – Méthode de Français**, que, assim como o primeiro livro analisado, é direcionado a estudantes do nível A1, conforme o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CECRL). De acordo com a editora CLE International, em seu site oficial, trata-se de um manual que propõe uma experiência imersiva no universo francófono.

O livro é composto por nove unidades, sendo a primeira uma unidade de acolhimento, enquanto as demais são organizadas em quatro lições cada. Cada lição ocupa uma “double-page”, na qual um documento introdutório apresenta o tema que será desenvolvido. Como destaca o guia pedagógico: “À travers chaque unité sont introduites des situations de communication propres à un thème clairement annoncé, permettant ainsi de pratiquer la langue dans des contextes de communication divers et appropriés aux besoins des apprenants débutants” (Guide pédagogique CLE, p. 7). Diferentemente do livro anteriormente descrito, o quadro de conteúdos do **Odysée A1** não explicita o nome de cada lição, o que confere uma estrutura menos segmentada à sua organização.

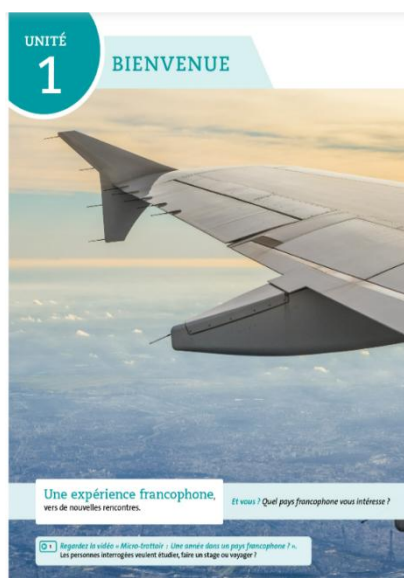


Figura 3 - Odysée A1 méthode de français (Mansour; Vergues; Souce, 2021, p. 15).

Ainda no que diz respeito às diferenças de apresentação, o manual adota uma página introdutória para cada unidade, em vez da tradicional “double-page”. Essa introdução não apresenta um texto mais desenvolvido, nem recursos como charges ou panfletos. A partir da imagem da asa de um avião, o estudante é convidado a

embarcar em uma viagem, tendo apenas uma pergunta para refletir neste momento: “Et vous? Quel pays francophone vous intéresse?”. Além disso, há a sugestão de assistir a um vídeo de aproximadamente um minuto, conforme mencionado anteriormente.

Quanto à “double-page”, ela corresponde a duas páginas simples que estabelecem uma primeira relação entre vocabulário e imagem. A diagramação destaca elementos importantes de vocabulário e gramática, além de incluir, no próprio manual, exercícios de fixação, que aparecem integrados aos espaços dedicados ao conteúdo gramatical.

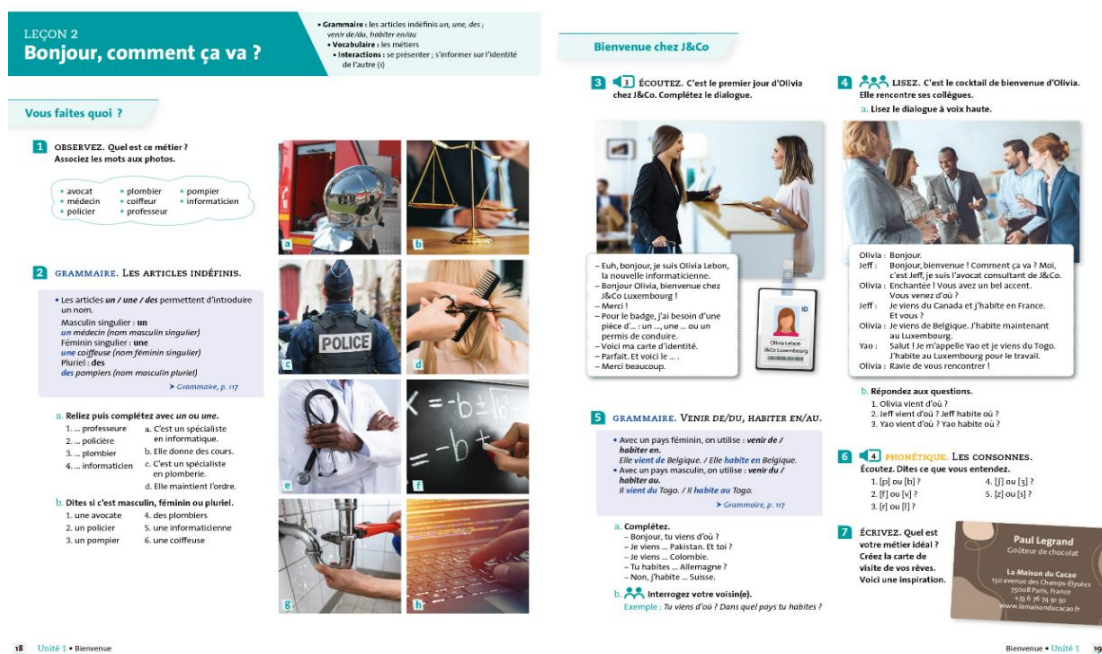


Figura 4 - Odysée A1 méthode de français. (Mansour; Vergues; Souce, 2021, p.16 et 17).

A proposta consiste em concluir cada unidade com a realização de um projeto, ao qual o manual dedica uma página, seguido de uma revisão composta por duas páginas de atividades que retomam os conteúdos abordados nas quatro lições. Dessa forma, cada unidade totaliza 12 páginas.

Tendo compreendido agora a estrutura de cada obra, passaremos, inicialmente, à reflexão sobre a importância do livro didático no contexto da sala de aula de língua estrangeira. A partir dessa perspectiva, daremos início à análise do campo lexical relacionado às nacionalidades, com foco específico nos adjetivos pátrios.

4 O LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE UMA LINGUA ESTRANGEIRA

Antes de analisar como ambas as editoras abordam o ensino dos adjetivos pátrios, é importante destacar que os livros aqui analisados representam a materialização do trabalho e das pesquisas de profissionais que se dedicaram à elaboração, adaptação e criação de atividades com o objetivo de promover as quatro competências linguísticas.

A escolha dos materiais e a concepção de tais recursos, como em qualquer ferramenta educacional, são marcadas por intencionalidades. Como destaca Lara Marin (2020), um livro didático não abrange todas as culturas; ele apresenta recortes de conteúdos que refletem aquilo que se deseja manter ou reforçar culturalmente. Nesse sentido, Tilio (2008, p. 118) ressalta que o livro didático representa, indiscutivelmente, a principal referência de conteúdo no ambiente educacional, funcionando como um suporte essencial para o processo de aprendizagem.

Ao citar a autora Maria Souza (1999), Tilio (2008) endossa que o livro didático inserido em uma tradição pedagógica consolidada ocupa uma posição central em um contexto educacional que privilegia a transmissão sistemática do conhecimento. Durante seu processo de criação, o livro didático percorre um caminho denominado por Peuch (1998) como Manualização, trata-se da adaptação dos saberes eruditos para fins pedagógicos, resultando na elaboração de um manual voltado ao uso escolar. Historicamente, o livro didático tem se configurado como o principal instrumento de mediação no processo de ensino formal instituído pela escola, sendo, em grande parte das práticas docentes, a fonte predominante e, por vezes, quase exclusiva de materiais didáticos utilizados pelos professores

Com seus conteúdos sistematizados, ele serve como um guia que proporciona uma visão organizada do saber a que se destina. No entanto, o livro também pode apresentar limitações, como: a tendência de tratar seus conteúdos como verdades absolutas, a inclusão de saberes desatualizados e sua posição como autoridade incontestável do conhecimento. Em consonância com Tilio (2008, p. 140), é essencial que o leitor adote uma postura crítica e não aceite o conteúdo do livro como uma verdade única. O livro didático, como destaca o autor, "é mais um elemento na troca que deve ocorrer na sala de aula: a troca entre professor e alunos, mediada pelo livro

didático, pela instituição de ensino e pelos diferentes contextos sociais nos quais todos estão inseridos" (Tilio, 2008, p. 122).

Ao direcionarmos nosso olhar para a sala de aula, no contexto do ensino de línguas estrangeiras, percebemos que língua e cultura estão intrinsecamente conectadas. Ao utilizar um ou mais recursos didáticos, estamos, na prática, inserindo no processo de ensino e aprendizagem a cultura do outro. Dessa forma, quem aprende uma nova língua também está, simultaneamente, ampliando seu conhecimento sobre o mundo. Como afirmam Luna e Pinheiro-Mariz (2014, p.4), "na sala de aula, o aprendiz é exposto a diversas situações de aquisição de conhecimentos que, mais tarde, o ajudarão a estabelecer contato com o outro". Assim, podemos entender que é a partir dessas experiências que as trocas interculturais começam a ser estabelecidas.

Compreender o livro didático envolve, também, analisar criticamente o tipo de atividades que ele propõe, uma vez que essas atividades constituem elementos centrais para a avaliação de sua qualidade pedagógica. Em muitos contextos, tais propostas representam as únicas oportunidades que os alunos têm para se expressar em sala de aula, compartilhando suas experiências e perspectivas. Além disso, as atividades reforçam as dinâmicas de interação entre professor e livro, e entre aluno e livro. Frequentemente, o material didático trata o aluno como um sujeito passivo, que deve apenas cumprir o que lhe é solicitado, reforçando assim a autoridade do livro como detentor do saber.

Em contrapartida, Tilio (2008, p. 129 -130) ressalta que "livros que dão voz ao aluno podem propor atividades de reflexão, em que haja relação do conteúdo didático com a realidade, na tentativa de inserção do material didático no contexto social do aluno". Nesse sentido, o tipo de exercício proposto desempenha um papel fundamental na construção das identidades dos aprendizes, ao promover um espaço de diálogo entre o conteúdo escolar e a vivência individual.

Com base nessas reflexões previamente estabelecidas, passaremos agora à análise do campo lexical das nacionalidades e à forma como ele é tratado nos livros didáticos selecionados.

4.1 O CAMPO LEXICAL "NACIONALIDADES" NO CORPUS

Esta pesquisa concentra-se no conjunto de expressões linguísticas que possibilitam responder às questões identitárias "de onde viemos?" e "quem somos?", com ênfase nos adjetivos pátrios e nas formas de identificação cultural e geográfica. No contexto da sala de aula, a construção da apresentação pessoal revela-se

dinâmica, variando de acordo com a situação comunicativa e os objetivos propostos. Em determinados momentos, o aprendiz pode optar por apresentar-se mencionando nome, idade ou profissão; em outros, pode priorizar informações como nacionalidade, língua falada e local de origem. Ressalta-se, contudo, que o domínio de uma língua estrangeira, como o francês, não implica uma resposta única ou limitada a essas questões identitárias, uma vez que o repertório lexical vai além do campo específico das nacionalidades, permitindo múltiplas formas de autodefinição e expressão.

Antes de prosseguir com a análise sobre como o tema é abordado nos materiais didáticos, é importante esclarecer a definição dos adjetivos pátrios em francês. Esses adjetivos indicam a nacionalidade de uma ou mais pessoas. É muito comum, inclusive, o emprego desses adjetivos em função substantiva, situação em que devem ser grafados com inicial maiúscula. É relevante destacar que, na maioria dos casos, os adjetivos sofrem flexão para concordar com o gênero do substantivo a que se referem, mas há também adjetivos com uma única forma para os dois gêneros, caso dos terminados em **-e**. O quadro abaixo ilustra esses casos:

Os adjetivos pátrios			Observação :
Masculino	feminino	Com uma só forma	Les adjectifs de nationalités peuvent être utilisés comme substantifs. Dans ce cas les mots substantivés commencent par la lettre majuscule Par exemple : Les Brésiliens sont sympathiques. ⁴
<i>Français – française</i>		<i>Belge - belge</i>	
<i>Chinois - chinoise</i>		<i>Russe - russe</i>	
<i>Cubain - cubaine</i>			
<i>Brésilien - brésilienne</i>			<i>Em alguns casos, acontece a dobra da consoante no feminino como em brésilINNe</i>

Quadro 1 - Adjetivos pátrios em francês. (Moreira; Oliveira. 2025)

⁴ Quadro construído como síntese da matéria para essa pesquisa.

4.2 MANUAL DÉFI E OS ADJETIVOS PÁTRIOS

O livro *Défi 1 – Méthode de français* utiliza reportagens de diferentes meios de comunicação para apresentar temas culturais relacionados à França e a países francófonos. No entanto, o recorte geográfico adotado ainda privilegia países europeus que tradicionalmente despertam o interesse dos alunos, como França, Suíça e Bélgica. Quando há menção a países fora da Europa, os exemplos costumam ser previsíveis, como o Canadá (na América do Norte) e o Marrocos (no norte da África, próximo à Espanha).

No que diz respeito ao tratamento das nacionalidades, o livro distribui o tema em duas unidades distintas, cada uma com um enfoque gramatical específico. Na Unidade 3, que trata da temática familiar, o *dossier 2* apresenta o tema dos casamentos mistos por meio da reportagem intitulada "*Les mariages mixtes en Europe*", da qual destacaremos algumas informações relevantes para esta análise.

Antes de analisarmos o texto da reportagem e as percepções que ele suscita, é pertinente observar a construção das atividades propostas em torno dele. A *double page* dedicada a essa temática é estruturada em diferentes seções que organizam a aprendizagem de forma progressiva. Entre elas, destacam-se : *Avant de lire*, *Lire*, *comprendre et réagir*, *Écouter*, *comprendre et réagir*, *Travailler la langue* e *Produire et interagir*. Essas etapas visam mobilizar diferentes competências linguísticas e proporcionar uma abordagem integrada entre leitura, escuta, produção e reflexão gramatical.



Figura 5- Défi 1 méthode de français (Gloanec, p. 58, 2017).

A atividade inicial, proposta na seção *Avant de lire*, convida os alunos a refletirem sobre o significado da expressão *mariage mixte*. Para aprendizes iniciantes, essa tarefa pode representar um desafio, considerando o vocabulário ainda limitado em francês. Assim, pode ser produtivo o uso da língua materna como apoio, para ampliar a participação e a construção de sentido. Nessa perspectiva, as primeiras contribuições dos alunos podem variar: alguns podem associar o termo a diferentes

formas de união, outros a relações homoafetivas, e ainda há os que podem pensar relacionamentos interracialis. Isso demonstra que a linguagem, enquanto sistema simbólico, é aberta a múltiplas interpretações e ressignificações, especialmente quando colocada em diálogo com os repertórios socioculturais dos alunos.

Marcuschi (2008) diz que

“compreender bem um texto exige habilidade e trabalho. Sempre que ouvimos alguém ou lemos um texto, entendemos algo, mas nem sempre essa compreensão é bem-sucedida. Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção **no** mundo e um modo de agir **sobre** o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade” (Marcuschi, p. 89, 2008).

Essas diferentes interpretações podem tornar a aula mais leve e, sobretudo, mais rica do ponto de vista cultural, uma vez que compreensões distintas não implicam necessariamente em erro. Pelo contrário, podem abrir espaço para o diálogo e para a construção coletiva de sentidos. No entanto, ao observarmos mais atentamente a formulação das atividades no livro, nota-se certo distanciamento em relação ao perfil do estudante iniciante. Na segunda questão, por exemplo, são utilizadas estruturas frasais que não foram previamente explicadas ou introduzidas, o que pode dificultar a compreensão global da tarefa proposta e comprometer a autonomia do aluno no processo de aprendizagem.

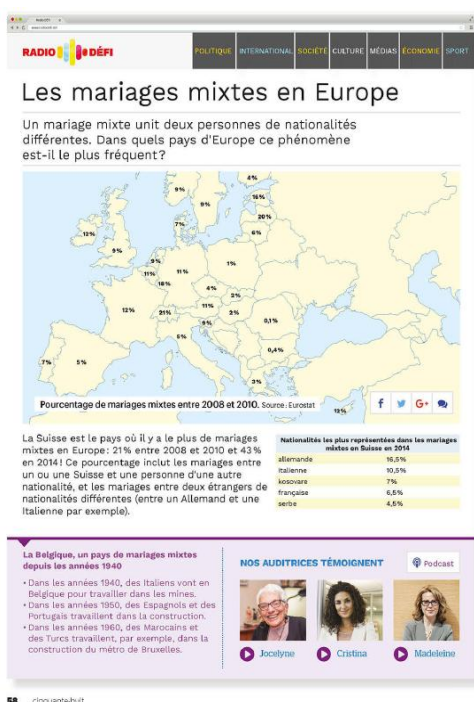


Figura 6 - Défi 1 méthode de français (Gloanec, p. 58, 2017).

Ao observarmos o texto de forma geral, percebe-se que ele aborda uma temática contemporânea e socialmente relevante, capaz de suscitar múltiplos sentidos, seja de maneira consciente ou inconsciente pelo aluno. Como bem afirma Marcuschi (2008, p.90), "um texto não tem uma compreensão ideal, definitiva e única", o que reforça sua natureza polissêmica e aberta à interpretação. No que diz respeito ao uso de adjetivos pátrios, entretanto, nota-se uma limitação: a lista apresentada é breve e majoritariamente centrada nas referências culturais europeias. Isso levanta um questionamento pertinente — e as outras culturas? Estariam relegadas a um papel secundário ou marginal? Tal recorte aponta para uma representação cultural restrita, que merece ser problematizada no contexto de um ensino de línguas comprometido com a pluralidade e a inclusão.

A problemática central levantada aqui diz respeito à representatividade. Embora possamos compreender o texto como um recurso dinâmico, aberto a múltiplas leituras e interpretações, é importante reconhecer que, enquanto leitores, não temos o poder de modificar o conteúdo originalmente apresentado. Em outras palavras, não podemos inserir informações que não estão ali. Assim, limitações de representação presentes no material, como a ausência de determinadas culturas ou perspectivas, permanecem como lacunas significativas que impactam a construção de sentido e a formação crítica dos aprendizes.

Segundo Quq e Gruca (2005),

l'aspect identitaire est aussi très important en langue seconde, où l'identité du sujet, à cause de la place privilégiée qu'occupe la langue seconde dans son environnement linguistique, peut se construire sur un schéma de bi ou de plurilinguisme. La langue seconde produit et est le produit d'une culture qui est une partie complémentaire de celle que produit ou produisent la ou les langues premières, avec laquelle ou lesquelles elle forme un ensemble original (Quq ; Gruca, pg.83-88,2005).

Na perspectiva de Cuq e Gruca (2005), a língua desempenha um papel essencial na construção da identidade, sendo esse aspecto particularmente relevante no contexto da língua materna, bem como no cenário de aquisição de uma língua estrangeira, uma vez que envolve um processo de apropriação tanto linguística quanto cultural. Nesse sentido, não é coerente que materiais didáticos utilizados em contextos escolares limitem o acesso à informação e à diversidade cultural.

Por exemplo, ao abordar o tema dos *casamentos mistos* com o objetivo de introduzir nacionalidades, não seria inadequado incluir personagens de diferentes

continentes que mantêm relações com países europeus. Ao fazê-lo, amplia-se a representação de identidades em sala de aula e reconhece-se que o “eu” situado em um determinado contexto geográfico, como o nosso, fora do continente europeu, também pode se projetar e se reconhecer em contextos diversos e em diferentes partes do globo. Trata-se, portanto, de favorecer uma construção identitária plural, que ultrapasse fronteiras e inclua múltiplas formas de pertencimento.

Entretanto, é importante destacar que o texto analisado provém de um livro didático produzido por uma editora francesa, o que implica um olhar inicialmente centrado na perspectiva europeia. Conforme argumenta Dezerto (2016, p. 147), as práticas pedagógicas voltadas ao ensino da língua francesa, independentemente de suas especificidades, demandam uma reflexão crítica sobre a constituição do sujeito, uma vez que sujeito, prática e ideologia estão intrinsecamente interligados. As práticas e ideologias educacionais não existem isoladamente; elas estão necessariamente vinculadas à presença e à atuação do sujeito.

Mas quem é esse sujeito? Na dinâmica entre o livro didático e o aluno, há a mediação essencial do sujeito-professor. Esse sujeito-professor atua como uma engrenagem fundamental, em que cada componente contribui com sua especificidade para o funcionamento do processo educativo: o aluno traz consigo sua bagagem identitária e cultural; o livro didático, enquanto produto cultural, apresenta conteúdos e representações que refletem determinada visão de mundo; e o professor, como sujeito cultural e detentor de saberes, pode mediar essas interações e possibilita a construção do conhecimento de forma crítica e contextualizada.

4.3 O MANUAL ODYSSEE E OS ADJETIVOS PÁTRIOS

O segundo texto analisado, retirado do *Odysée*, não se limita a elementos linguísticos, sendo também composto por imagens. A proposta do livro *Odysée* coloca o aluno em um cenário simulado de uma loja *duty free* em um aeroporto, com a tarefa de reconhecer a nacionalidade dos produtos ali apresentados. Com uma breve pesquisa, o aluno pode identificar diversas nacionalidades associadas aos itens expostos: o perfume francês, o telefone chinês, o chocolate suíço, o champanhe francês e a maquiagem canadense, entre outros. Essa atividade evidencia como o livro didático constrói representações culturais e nacionais, as quais merecem ser

analisadas criticamente em sala de aula, levando em consideração o olhar de quem ensina e de quem aprende.

À l'aéroport



1  ÉCRIVEZ. Voici des produits proposés au Duty Free d'un aéroport. Quelle est la nationalité des produits ? Complétez avec les mots suivants.
chinois – canadien – suisse – français
Exemple : Le Coca-Cola est américain.
1. Le parfum Miss Dior est ...
2. Le téléphone Huawei est ...
3. Le chocolat Cailler est ...
4. Le champagne Moët et Chandon est ...
5. Le maquillage M.A.C. est ...

Figura 7 - Odysée A1 méthode de français (Mansour; Vergues; Souce. p.16. 2021).

Diferentemente do *Défi*, a ideia de estar num aeroporto, apresentada pelo manual de ensino *Odysée*, promove encontros interculturais a partir dos quais propondo uma educação intercultural; segundo Windmüller (2011),

L'éducation interculturelle permet d'intégrer des groupes minoritaires à un groupe culturel majoritaire, de renforcer l'image positive des étrangers et de faire prendre conscience au groupe « dominant » qu'il vivait dans une société multiculturelle et pluriethnique (Windmüller, 2011, p. 20)

Por meio da interculturalidade, o aprendiz torna-se capaz de afirmar sua própria identidade cultural ao mesmo tempo em que reconhece e valoriza a do outro. Nesse sentido, Windmüller (2011) destaca que a abordagem intercultural não consiste meramente na comparação entre duas culturas, mas sim em uma pedagogia de base interacionista e construtivista, que conduz o aluno ao encontro com o outro — e, antes disso, a um processo de reflexão sobre si mesmo.

A proposta do livro didático analisado mantém, ao longo de suas *double pages*, a ideia de encontro intercultural. Logo na primeira lição da unidade, observa-se uma abordagem mais ampla na apresentação dos adjetivos pátrios, que vai além da centralidade europeia e inclui nacionalidades como a brasileira, a vietnamita, e a japonesa, entre outras. Essa diversidade sugere uma tentativa de ampliar o repertório

cultural do aluno e deslocar o olhar eurocentrado frequentemente presente no ensino de línguas estrangeiras.

O incômodo que motivou esta pesquisa surge da constatação de que, muitas vezes, somos levados a reproduzir verdades previamente estabelecidas. A sala de aula de língua estrangeira, nesse sentido, frequentemente carrega discursos e práticas excludentes, sobretudo quando analisamos criticamente a dinâmica entre professor, livro didático e aluno. É importante reconhecer que a sala de aula é um espaço permeado por intencionalidades, e o livro, desde sua concepção até sua seleção institucional, é influenciado por ideologias que reforçam ou silenciam certos elementos culturais.

Dessa forma, quando um material didático utiliza termos como "misto", "multicultural" ou outras expressões que evocam diversidade, é fundamental que o professor esteja atento para que tais conceitos não sirvam de pretexto para o apagamento das culturas dos próprios alunos ou das culturas representadas. É preciso garantir que todos se reconheçam na temática abordada em sala de aula e que nenhuma identidade seja marginalizada.

Atualmente, noções como "a boa língua", "o bom comportamento" ou "o bom lugar" têm sido desafiadas por uma realidade global marcada por encontros culturais diversos e inevitáveis. Nesse contexto, a metáfora do aeroporto pode funcionar como uma imagem conciliadora, ao sugerir um espaço de trânsito entre culturas, em vez de reforçar hierarquias entre elas. Todas as culturas têm algo a ensinar e, em todo encontro intercultural, há sempre a possibilidade de produzir não apenas choque, mas também reconhecimento, validação e aprendizado mútuo a partir das heranças histórico-culturais envolvidas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o ensino de uma língua está intrinsecamente ligado ao ensino de sua cultura, o livro didático, enquanto recurso fundamental no processo educativo, deve abordar não apenas os aspectos linguísticos, mas também os elementos culturais relacionados à língua estrangeira ensinada. Ao abordar a dimensão cultural, é importante destacar que o livro didático de língua estrangeira reflete a influência de diversas culturas: a cultura da língua-alvo, a cultura do aprendiz, a cultura do país de publicação da obra, a cultura própria da sala de aula e, ainda, a intercultural. É a partir da interação entre essas diferentes esferas que se constrói e se compreende a internalização da cultura associada à língua estudada.

No contexto deste trabalho, a coexistência dessas culturas pode ser justamente a razão pela qual falhas de representatividade ainda persistem. Reconhecemos que a cultura se manifesta nos materiais didáticos por meio de textos, símbolos, imagens e outras formas de expressão, sendo percebida tanto em sala de aula quanto fora dela. Ao refletirmos sobre a diversidade cultural presente nos livros didáticos, não estamos negando sua existência, mas sim apontando que, frequentemente, esses materiais priorizam a reprodução de valores e ideologias dominantes das sociedades que propagam o ensino de sua língua, reforçando padrões normativos.

Aprender uma nova língua pode ter múltiplas motivações e, muitas vezes, a escolha não é feita por vontade própria, mas por disponibilidade curricular. Ainda assim, independentemente da motivação inicial, uma vez inseridos no processo de aprendizagem e considerando que o principal objetivo é a comunicação, é fundamental que o estudante possa construir sua identidade social também na língua alvo.

Concluimos, portanto, que a representatividade não deve ser tratada como um diferencial opcional, mas como um elemento essencial e estruturante na elaboração de materiais didáticos. Quanto mais o aluno se vê representado na nova língua, maiores são as chances de ele se reconhecer nesse novo espaço linguístico e cultural. Assim, é urgente que o mercado editorial assuma a responsabilidade de promover uma abordagem mais inclusiva, plural e representativa, contribuindo para a formação de aprendizes mais críticos, engajados e conectados com a diversidade do mundo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mariza Riva de. **Um olhar intercultural na formação de professores de línguas estrangeiras**. 2011. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. Disponível em: <https://teoliteraria.files.wordpress.com/2013/02/bhabha-homi-k-o-local-da-cultura.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2025.

CHARAUDEAU, Charles. **Les stéréotypes, c'est bien. Les imaginaires, c'est mieux**. In: BOYER, H. (dir.). *Stéréotypage, stéréotypes: fonctionnements ordinaires et mises en scène*. Paris: L'Harmattan, [s.d.].

CULTURA. In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha]. 2008-2025. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/cultura>. Acesso em: 20 abr. 2025.

CUQ, Jean-Pierre; GRUCA, Yves. **Aspect culturel: la culture comme concept didactique**. In: CUQ, Jean-Pierre; GRUCA, Yves.. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG, 2005. p. 83-88.

DEZERTO, Felipe. **O Francês Langue Étrangère e a redistribuição internacional do ensino de francês: o caso do Brasil**. Revista Matraca, v. 23, n. 38, Rio de Janeiro: UERJ, 2016. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/matraga/article/view/21206>. Acesso em: 28 mar. 2025.

DEZERTO, Felipe. **Francês, imaginário e ensino: conteúdos em uma perspectiva histórico-discursiva**. In: GUIRRA, Edmar; KELECOM, Katharina; MORAES, Luciano; MONTEIRO, Luiz Paulo (org.). *O francês como espaço plural: perspectivas de atuação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. Disponível em: <https://www.nefbcp2.org/publicacoes>. Acesso em: 28 mar. 2025.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Tradução de Sandra Castello Branco. São Paulo: Unesp, 2011.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderly F.; MOTTA, Valéria R. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

GLOANEC, Audrey. **Défi A1: méthode de français – livre d'élève**. Paris: Maison des Langues, 2017.

LOUREIRO, Ana Paula Vaz. **Aprender inglês como segunda língua: a importância do domínio de outras línguas num mundo globalizado**. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias,

Lisboa, 2013. Disponível em: <https://recil.ulusofona.pt/items/5acf6889-39e4-4880-8cc6-b8928dc0f9fc>. Acesso em: 27 mar. 2025.

LUNA, Divaneide Cruz Rocha; PINHEIRO-MARIZ, Josilene. **O livro didático como suporte na relação entre cultura e literatura no ensino do francês como língua estrangeira**. Universidade do Estado da Bahia, 2014. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/babel/article/viewFile/983/697>. Acesso em: 31 mar. 2025.

MANSOUR, D. Abi; VERGUES, M.; SOUCE, A. **Odysée A1: méthode de français. Niveau A1**. Paris: CLE International, 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARIN, Lara Chaud Palácios. **A cultura nos livros didáticos**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

PUECH, Christian. «**Manuélistation et disciplinarisation des savoirs de la langue: l'énonciation**». In: COLLINOT, A. e PETIOT, G. (org). *Manuélistation d'une théorie linguistique : le cas de l'énonciation*. Paris: Presse de la Sorbonne Nouvelle, 1998.

TAFAREL, Gabriele. **As teorias de aquisição de segunda língua**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade do Contestado, Fortaleza, 2018. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/teorias-de-aquisicao-de-segunda-lingua>. Acesso em: 20 mar. 2025.

TILIO, Rogério. **O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira**. Universidade Unigranrio, 2008. Disponível em: <https://publicacoes.unigranrio.edu.br/reihm/article/download/33/71/0>. Acesso em: 14 abr. 2025.

WINDMÜLLER, Florence. **Français langue étrangère (FLE): l'approche culturelle et interculturelle**. Paris: Belin, 2011.