

## **As regulamentações do QCER presentes nos livros didáticos de francês e sua (in)adaptação à realidade educacional brasileira**

The CEFR regulations in French textbooks and their (in)adaptation to the Brazilian educational reality

**Livia Eccard**

Departamento de Línguas e Literatura, Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Rio de Janeiro, Brasil  
eccardlc@gmail.com

### **Resumo**

O ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras é sempre permeado de diversas nuances. No que se refere a este processo no contexto educacional brasileiro, o cenário se mostra ainda mais improdutivo para a língua francesa devido aos critérios políticos, econômicos e sociais que o Estado elege ao adotar o ensino de uma determinada língua. Tendo em vista esta realidade, este artigo traz uma análise do impacto das determinações do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas nos livros didáticos de Francês Língua Estrangeira para o público adolescente. Através de uma análise discursiva, almejamos examinar e propor uma reflexão acerca do discurso de padronização do ensino, bem como apontar as convergências e as divergências dos materiais acima citados com a realidade do sistema de ensino brasileiro.

**Palavras-chave:** Políticas linguísticas, Livro didático, FLE, Ensino/aprendizagem.

### **Abstract**

Teaching/learning foreign languages is always pervaded by several implications. Regarding this process in the Brazilian educational context, the scenario appears to be even more unproductive for French language teaching, due to political, economic, and social criteria applied by the Government when choosing which foreign language will be taught at schools. Bearing this reality in mind, this article analyzes the impact of the determinations of the Common European Framework of Reference for Languages on French Foreign Language textbooks for teenagers. Through a discursive analysis, we aim to examine and propose a reflection on the common conception of a standard teaching process, as well as point out the convergences and divergences of the materials mentioned above with the reality of the Brazilian education system.

**Keywords:** Language policies, Textbook, FLE, Teaching/learning.

## 1. INTRODUÇÃO

É sabido que dentro do ensino de línguas de modo geral costuma-se utilizar livros elaborados especificamente para este fim e o mercado de materiais didáticos para ensino de línguas estrangeiras vem crescendo exponencialmente. A ampla concorrência e os estudos elaborados sobre a temática resultam em materiais que se propõem a ser adequados ao público que o utilizará.

Quando falamos de adaptação, é válido ressaltar que ela passa por várias esferas. Um material didático além de adequado à etapa de desenvolvimento do seu público – seja ele motor, cognitivo, afetivo, etc. – sempre está permeado por questões metodológicas, ideológicas e, claro, políticas.

A produção do material didático de francês se insere em um contexto ainda muito segmentado, ou seja, em grande maioria, esse material ainda é produzido na França e disseminado ao redor do mundo. Sendo assim, as políticas de ensino vigentes no momento da produção do material nem sempre condizem com as que vigoram no momento e local de sua utilização, nos mais diferentes países, contextos e realidades.

Visto isso, este estudo objetiva analisar discursivamente o *guide pédagogique* (livro do professor) dos dois livros de francês língua estrangeira mais usados no Rio de Janeiro no ano de 2020 por instituições públicas e privadas, são eles: *Adomania 1* e *Adosphère 1*, ambos da editora Hachette. Com essa análise, pretendemos observar e desnaturalizar o discurso de padronização dos sistemas de ensino, bem como identificar as convergências e as divergências dos *guides* com o sistema de ensino brasileiro.

## 2. O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

O ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras (doravante LE) vem ganhando reconhecimento nas últimas décadas e isso se deve ao aumento que vivenciamos atualmente nas relações interpessoais entre os povos e nas trocas comerciais, culturais e contatos pessoais com indivíduos de outras partes do mundo, o que engrandece a importância da autonomia em outros idiomas além de nossa língua materna.

Entretanto, distante do que muitos podem pensar, a escolha das línguas estrangeiras que um Estado, e por consequência, um povo opta por ensinar ou aprender, na Educação Básica, não vem de escolhas pouco conjeturadas, como assegura Bohn (2000, p. 130) ao afirmar que “é preciso ter consciência que nenhuma proposta de ensino de línguas é política e culturalmente neutra”. Dentre todos os elementos sociais, econômicos, culturais, etc. que se encontram na linha de frente na definição da política de ensino de línguas estrangeiras no Brasil, quando o Estado opta por adotar o ensino de uma determinada língua, o fator que prevalece é o poder econômico

que essa língua representa e, em segundo plano, a proximidade geográfica e cultural entre os falantes.

Segundo Leffa (2005), o ensino de LE nas últimas duas décadas tem sido pensado sob dois aspectos: o primeiro que é preferencialmente metodológico e possui discussões que tratam do universo da sala de aula e incluem também questões que se vão desde a formação e atuação do professor até os temas relativos à construção da identidade do aprendiz. Já o outro aspecto é político e trata de assuntos relativos à escolha da LE, ao impacto da hegemonia de uma língua sobre outra, às relações de força estabelecidas entre línguas dentro de um mesmo território, etc.

Essas abordagens são dadas, respectivamente, pela Linguística Aplicada e pela Política Linguística. Seguindo pelo caminho das Políticas Linguísticas, apresentaremos aqui, alguns conceitos importantes deste campo de discussão, nos valendo de alguns documentos marcos dos últimos anos e o mais recente ato de planificação linguística que se configura na aprovação e publicação da BNCC suas repercussões em âmbito nacional.

## **2.1. O QCER e a realidade nacional**

É sabido que o processo de aprendizagem de uma língua não significa mais decorar palavras e usá-las de acordo com o enunciado do exercício. A competência cultural e a comunicação são alguns aspectos em destaque no momento atual do ensino de línguas estrangeiras que visa um processo educativo no qual o aprendiz seja agente de sua própria aprendizagem, desenvolvendo habilidades e competências necessárias ao exercício de seu papel de verdadeiro ator social.

Todos esses termos tem sido alvo de discussões dentro de um contexto histórico-cultural específico, no qual as identidades e as fronteiras são repensadas. E além de estar vivendo os novos desafios deste momento histórico e político, o professor de língua estrangeira se depara com a inflexibilidade na determinação das diretrizes para o desenvolvimento de seu trabalho.

Uma das ferramentas utilizadas para dar diretrizes ao trabalho do professor de língua estrangeira é o QCER (Quadro Comum Europeu de referência para as línguas). Ele foi publicado pela primeira vez em 2001 e já se encontra traduzido em 40 línguas. Trata-se de uma ferramenta para classificar os conhecimentos de uma determinada língua de uma maneira mais objetiva e sua função é padronizar os níveis de conhecimento da língua nas 4 habilidades: ouvir, ler, falar e escrever.

O Quadro, inicialmente pensado de forma flexível, contextualizada, deveria ser flexível, maleável, multirreferencial e com parâmetros ajustáveis. Porém, ele acabou sendo visto como uma norma europeia, quase uma prescrição, e acabou sendo adotado pelas instituições sob a justificativa da facilidade de avaliação, nivelamento e comprovação do conhecimento adquirido.

Com seu surgimento, tanto cursos de línguas como livros didáticos e testes oficiais em francês – inclusive as provas para o acesso às universidades francófonas – estão dirigidos pelos níveis de aprendizagem apresentados neste documento. Instituições oficiais para o ensino de

francês como língua estrangeira, por exemplo, consideram o QCER como base no Brasil. Dessa forma, o documento gerou uma padronização dos níveis de proficiência dos alunos.

Não pretendemos questionar a necessidade de diretrizes ou a definição de critérios para avaliação, mas sim a maneira que lidamos com elas, visto que apenas adotar e aplicar parâmetros podem, muitas vezes, nem condizer com determinada realidade. Acreditamos que seja preciso, inicialmente, considerar a flexibilidade para lidar com o novo e com as mudanças que ocorrem a cada segundo.

No caso do Brasil, por exemplo, é irrefutável que nossa cultura sociopolítica e educativa se desenvolveu desvinculada do contexto da construção europeia e, uma vez que, o QECR é um instrumento da política europeia de línguas para promover o plurilinguismo, a implementação deste dispositivo fora daquela comunidade encontra certas dificuldades tanto didáticas quanto socioculturais.

Nosso país é dominado pela ausência de plurilinguismo, não que aqui se fale exclusivamente o português, pelo contrário. Como afirma Savedra (2010)

reconhecemos a riqueza linguística e cultural de nosso país, onde coexistem em torno de 200 idiomas falados atualmente, sendo 180 provenientes de comunidades indígenas e cerca de outros 30 praticados em comunidades de descendentes de imigrantes. Além do uso da língua brasileira de sinais em comunidades de pessoas surdas e diferentes variações linguísticas em comunidades remanescentes de quilombos. (SAVEDRA, 2010, p. 221)

Mas, apesar desta realidade, no interior do país essas demais línguas, que não o português, encontram muito pouco espaço e reconhecimento e a relação com o exterior é canalizada pela predominância do inglês devido às políticas de ensino de línguas nacionais, como veremos a seguir.

## **2.2. Política linguística e ensino de línguas no Brasil**

A política linguística tem um conceito extenso e abrangente, ela está relacionada a toda decisão tomada por agentes sociais com o intuito de guiar o uso de uma ou mais línguas em concorrência em uma dada situação. De modo geral, entende-se por política linguística “a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público [...]” (RAJAGOPALAN, 2013. p.21).

Ela abrange tanto as políticas de ensino e de uso das línguas nos sistemas educativos, principalmente públicos e oficiais, quanto o conjunto de problemáticas de uma educação cívica para o plurilinguismo e para a alteridade linguística. Ao focalizar o ensino de uma LE, é importante considerar o contexto no qual ele se encontra inserido do ponto de vista legislativo, institucional e curricular, visto que os professores se deparam com inúmeras coerções no que se refere à inserção de outras línguas estrangeiras, que não o inglês, na escola, o que formata, de uma certa forma, sua ação didática.

A legislação brasileira não conta com muitos documentos sobre o ensino de línguas estrangeiras no país, destacaremos aqui, a LDB (Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional), os Parâmetros Curriculares Nacionais e a (BNCC) Base Nacional Comum Curricular.

A LDB de 1996 legitimava a inclusão das línguas estrangeiras nos currículos escolares para o Ensino Fundamental e Médio e a definição desta língua poderia ser feita de maneira mais coesa, levando em consideração as possibilidades e as necessidades das pessoas que fazem parte de uma comunidade específica, conforme pode ser visto no artigo 26 deste documento: “§ 5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.” (BRASIL, 1996).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, em conformidade com a LDB, sugerem que apenas as crianças com mais de 11 anos (ou seja, nos anos finais do Ensino Fundamental) terão acesso à LE no âmbito escolar. Neste documento, constata-se, outrossim, que a língua majoritariamente oferecida nas escolas é a inglesa embora algumas escolas incluam igualmente a língua espanhola, seja no fim do Ensino Fundamental, seja no Ensino Médio.

Todavia, vemos que a Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 e a versão final da BNCC publicada no final de 2018, revoga o direito da comunidade escolher a língua a ser ensinada e impõe o ensino inicial de inglês nos anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, a partir do 6º ano, a fim de despertar uma consciência de línguas estrangeiras, internacionalização e “como meio para a compreensão dos modos de se expressar e de participar no mundo [...]” (Brasil, 2018, p. 64)

No Ensino Médio, o ensino de línguas estrangeiras que não o inglês é subdesenvolvido, uma vez que o ensino da língua inglesa é ainda obrigatório, podendo a escola “ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.” (BRASIL, 2017, art. 10, § 4º).

Os jovens brasileiros estão, portanto, aprendendo outras línguas estrangeiras além do inglês em instituições privadas como cursos de idiomas ou no nível superior. Vale ressaltar aqui que essa aprendizagem de uma LE fora do ambiente escolar não faz parte da realidade socioeconômica da maior parte da população e, sendo assim, a paisagem da educação de línguas e culturas no Brasil está longe de se assemelhar ao plurilinguismo e pluriculturalismo europeu, uma vez que segundo Bohn:

o poder político e ideológico sendo dominados pelo poder econômico e a cultura subjugada aos condicionamentos da lucratividade das empresas, torna-se difícil definir o ensino de línguas como um bem educacional e cultural, e parece bem mais fácil apresentá-lo como um produto, uma habilidade necessária para a competitividade da globalização. (BOHN, 2000, p. 125)

Essa escolha político-ideológica do Estado que impõe o ensino da língua inglesa em detrimento das demais reflete diretamente nos professores de LE, aqui, mais especificamente no caso dos professores de francês. Esses, além de sofrer as dificuldades causadas pela total falta de amparo legal, se deparam com as coerções didáticas às quais são confrontados em sala de aula pela falta de material que represente seus alunos e seu contexto educacional, visto que as editoras dedicam suas coleções especificamente a livros e outros materiais didáticos de FLE (francês língua estrangeira) baseados nas diretrizes fornecidas pelo QCER, que não se enquadra na realidade brasileira devido a tentativa de ser neutro e multifuncional.

Porém, “as formas de conceber a língua e operar com ela são múltiplas. É por isso que não é possível ser neutro no ensino de língua [...] (Mendonça, 2009, p. 239). E com esse apagamento de variedades e adaptações de materiais, a busca por recursos para o ensino de uma língua estrangeira neste contexto se torna tarefa árdua e extremamente dependente da criatividade (não raro solitária) do sujeito-professor, de sua experiência gradativamente adquirida no exercício da profissão, bem como do diálogo com especialistas em Pedagogia atuantes no mesmo contexto escolar. Em uma luta contra os mecanismos disciplinares presentes na nossa sociedade que atuam na tentativa de esquecermos a heterogeneidade do discurso, chamados de políticas de fechamento, uma vez que fecham as possibilidades de trabalho da língua na escola (Mendonça, 2009).

Neste artigo, aproximando os conceitos de política linguística, ensino de línguas e as recém citadas políticas de fechamento, apontaremos as convergências e as divergências dos *guides pédagogiques* com o sistema de ensino brasileiro que se delineou aqui.

### **3. REFLEXÕES E QUESTIONAMENTOS SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS DE FLE**

Para que pudéssemos começar a investigação, constituímos o *corpus* deste trabalho a partir de um recorte do *corpus* de nossa pesquisa de doutorado. Para tal, fizemos o levantamento em algumas bibliotecas, faculdades, Alianças Francesas, colégios, etc. a fim de elencar e ter acesso aos livros didáticos de FLE para adolescentes publicados na última década e ainda disponíveis no mercado.

Tendo definido todos livros disponíveis no momento da pesquisa, passamos para a seleção dos que seriam analisados, constituindo nosso *corpus* da pesquisa. Assim, fizemos um levantamento nas instituições de ensino (públicas, privadas e cursos livres) do Rio de Janeiro que possuem o francês em sua grade e selecionamos os dois mais utilizados com o público adolescente no ano de 2020, são eles: *Adomania 1* e *Adosphère 1*, ambos da editora *Hachette*.

Para entender um pouco mais sobre o material, vale saber que a coleção do *Adomania 1* é composta por: livro do aluno, caderno de atividades + CD + *parcours digital* (plataforma online exclusiva com exercícios), guia pedagógico, CD com áudios do livro do aluno, livro do aluno digital e livro digital para ser usado em sala.

Já a coleção do *Adosphère 1* se compõe do livro do aluno, caderno de atividades + CD, CD com áudios do livro do aluno, livro do professor, guia pedagógico e livro digital do professor.

Para este artigo, após uma breve análise dentro destas coleções didáticas, observamos que é nos guias pedagógicos de ambas que se encontram a palavra dos autores, a apresentação da estrutura do LD e da metodologia empregada, sendo este, portanto, o documento selecionado para nossa análise.

Serão analisados, então, fragmentos do *Guide Pédagogique* dos livros didáticos *Adomania* e *Adosphère* que apontem a abordagem e as prescrições metodológicas em contraponto com as normativas brasileiras referentes ao ensino de línguas estrangeiras no país.

### 3.1. Os dispositivos de análise

A linguagem não é apenas um mero instrumento de comunicação ou suporte do pensamento. Nas palavras e seus sentidos não é possível ter apenas uma única interpretação, clara, objetiva e neutra, pois a linguagem não é transparente e a relação entre ela, pensamento e mundo não é unívoca. A linguagem passa, então, a se caracterizar como transformadora, como interação (ORLANDI, 1987) e somos levados a reconhecer que há uma “historicidade inscrita na linguagem” que nos faz admitir que o texto não se encerra nas palavras escritas, já que toda leitura é afetada por condições de produção e posicionamento de sujeitos; sujeito-autor e sujeito-leitor.

Sendo assim, nos basearemos nos conceitos de Orlandi (1999) de que “não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos” (p.9), para analisar discursivamente a fala dos autores nos *guides pédagogiques* e reconhecer as marcas que identificam as concepções sobre processo de aprendizagem do público ao qual os livros se destinam.

Para dessuperficializar o *corpus* de análise, objetivando encontrar os mecanismos de produção de sentido dos sujeitos, elegemos inicialmente quatro dispositivos analíticos: interdiscurso e intradiscurso, paráfrase e polissemia por acreditarmos que são mais pertinentes com o *corpus*.

Entendemos como paráfrase, a retomada dos dizeres já ditos, é o que se mantém, a memória pois segundo Orlandi (1999, p.38) “não há sentido sem repetição”. Enquanto a polissemia é o a se dizer, é a ruptura do processo de significação e representa a tensão constante estabelecida pela relação homem/mundo, pela intromissão da prática e do referente na linguagem. Logo, consideramos que os dizeres não são apenas mensagens a serem decodificadas, mas efeitos de sentidos produzidos em determinadas condições que vinculam o dito, a memória (interdiscurso) com seu contexto de produção e com o não dito (intradiscurso).

Nosso objetivo geral é, com base em fundamentações teóricas de análise de discurso de linha francesa abordadas por Orlandi (1987, 1999), fazer um levantamento dos elementos linguístico-discursivos utilizados, a fim de que se possa analisar e refletir a partir das seguintes perguntas: quais pontos apresentados nos *guides* convergem e/ou divergem do sistema de ensino

brasileiro? Que tipo de discurso é produzido sobre os sistemas de ensino? Que efeitos de sentidos estão sendo produzidos pelo dito e o não-dito?

### 3.2. A abordagem

Como dito anteriormente, a análise a seguir tem como corpus os fragmentos dos *guides pédagogiques* que tratam da abordagem e das prescrições metodológicas. Esses fragmentos estão nas sessões do *guide Adosphère* nomeadas como “*Adosphère, des choix méthodologiques*” e “*Adosphère, la méthodologie*”. Já no *guide Adomania*, encontramos as sessões “*Notre approche*” e no capítulo “*La méthodologie*”, composto por algumas subdivisões que serão citadas no decorrer da análise.

**Adosphère** est une méthode pour adolescents sur quatre niveaux. **Adosphère 1, 2 et 3** couvrent les niveaux A1 et A2 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). **Adosphère 4** permet de réviser le niveau A2 et d’aborder le niveau B1 du CECRL. Chaque niveau est prévu pour 50 à 60 heures de cours.

<b>Adosphère 1</b>	Niveau A1
<b>Adosphère 2</b>	Niveau A1-A2
<b>Adosphère 3</b>	Niveau A2
<b>Adosphère 4</b>	Révision du niveau A2 + début niveau B1

Figura 1 – GP Adosphère p.5

Em um primeiro momento de análise, logo percebemos nas palavras iniciais do *guide* o uso da palavra “*méthode*” para se referir ao livro didático. Muito utilizada em francês, o *guide*, em um processo parafrástico, reforça a ideia de que o livro *Adosphère* é um “modo usado para realizar alguma coisa; técnica: método científico.”<sup>1</sup>. Essa nomeação errônea do material, vem ao longo dos anos, reforçando historicamente o papel que gostariam que o livro de francês ocupasse na sala de aula, papel esse que ocupa o primeiro plano, é o livro o foco da fonte de saber. Ou não? Essa reprodução automática do discurso – inclusive por grande parte dos professores de francês – reforça o papel secundário e desvalorizado do professor em nossa cultura.

Ainda no mesmo trecho, vemos a referência ao QCER como norteador de nivelamento na língua. O mesmo acontece no *guide Adomania*, como mostra a figura abaixo:



## → Niveaux du CECRL

<i>Adomania 1</i>	A1.1	→ début du niveau A1
<i>Adomania 2</i>	A1.2-A2.1	→ fin du niveau A1 et début du niveau A2
<i>Adomania 3</i>	A2.2	→ fin du niveau A2
<i>Adomania 4</i>	B1.1	→ révision du niveau A2 et début du niveau B1

Chaque niveau est prévu pour 50 à 60 heures de cours.

Figura 2 – GP Adomania p.8

Dentro do QCER, cada nível é descrito através de atos de fala que o aprendiz deve ser capaz de realizar. Durante a leitura do Quadro, embora ele afirme que

A elaboração de um conjunto de pontos de referências comuns não limita de maneira nenhuma as escolhas que setores diferentes podem fazer, levando em consideração as diferentes culturas pedagógicas, para organizar e descrever seu sistema de níveis.” (CONSEIL DE L’EUROPE, 2001, p. 25)

não encontramos parâmetros diferenciados para a produção desses atos de fala de acordo com a idade dos aprendizes e o livro também não usa o direito concedido pelo QCER de adaptação dos critérios, se baseando nos parâmetros gerais.

Aqui, vale lembrar que os dizeres do discurso são efeitos de sentidos produzidos em determinadas condições que vinculam o dito com seu contexto de produção e com o não dito, portanto, o discurso é efeito de sentidos entre interlocutores, pois ele serve para comunicar e para não comunicar (ORLANDI, 1999). Sendo assim, o não dito presente neste trecho articula, então, que os aprendizes de 7, 15 e 60 anos, por exemplo, devem ser capazes de produzir os mesmos dizeres em língua estrangeira, ou seja, possuem as mesmas capacidades cognitivas e linguísticas, fato esse que é facilmente contestado pelas teorias de desenvolvimento e aprendizagem como em Vigotsky (1997).

Ainda quanto à abordagem, o *guide Adosphère* pouco se pronuncia a respeito (figura 3), ele faz apenas uma pequena apresentação da estrutura do livro, que é mais detalhada nas páginas seguintes. Porém algo destacável neste trecho é o fato de o livro não usar modalizadores na frase “la découverte et l’apprentissage de la langue se font à travers huit rencontres avec huit adolescentes /a descoberta e a aprendizagem da língua se fazem através de oito encontros com oito adolescentes (tradução nossa)”, como se a descoberta da língua, a sensibilização a ela, fossem etapas rápidas, logo passando à aprendizagem, além de dar a falsa ideia de que em apenas oito encontros a aprendizagem é possível.

Dans chacun des niveaux 1 et 2, la découverte et l'apprentissage de la langue se font à travers huit rencontres avec huit adolescents, filles et garçons. Chaque module porte le nom d'un des adolescents et présente son monde, les différentes sphères dans lesquelles il vit : la sphère privée (« moi » et ma vie quotidienne), la sphère sociale (« moi » et les autres, les copains et les copines, le groupe, le réseau) et la sphère publique (« moi » et le monde et ce qui, dans le monde, éveille mes passions, ma curiosité, mes rêves). Chaque module accompagne, dans sa structure même, la découverte et l'exploration de ces différentes sphères.

Figura 3 - GP Adosphère p.5

Na figura abaixo, vemos que o *guide Adomania* já é mais direto. Ele informa acreditar em uma abordagem coletiva como motivação da aprendizagem e, embora também use a estrutura de oito capítulos, deixa claro que são etapas a serem percorridas com a intenção de realizar uma tarefa final.

Pour donner envie aux élèves d'apprendre le français et les mobiliser dans une démarche collective, *Adomania* leur propose de franchir 8 étapes successives, au fil de parcours balisés de découvertes et d'activités qui ont pour but l'acquisition des savoir-faire nécessaires à la réalisation d'une tâche finale. Chaque étape aborde une thématique différente, proche de l'univers des adolescents, pour éveiller leur attention et susciter leur intérêt.

Figura 4 – GP Adomania p.5

Para finalizar as questões referentes à abordagem utilizada pelos livros, é importante esclarecer que ambos reiteram adotar a perspectiva acional (figuras 5 e 6), como era perceptível já nas páginas anteriores devido ao uso de nomenclaturas características, como “tâche finale”. Segundo o QCER (2001, p.15), a perspectiva acional “considera acima de tudo o utilizador e o aprendiz de uma língua como atores sociais que têm que realizar tarefas (que não são apenas linguísticas) em determinadas circunstâncias e ambientes, dentro de um campo específico de ação.”<sup>ii</sup>.

Une perspective actionnelle telle que la décrit le CECRL. Les apprenants sont amenés à développer des compétences de communication et à les mobiliser, ainsi que leurs compétences individuelles et des compétences transversales, afin d'accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement do

Figura 5 – GP Adosphère p.6

## → Mettre en œuvre une démarche actionnelle

Pour donner du sens à leur apprentissage, les élèves ont besoin d'envisager une tâche à accomplir qui s'impose comme objectif de cet apprentissage. Dans *Adomania*, cette perspective actionnelle se base sur la réalisation par les élèves de tâches concrètes proposées à deux niveaux :

Figura 6 – GP Adomania p.10

Na figura 5 inclusive, o *guide* não só faz menção ao Quadro como usa as mesmas palavras usadas por ele em um processo muito além do parafrástico (“accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés”) para explicar a perspectiva acional, sem o uso de aspas ou outra forma de marcar a citação direta.

Esse deslize do *guide*, embora pareça pequeno, nos mostra que o discurso de padronização e, portanto, de repetição daquilo que é imposto, está tão naturalizado no material que a cópia exata do texto de um documento oficial e amplamente conhecido não é um problema. O que nos leva a questionar: o que mais pode estar sendo copiado e não creditado neste material?

### 3.3. As prescrições metodológicas

A metodologia empregada em ambos os livros não são muito distinta – um reflexo, talvez, do fato de ambos terem uma autora em comum – porém vemos pequenas nuances na forma de explorar documentos, como é o caso da referência aos documentos autênticos.

O documento autêntico é um documento escrito, áudio ou audiovisual destinado inicialmente a falantes nativos, mas que o professor usa em suas atividades em sala de aula. Este documento é considerado autêntico porque não foi projetado para fins educacionais, mas para propósitos comunicativos. Ele é apresentado aos alunos tal como está, ou seja, no seu estado original.

No caso no *guide Adosphère*, ele afirma – como vemos na figura 7 – que dentre as três lições que compõe cada um de seus oito módulos (“Leçon 1: Moi et les autres”, “Leçon 2: Ma page perso” e “Leçon 3: Mes découvertes”), a lição 3 sempre apresenta um documento autêntico ou semi-autêntico, conceito este não encontrado no QCER nem reconhecido por estudiosos de didática do FLE.

#### • Leçon 3 : Mes découvertes

Cette page présente un document authentique ou semi-authentique qui « ouvre » sur le monde : test, page de site Internet, jeu, concours, dépliant touristique, fiches, page de magazine, etc

Figura 7 – GP Adosphère p.10

Este mesmo conceito de semi-autêntico pode ser visto no *guide Adomania* (Figura 8) embora nos casos de terem sido feitas alterações ao documento, como a eliminação de um ou mais parágrafos para diminuir a taxa de informação ou a adição de conectores entre frases para facilitar a compreensão, ele não é mais um documento genuíno, mas um documento didatizado. Assim, o documento autêntico difere do documento pedagógico ou fabricado "criado desde o

início para a classe por um autor de livros didáticos ou por um professor.”<sup>1</sup> (Robert, 2002: p.14) de acordo com critérios linguísticos e pedagógicos.

Chaque document proposé dans la méthode est **semi-authentique** ou **authentique**. Une attention particulière a été accordée à la conception ou au choix de ces documents. Leur typologie est

Figura 8 – GP Adomania p.15

É curioso notar que fazendo uma rápida busca pela palavra “real” nos documentos, encontramos 10 aparições no *guide Adosphère* e 4 no *Adomania*, seguindo mais uma vez o padrão QCER que apresenta 36 aparições. O grande uso da palavra reflete a preocupação em vender o material como uma possibilidade de contato real com a língua francesa, embora o livro que mais cita a palavra não faça isso sempre que tem a oportunidade de selecionar o documento que comporá o material, por exemplo. Visto que como observamos nas figuras acima, o *Adosphère* afirma usar os documentos autênticos apenas em uma página de cada módulo, ou seja, oito páginas do livro, enquanto o *Adomania* diz que cada um dos documentos que compõe o livro se classifica como autêntico ou semi-autêntico.

Mais uma vez em conformidade com as prescrições do QCER, agora para nosso contentamento, ambos os livros dizem abordar temas transversais ou não linguísticos ao longo de suas lições (figuras 9 e 10). Essa atitude, além de motivar os alunos, fazendo com que eles se conectem ao material, ao perceber pontos em comum com temas ligados à sua vida privada, escolar, etc., mostra que muito mais do que aprender a língua, é possível aprender com a língua e na língua, formando assim, um verdadeiro ator social.

La langue n'est plus seulement une matière mais aussi la langue des autres matières. L'élève perçoit et pratique la transversalité de la langue et élargit son répertoire linguistique et ses compétences. Il découvre des savoir-faire spécifiques à la discipline et des thèmes nouveaux.

Figura 9 – GP Adosphère p.9

8 pages de Disciplines non linguistiques du cahier d'activités. Par cette approche interdisciplinaire, l'élève expérimente une approche transversale de son apprentissage. Il est amené à comprendre plus clairement l'utilité de ce qu'il apprend par le traitement d'un autre sujet.

Figura 10 – GP Adomania p.21

Por fim, quanto ao sistema de avaliação, embora os livros proponham opções diferentes, uma delas se mantém, o DELF (Diploma de Estudos em Língua Francesa). Em uma página no

---

<sup>1</sup> Tradução nossa. “créé de toutes pièces pour la classe par un concepteur de méthodes ou par un enseignant.”

As regulamentações do QCER presentes nos livros didáticos de francês e sua (in)adaptação à realidade educacional brasileira

Eccard

*Adosphère* e duas no *Adomania* são trazidas atividades semelhantes às cobradas no exame francês, como vemos nas imagens abaixo (figuras 11 e 12):

En écho au contrat d'apprentissage du début de module, cette page propose des activités réparties par compétences qui permettent aux élèves de s'évaluer dans l'esprit des épreuves du DELF. L'évaluation porte sur les contenus et les compétences pratiquées dans les trois leçons d'apprentissage. Les différentes activités sont notées et se prolongent dans le cahier d'activités par un « portfolio » et des activités de remédiation, à réaliser selon le score obtenu par l'élève.

Figura 11 – GP Adosphère p.10

L'évaluation sommative est présente dans :

- la page dédiée à l'évaluation à la fin de chaque étape du livre de l'élève,
- la double page DELF du livre de l'élève proposée toutes les deux étapes et qui prépare, dans *Adomania 1*, au DELF A1 scolaire et junior,
- les tests à la fin de ce guide.

Figura 12 – GP Adomania p.22

O DELF é o Diploma de Estudos em Língua Francesa, um diploma oficial do Ministério Francês de Educação Nacional. Ele é dividido em quatro diplomas que correspondem aos quatro primeiros níveis descritos no QCER (A1, A2, B1 e B2), onde:

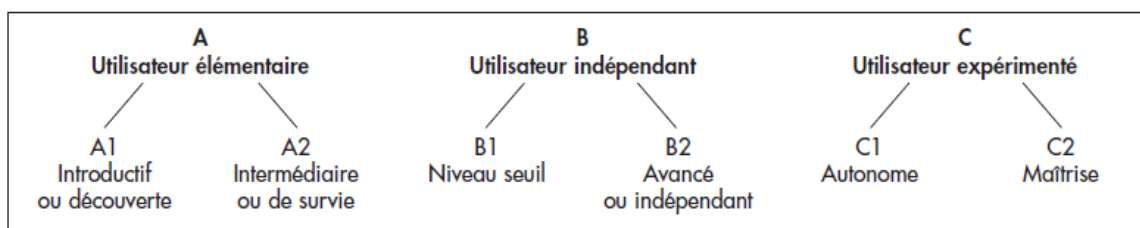


Figura 13 – QCER p.25

Vale ressaltar que o QCER não faz menção ao DELF, já o diploma se baseia nos parâmetros deste documento para estipular seus níveis de competência, ou seja, ele é mais um documento normativo baseado em uma realidade europeia que não condiz com a realidade brasileira.

Em contrapartida, diferentemente do Quadro, o DELF tem uma divisão das categorias do diploma baseada na idade do aprendiz: *Tout public* e *Scolaire* (crianças de 8 a 12 anos). Esta divisão, mesmo longe de ser ideal, já possibilita uma adaptação não só textual, com uso de gêneros adequados, mas de conteúdo e linguística.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de línguas estrangeiras atual aponta um processo educativo no qual o aprendiz seja agente de sua própria aprendizagem, desenvolvendo habilidades e competências necessárias ao exercício de seu papel de verdadeiro ator social. Mas, apesar desse cenário favorável, ao pensar o livro didático de FLE, é ainda muito restrita a representação de um público e uma situação linguística e cultural condizente com a realidade.

Apresentar insatisfatoriamente parâmetros e normativas não significa exclusivamente não compreender a essência do público ao qual o livro se destina, mas, por consequência, pode resultar em um material que não seja adequado em sua essência, desconsiderando especificidades e não colocando o aprendiz como agente do processo comunicativo e dinâmico.

Não é nossa pretensão sugerir uma interpretação definitiva de como os livros se adaptam a um público particular, mas levantar pistas para uma melhor compreensão do processo de construção do LD e das suas escolhas metodológicas, visto que elas são baseadas e definidas de acordo com o público ao qual se destina.

O papel da escola é permitir ao adolescente viver esta já tribulosa fase como o sujeito de identidade e cultura próprias que é. O livro didático e o professor desempenham somente o papel de mediadores nesse processo. Sabendo que as exigências curriculares e institucionais não podem sobrecarregá-los, utilizar um material genuinamente pensado e elaborado para eles é um meio de dosar e contemplar todas as suas necessidades, sejam elas físicas, cognitivas ou sociais.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Base Nacional Comum Curricular*. (2018). Brasília: MEC. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.
- BOHN, H. I. (2000). *Os aspectos 'políticos' de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras*. (Vol. 3, No. 1, pp. 117-138). Linguagem & Ensino, Pelotas: UCPel.
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2001). *Cadre commun de référence pour les langues*. Paris: Les Éditions Didier. Disponível em: <https://rm.coe.int/16802fc3a8>.
- CORACINI, M. J. (1999). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Publisher, Pontes.
- HIMBER, C., POLETTI, M-L. (2012). *Guide pédagogique: Adosphère 1*. Vanves : Hachette Livre.
- HIMBER, C., BRILLANT, C., ERLICH, S. (2016). *Guide pédagogique: Adomania 1*. Vanves: Hachette Livre.
- LEFFA, V. J. (2005). O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. (pp. 203-218). Campinas, SP: Pontes.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF. Disponível em:

As regulamentações do QCER presentes nos livros didáticos de francês e sua (in)adaptação à realidade educacional brasileira

Eccard

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>.

Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.html](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.html).

MENDONÇA, M. C. (1987). Língua e Ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Orgs.) *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. (Vol. 2, pp. 233-262). São Paulo: Cortez.

ORLANDI, E. P. (1987). *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo: Pontes.

\_\_\_\_\_. (1999). *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes.

*Parâmetros Curriculares Nacionais*. (1997). Brasília: MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>.

RAJAGOPALAN, K. (2013). Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (Org.). *Política e políticas linguísticas*. (pp. 19-42). Campinas, SP: Pontes Editores.

ROBERT, J-P. (2002). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris: Ophrys.

SAVEDRA, M. M. P. (2010). *Estudos e pesquisas em sociolinguística no contexto plurilíngue do Brasil*. (Vol.1, n.29, pp. 219-234). Santa Catarina: Revista da ANPOLL.

VIGOTSKY, L. S. (1997). *Pensée et langage*. Trad. Françoise Sève. Paris: La Dispute.

---

<sup>i</sup> Definição retirada de: <https://www.dicio.com.br/metodo/>. Acesso em 01/08/2022.

<sup>ii</sup> *Tradução nossa*. “elle considère avant tout l’usager et l’apprenant d’une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l’intérieur d’un domaine d’action particulier.”