

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

**CLÉA FRANCISCA PORTO MACHADO**

**ENTRECRUZAMENTOS ANTROPOLÓGICOS E DISCURSIVOS:**  
**alteridade e silenciamento no ensino de francês**

Rio de Janeiro  
2025

**CLÉA FRANCISCA PORTO MACHADO**

**ENTRECRUZAMENTOS ANTROPOLÓGICOS E DISCURSIVOS: alteridade e  
silenciamento no ensino de francês**

TCC 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(a): Prof. Dr. Felipe Barbosa Dezerto

Rio de Janeiro

2025

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

M149 Machado, Cléa Francisca Porto  
Entrecruzamentos antropológicos e discursivos : alteridade e silenciamento no ensino de francês / Cléa Francisca Porto Machado. - Rio de Janeiro, 2025.

27 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Francês) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Felipe Barbosa Dezerto.

1. Língua francesa - Estudo e ensino. 2. Alteridade. 3. Antropologia. 4. Análise do discurso. I. Dezerto, Felipe Barbosa. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 440

**CLÉA FRANCISCA PORTO MACHADO**

**ENTRECRUZAMENTOS ANTROPOLÓGICOS E DISCURSIVOS: alteridade e  
silenciamento no ensino de francês**

TCC 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 19 de maio de 2025.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Felipe Barbosa Dezerto  
Colégio Pedro II  
Orientador

---

Profa. Dra. Juliana Rodrigues de Castro  
Colégio Pedro II  
Membro interno

Rio de Janeiro  
2025

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos amores da minha vida: Barbara e Antônio, meus pais; Lusia e João, meus avós; e Larissa, minha companheira de todos os momentos. Amo vocês de todo o coração. Obrigada por todo amor e apoio, eu nada seria sem vocês ao meu lado. Mesmo Lusia, minha falecida avó, permanece viva em mim e em minhas memórias, emanando resistência e coragem como fez durante toda sua vida. Agradeço também às minhas camaradas de profissão e vida, Maria Clara e Gerlane, pela força, resiliência e inspiração no enfrentamento das adversidades diárias.

Por fim, a todos os meus professores que contribuíram para minha formação humana e profissional. Obrigada por acreditarem em mim e no meu potencial de conseguir aquilo que me proponho a fazer. Aos professores desta especialização, meu muito obrigada pelo trabalho empreendido. Um obrigada especial ao professor Felipe Dezerto, pela orientação e paciência. Aos meus colegas de especialização — principalmente aqueles que chegaram até o fim — agradeço pelas trocas e aprendizagens entrecruzadas que compartilhamos ao longo desta jornada.

Aos esforços empregados na democratização de um ensino de francês crítico, cada vez mais emancipador, aberto às alteridades e não alienado da realidade de um país de vasta diversidade cultural e linguística, fundado em brutais desigualdades econômicas, sociais e no silenciamento de vozes indígenas, negras e outras tantas colocadas à margem. Se o sentido pode ser outro, outro mundo e realidade também serão sempre possíveis para quem resiste e ousa sonhar nas periferias do capitalismo.

## RESUMO

MACHADO, Cléa Francisca Porto. **Entrecruzamentos antropológicos e discursivos: alteridade e silenciamento no ensino de francês**. 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 realiza uma análise discursiva e antropológica de natureza documental a partir do módulo 2 – *Des vies et des écrits*, do livro didático *C'est Nous!*, destinado aos alunos de francês do 9º Ano do Ensino Fundamental e produzido por professores da área do Colégio Pedro II (CPII), instituição pública localizada no Rio de Janeiro. O objetivo central deste estudo é investigar como — no módulo analisado — o material didático assume e/ou silencia alteridades, promovendo ou limitando práticas de ensino intercultural e contracolônial. A análise apoia-se em referências da Antropologia e da Análise do Discurso, observando como as vozes de sujeitos historicamente marginalizados são assumidas, apagadas e/ou tensionadas no processo de escrita do módulo 2 do livro. O estudo aponta que ao apresentar biografias de pessoas negras de diferentes países e ao ser escrito por docentes brasileiros, adota-se uma postura de ensino que rompe com referências exclusivamente europeias. Contudo, também evidencia contradições internas, como a reprodução de práticas pedagógicas tradicionais, principalmente no tratamento da língua, com foco em estruturas formais e com pouca abertura à diversidade linguística. A análise conclui que os limites e possibilidades do material estão diretamente ligados às condições de produção do próprio material, ou seja, às formações dos professores-autores e às exigências institucionais às quais estão subordinados. O módulo do livro didático selecionado, mesmo apresentando tensionamentos e movimentos de fissura no campo do ensino de francês, ainda recorre à replicação de um modelo linguístico gramatizado. A partir disso, evidencia-se, portanto, que os materiais didáticos podem, simultaneamente, reproduzir e tensionar paradigmas dominantes de língua, abrindo caminho para práticas de ensino mais críticas e conscientes de vozes historicamente silenciadas e colocadas à margem da sociedade.

**Palavras-chave:** francês; alteridade; silenciamento; antropologia; análise do discurso.

## RESUMÉ

MACHADO, Cléa Francisca Porto. **Entrecruzamentos antropológicos e discursivos: alteridade e silenciamento no ensino de francês**. 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 propose une analyse discursive et anthropologique de nature documentaire à partir du module 2 – *Des vies et des écrits*, du manuel scolaire *C'est Nous!*, destiné aux élèves de 9<sup>o</sup> ano de français. Le manuel a été écrit par des enseignants du Colégio Pedro II (CPII), une institution publique située à Rio de Janeiro. L'objectif principal de cette étude est d'analyser comment — dans le module examiné — le matériel didactique assume et/ou réduit au silence certaines altérités, en favorisant ou en limitant des pratiques d'enseignement interculturelles et contre-coloniales. L'analyse s'appuie sur des cadres théoriques issus de l'Anthropologie et de l'Analyse du Discours, en observant comment les voix de sujets historiquement marginalisés sont mises en évidence, effacées et/ou mises en tension dans le processus d'écriture du module 2. L'étude révèle que, par la présentation de biographies de personnes noires issues de différents pays et par le fait d'avoir été rédigée par des enseignants brésiliens, le manuel adopte une posture d'enseignement qui rompt avec les références exclusivement européennes. Or, il y a des contradictions internes, telles que la reproduction de pratiques pédagogiques traditionnelles, notamment dans le traitement de la langue, qui met l'accent sur les structures formelles et offre peu d'ouverture à la diversité linguistique. L'analyse conclut que les limites et les potentialités du matériel sont directement liées à ses conditions de production, à savoir la formation des enseignants-auteurs et les exigences institutionnelles auxquelles ils sont soumis. Le module du manuel sélectionné, bien qu'il présente des tensions et des ruptures dans le domaine de l'enseignement du français, il continue à reproduire un modèle de langue établi. Il en ressort ainsi que les manuels scolaires peuvent simultanément reproduire et provoquer des tensions aux paradigmes linguistiques dominants, ouvrant la voie à des pratiques pédagogiques plus critiques et conscientes des voix historiquement réduites au silence.

**Mots-clés** : français ; altérité ; silence ; anthropologie ; analyse du discours.

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	9
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS .....	11
3 ETAPAS METODOLÓGICAS .....	16
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DO CORPUS .....	18
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	25
REFERÊNCIAS .....	27

## 1 INTRODUÇÃO

A antropofagia é comumente associada ao movimento modernista brasileiro lançado por Oswald de Andrade (1928) e outros importantes nomes, como Tarsila do Amaral e Raul Bopp. Grosso modo, o movimento antropofágico foi uma tentativa de valorização da identidade nacional por meio da “devoração” do outro, isto é, da assimilação de influências estrangeiras, inspirado no sentido ritualístico adotado por algumas das comunidades originárias que deglutiam o inimigo para incorporar seus atributos. Todavia, uma das críticas ao movimento é a replicação de estéticas e formas eurocentradas, fator que contribui para o apagamento da origem das influências assimiladas.

Para além da noção idealizada pelo Movimento Modernista, a Antropologia, sobretudo nos trabalhos de Viveiros de Castro (2002), fornece uma ampliação e um aprofundamento do ato de “devorar” física e simbolicamente o outro, compreendido aqui não somente como uma incorporação ou assimilação, mas como uma forma de assumir alteridades. No espaço da interação, as alteridades assumidas pelo “eu” são interpeladas por ideologias e sentidos já dados, tal como discutido por Pêcheux (1995).

Nesse sentido, o “eu” que assume alteridades, via antropofagia física e simbólica, tem sua identidade constituída por diversos “outros” que lhe dão vazão, por “outras” vozes atravessadas por sentidos já postos e em constante transformação, tornando-o então suscetível a tensionamentos, reproduções e/ou rupturas desses sentidos. Propõe-se, neste trabalho, uma análise de como as reproduções e/ou rupturas se materializam em um processo antropológico-anthropofágico de escrita e sua relação com a alteridade no módulo 2 - *Des vies et des écrits*, do livro de francês *C'est Nous!*, do 9º ano do Colégio Pedro II (CPII), localizado no Rio de Janeiro, e pertencente a rede pública de ensino.

A relação escrita-autoria-alteridade é aqui evocada, apoiando-se em Agustini e Grigoletto (2008), e considerando a noção de condições de produção do discurso (doravante, CP), discutida por Courtine (2009). Assim, em um movimento interdisciplinar, este trabalho propõe uma aproximação entre a Antropologia, com a noção de antropofagia, e, por extensão, a noção de alteridade discutida por Viveiros de Castro (2002), em diálogo com a Análise do Discurso (doravante, AD), no que se refere à noção de alteridade aplicada à produção de materiais didáticos de francês,

especificamente ao módulo 2 do livro selecionado, que se pretende, conforme sua proposta pedagógica, um material autoral e de perspectiva intercultural, alinhado à realidade dos estudantes da escola pública no Brasil.

É válido ressaltar que a proposta não consiste em igualar ou reduzir as posições teóricas evocadas, mas sim complementá-las, a fim de estreitar as possibilidades de diálogo entre elas, considerando que tal interlocução possa contribuir para a ampliação das discussões e análises nos campos teóricos supracitados.

Dessarte, além de pontuar como as reproduções e/ou rupturas se apresentam em um dos módulos do livro didático selecionado, esta análise busca evidenciar que o processo de “devorar”, incorporar e assumir o outro incorre em apagamentos dos diversos “outros” não-devorados e, portanto, não assumidos, aqui considerados não como resultados de um apagamento, mas como resultados de um silenciamento, tal como discutido por Orlandi (2007). Nesse sentido, o silenciamento é, sobretudo, constitutivo do processo discursivo. Não se diz tudo: dizer é recortar somente uma parte do simbólico.

Busca-se responder, portanto, às seguintes perguntas: como ocorrem as reproduções e/ou rupturas de evidências no livro de francês quando tratamos de práticas pedagógicas de ensino, considerando toda uma tradição de gramatização (Auroux, 1992) de línguas como no caso da língua francesa? No processo de assumir alteridades a partir da escrita do material, quais “outros” estão presentes e/ou silenciados?

Por fim, o presente trabalho encontra-se dividido em uma introdução, seguida de uma seção de pressupostos teóricos que embasam as noções e os conceitos-chave abordados, além de contar com uma seção dedicada às etapas metodológicas e à análise do módulo 2. Ao final, apresenta-se a seção de considerações finais.

## 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Uma vez que a proposta é aproximar e colocar em diálogo dois lugares teóricos distintos, visando construir uma abordagem de análise interdisciplinar, é fundamental, portanto, compreender as noções que norteiam este trabalho. Assim, para a Antropologia, a antropofagia e, por extensão, a alteridade não consistem somente no ato de devorar, alimentar-se e deglutir, mas em incorporar e — sobretudo — assumir, a partir disso, outros *kosmos* ou universos culturais que passam a constituir o “eu”. Nesse sentido, tomando como exemplo os povos tupis originários, Viveiros de Castro (2002, p.224) pontua

[...] isto que chamaríamos de impulso aloplástico ou alomórfico dos Tupi não pode estar mais distante do patetismo da alienação ou do espelhismo do Mestre e do Escravo; ele é a contrapartida necessária de um canibalismo generalizado, que se distingue radicalmente da vertigem aniquiladora própria dos imperialismos, ocidentais ou outros. As leituras da antropofagia tupi nos termos simplistas de um impulso de absorção e controle (simbólico, político ou como se o queira chamar) do outro negligenciam esta dupla face e este duplo movimento: incorporar o outro é assumir sua alteridade.

Em outras palavras, a antropofagia não pode ser relegada à ideia simplista de devorar e absorver o outro, pois o “devorar” faz parte de um movimento que, ao incorporar o outro, assume sua alteridade. Nesse processo de incorporar e assumir alteridades, há uma abertura ao exterior, ao diferente, o que, para Viveiros de Castro (2002, p. 220-221),

[...] tratava-se, em suma, de uma ordem onde o interior e a identidade estavam hierarquicamente subordinados à exterioridade e à diferença, onde o devir e a relação prevaleciam sobre o ser e a substância. Para esse tipo de cosmologia, os outros são uma solução, antes de serem – como foram os invasores europeus – um problema.

Assim sendo, tal cosmologia indígena, constituinte da ancestralidade convencionada “brasileira”, vê no outro uma solução, um caminho para tornar-se, nunca um “ser”, mas uma possibilidade de “estar”. A construção do “eu” passa, por

consequente, necessariamente pela exterioridade, pelo diferente, pelo outro. Já para a AD, segundo Agustini e Grigoletto (2008), a alteridade também se manifesta por meio da escrita: o sujeito se torna autor e constrói sua identidade a partir de suas relações de identificação com o outro. Nesse sentido, ao se singularizar pela escrita, o sujeito revela seus silenciamentos.

É nesse lugar de “falta” deixado pelo que foi dito pelo sujeito/autor, que os “não-ditos” se encontram e podem ser evocados da mesma forma que os silenciamentos, no qual “[...] todo dizer é uma relação com o não-dizer [...]” (Orlandi, 2007, p.12). Seguindo nessa mesma linha, os sujeitos envolvidos na produção do material didático *C'est Nous!* ao se tornarem autores por meio da escrita, colocam em evidência algo dito/anunciado e, ao mesmo tempo, revelam o não-dito, o não-anunciado, pois toda enunciação é um recorte do simbólico.

O interesse deste trabalho se concentra, dessarte, no espaço do não-dito a partir daquilo que foi dito/materializado, isto é, a partir da produção escrita do módulo 2 do livro didático e dos silenciamentos constitutivos que decorrem dessa ação. Por conseguinte, conforme Orlandi (2007, p.29):

[...] o silêncio é fundante. Quer dizer, o silêncio é a matéria significante por excelência, um *continuum* significante. O real da significação é o silêncio. E como o nosso objeto de reflexão é o discurso, chegamos a uma outra afirmação que sucede a essa: o silêncio é o real do discurso.

Em outros termos, o silêncio é um núcleo significante, em que o real, o inacessível do sentido, passeia. Ele não é falta: “[...] o silêncio é. Ele significa. Ou melhor: no silêncio, o sentido é [...]” (Orlandi, 2007, p. 31). Assim, ao contrário da linguagem, que categoriza e materializa formas, o silêncio é um lugar de introspecção e singularização dos sujeitos, onde há também sentido.

O livro didático selecionado para este trabalho, por exemplo, ao ser escrito com o intuito de trabalhar a partir de uma perspectiva intercultural alinhada à realidade dos estudantes da escola pública, materializa o dizer de seus autores numa totalidade cristalizada, ao mesmo tempo em que abre espaços onde os não-ditos constitutivos de sentidos outros podem ser evocados.

Assim sendo, a produção desse material reflete também, inequivocamente, o que Courtine (2009) caracteriza como condições de produção do discurso (CP). O

locutor evocado pelo mesmo autor, neste caso, corresponde aos sujeitos autores do manual didático analisado, singularizados a partir da escrita, que, por sua vez, é reveladora de silenciamentos. Nesse sentido, é importante pontuar que:

[...] Os planos históricos, psicossociológico e linguístico, aos quais as CP remetem, são justapostos sem que nenhuma hierarquia nem ordem de determinação sejam explicitamente indicadas (...) o caráter heterogêneo e instável da noção de CP de um discurso faz dela, nessa perspectiva, o lugar onde se opera uma psicologização espontânea das determinações propriamente históricas do discurso (o estado das contradições de classe em uma conjuntura determinada, a existência de relações de lugar a partir das quais o discurso é considerado, no centro de um aparelho, o que remete a situações de classe) (Courtine, 2009, p.51-52).

Essas CP, de caráter heterogêneo e instável, fazem referência a planos que não se sobrepõem, mas que funcionam com singularidades próprias, localizadas e marcadas historicamente por relações de classe e de poder. Tais relações atravessam o grupo de autores do material selecionado, publicado em 2021, e que se apresenta, segundo seus autores, como um produto autoral, intercultural e gratuito, decorrente da preocupação em democratizar o acesso ao material e, também, de trabalhar com temas e referências oriundos de países francófonos, não se limitando a referências europeias, muitas vezes distantes da realidade dos alunos de rede pública.

Além disso, os escritores-autores, conforme a apresentação do livro didático, propõem, a partir de temas interculturais, atividades de interpretação e produção de texto, de compreensão e produção oral, assim como de vocabulário e gramática, buscando contemplar não apenas o contexto de uso do francês, mas também as necessidades do perfil do público alvo — nesse caso, os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, especificamente os estudantes de francês do Colégio Pedro II.

Assim sendo, os aspectos citados arregimentam e norteiam a produção do material analisado, constituindo, portanto, algumas de suas condições de produção. No caso desta pesquisa, os sujeitos implicados na escrita e produção do livro *C'est Nous!* são professores de francês atuantes no Grupo de Pesquisa e Elaboração de

Material Didático (GPEMD), do Departamento de Francês do Colégio Pedro II.

Essas CP auxiliam, portanto, na compreensão da conjuntura social e histórica da produção do material, bem como no entendimento das singularidades dos indivíduos implicados nesse processo. Ao repuxar o fio condutor desta pesquisa, evidencia-se o ato antropofágico-antropológico de devorar e assumir alteridades por meio da escrita e produção de um material didático, aquilo então que é materializado e dito a partir dessa ação, incide em silenciamentos e “não-ditos”, atravessados de sentidos.

Além disso, não se pode desvincular ou desconsiderar as CP que envolvem a escrita do livro selecionado, considerando que elas também constituem e refletem nos discursos singularizados dos sujeitos inseridos em uma conjuntura histórica marcada por relações de classes e, igualmente, por políticas de ensino de língua adicional embebidas de relações de poder.

Considera-se, então, a proposta do *C'est Nous!* em um cenário no qual são escassas as referências interculturais no ensino de francês no Brasil, em que a língua francesa ainda se encontra restrita a contextos elitistas e pouco vinculada à diversidade cultural e à democratização do acesso aos materiais didáticos específicos desse domínio produzidos em território nacional.

É a partir disso que esta análise insere e circunscreve o material didático em uma tradição de descrição da língua como uma ferramenta linguística, em que:

[...] no curso de treze séculos de história vemos o desenrolar de um processo único em seu gênero: a gramatização massiva, a partir de uma só tradição linguística inicial (a tradição greco-latina), das línguas do mundo. Esta gramatização constitui [...] a segunda revolução técnico-linguística [...] Essa revolução – que só terminará no século XX – vai criar uma rede homogênea de comunicação centrada na Europa. Cada nova língua integrada à rede dos conhecimentos linguísticos, a mesmo título que cada região representada pelos cartógrafos europeus, vai aumentar a eficácia dessa rede e de seu desempenho em proveito de um só região do mundo (Auroux, 1992, p.35).

Assim, o modelo adotado para descrever e instrumentalizar as línguas é historicamente europeu, tradicionalmente greco-latino. Mais uma vez, padrões e referências eurocentradas terminam por ditar e balizar a maneira como uma língua é

descrita, analisada e até mesmo ensinada. Tal ação, ao longo da história, incorre em silenciamentos que, por sua vez, fundamentam sentidos não-ditos e não-assumidos presentes, por exemplo, em livros e materiais didáticos contemporâneos.

A gramatização é, dessarte, um fato definido como um “[...] processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de suas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário [...]” (Auroux, 1992, p. 65). Com base nessa concepção, a gramatização é um processo que torna a língua um instrumento homogêneo, recortado e dividido em partes menores, visto que há limitações: nem tudo pode ser dito e/ou descrito num livro didático ou em uma gramática.

No contexto da análise proposta, busca-se evidenciar os recortes materializados na escrita do módulo 2 do livro *C'est Nous!*. Nesse volume, alguns paradigmas são colocados no ensino de francês, como os exemplos fabricados e recortados de textos espelhados em uma norma linguística padronizada. De acordo com Auroux (1992), tais paradigmas equivalem (e se ligam) a regras gramaticais historicamente constituídas e apoiadas em um modelo de língua monolítico, solidificado por formas convencionadas pelo “bom uso”, com pouco espaço para variações e subversões.

Percebe-se, então, que “[...] estamos habituados às línguas gramatizadas – como homogêneas e isótopas, sempre idênticas a elas mesmas [...]” (Auroux, 1992, p.70). Ainda segundo o autor, aspectos como ortografia, fonética/pronúncia, morfologia e sintaxe são comumente evocados em gramáticas e em livros didáticos, neste último caso, direta ou indiretamente. No módulo analisado, os aspectos morfológico e fonético revelam-se onipresentes, mesmo diante da tentativa de adotar uma abordagem de ensino alternativa.

Observa-se que, embora a proposta didática busque tensionamentos e fissuras e procure assumir alteridades não-eurocentradas, ainda há forte ancoragem em paradigmas tradicionais herdados da tradição europeia greco-latina de descrição e instrumentalização da língua a ser ensinada e/ou aprendida. Essa permanência demonstra a perenidade desse modelo, que continua a moldar a visão de língua até os dias atuais.

### 3 ETAPAS METODOLÓGICAS

Em relação à metodologia adotada, este trabalho possui uma abordagem qualitativa (Gil, 2002), tendo como método a análise documental de um material didático produzido por professores de uma instituição pública de ensino. O *corpus* da análise é constituído pelo Módulo 2 – *Des vies et des écrits*, do livro *C'est Nous!*, destinado a estudantes de francês do 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II (CPII), localizado na cidade do Rio de Janeiro.

A escolha desse módulo se justifica por três motivos: (1) ser escrito exclusivamente por professores brasileiros de francês inseridos em um contexto histórico marcado por experiências coloniais; (2) trazer questões ligadas à negritude, incluindo diversas referências literárias negras, algo pertinente à discussão sobre alteridade; e (3) ser de autoria do Grupo de Pesquisa e Elaboração de Material Didático (GPEMD), pertencente ao Departamento de Francês do CPII. Esse grupo produz livros didáticos autorais que buscam dialogar com o cotidiano e as necessidades dos estudantes, promovendo o acesso gratuito e incentivando o ensino da língua francesa de forma democrática e com uma proposta intercultural.

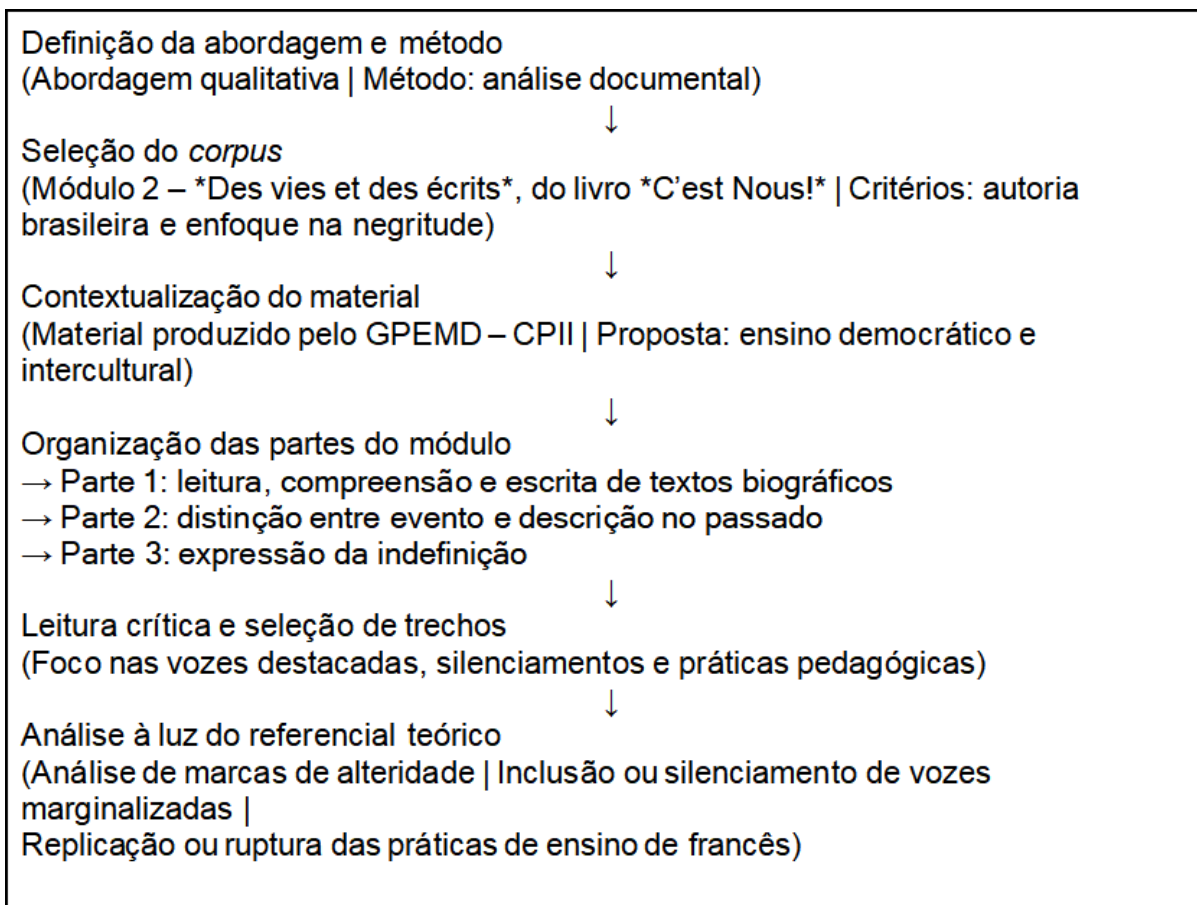
No que se refere às etapas metodológicas da análise, após pesquisa, seleção do material e delimitação do módulo, os três objetivos propostos foram organizados em três seções: primeira, segunda e terceira parte. A primeira refere-se ao objetivo de ler, compreender e escrever textos e histórias biográficas; a segunda faz referência ao objetivo de distinguir o evento e a descrição no passado; e a terceira visa ao uso de expressões e ideias de indefinição.

Posteriormente, com base na proposta de análise centrada em alteridades e silenciamentos, foram escolhidos trechos considerados significativos para a discussão levantada, os quais guardam relação direta com os objetivos delineados. Para tanto, realizou-se uma leitura crítica do material didático, a fim de selecionar o módulo e identificar elementos ligados às vozes evidenciadas, aos silenciamentos materializados na escrita dos professores-autores e às tensões, reproduções e rupturas presentes nas práticas pedagógicas expressas na obra.

Com os parâmetros definidos, passou-se à análise propriamente dita. Os excertos selecionados foram examinados à luz dos referenciais teóricos que sustentam esta pesquisa. Buscou-se, portanto, analisar como as marcas de

alteridade se apresentam; como as vozes de sujeitos historicamente marginalizados foram inseridas ou silenciadas no material, a partir de suas condições de produção. Além disso, analisou-se como ocorre a replicação e/ou rompimento de práticas de ensino da língua francesa. A seguir um quadro-resumo das etapas metodológicas adotadas:

### Quadro 1 - Resumo das etapas metodológicas



Fonte: A autora, 2025.

#### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DO CORPUS

Apresentadas as etapas metodológicas, inicia-se a análise e discussão do *corpus* selecionado, orientada pelos objetivos propostos neste trabalho. Visando, assim, responder às perguntas iniciais suscitadas: como ocorrem as reproduções e/ou rupturas de evidências no livro de francês *C'est Nous!*, quando tratamos de práticas pedagógicas de ensino? No processo de assumir alteridades a partir da produção escrita do material, quais “outros” estão presentes e/ou silenciados?

Com base nessas indagações, observa-se, na primeira parte do módulo 2 do livro, cujo objetivo é ler, compreender e escrever textos e histórias biográficas<sup>1</sup>, a presença de fotografias de escritoras e escritores negros oriundos de diferentes países. As fotos são apresentadas ao público-alvo, assim como algumas informações biográficas. A seguir o quadro 2 sintetiza as personalidades apresentadas e os dados referentes a elas:

**Quadro 2 – Escritores negros e os dados bibliográficos presentes**

<b>Escritores</b>	<b>Dados</b>
Conceição Evaristo	<b>País de origem:</b> Brasil <b>Profissão:</b> professora e escritora <b>Obras importantes:</b> Banzo; Ponciá Vicêncio, etc.
Dany Laferrière	<b>País de origem:</b> Haiti <b>Profissão:</b> escritor e roteirista <b>Obras importantes:</b> <i>L'odeur du café</i> ; <i>L'Énigme du retour</i> , etc.
Maryse Condé	<b>País de origem:</b> Guadalupe (França DOM-TOM <sup>2</sup> ) <b>Profissão:</b> jornalista, professora de literatura e escritora. <b>Obras importantes:</b> <i>Segou</i> ; <i>Moi</i> , <i>Tituba sorcière...</i>
Gael Faye	<b>País de origem:</b> Burundi <b>Profissão:</b> <i>rapper</i> e escritor <b>Obras importantes:</b> <i>Petit Pays</i> (romance); <i>Balade Brésilienne</i> (canção), etc.
Chimamanda Ngozi Adichie	<b>País de origem:</b> Nigéria <b>Profissão:</b> escritora <b>Obras importantes:</b> <i>Americanah</i> ; <i>Purple Hibiscus</i> , etc.

Fonte: A autora, 2025.

<sup>1</sup>Em francês, conforme o livro: *lire, comprendre et écrire des textes biographiques et des récits*.

<sup>2</sup>Guadalupe faz parte dos chamados Departamentos Franceses Ultramarinos e Territórios, em francês, *départements d'outre-mer et territoires d'outre-mer ou DOM-TOM*, territórios localizados fora do continente europeu tutelados pela França.

Após a apresentação das personalidades, seguem-se textos biográficos que detalham informações biográficas de suas trajetórias, como o meio social em que cresceram, os estudos e as lutas políticas travadas, etc. Nesse ponto inicial da teia analítica proposta por este trabalho, os escritores-autores do livro didático evidenciam nomes que não fazem parte do eixo Europa-França-Paris, por exemplo. Tem-se, então, um deslocamento de países e/ou regiões centrais do capitalismo — comumente abordados em materiais didáticos de ensino de francês — para países historicamente colonizados e relegados à periferia do sistema econômico regente.

Por conseguinte, revela-se não somente uma ação decolonial, mas evidencia-se, antes de tudo, um traço contracolonial ou, para ir além, um traço da própria cosmologia tupi antropofágica, na qual “devorar” significa assumir alteridades (Viveiros de Castro, 2002). Dessa forma, antes mesmo de assumir um caráter decolonial ou contracolonial, adota-se uma postura antropofágica, tanto no plano simbólico quanto no real.

Nesse sentido, as alteridades assumidas no material didático selecionado, advindas do Brasil, Haiti, Guadalupe, Burundi e Nigéria, possuem implicações educacionais no âmbito intercultural, em que há uma aproximação de realidades históricas semelhantes no que concerne a um violento passado colonial de sincretismo cultural forçado, abrindo espaço para discussões linguísticas e históricas.

No entanto, como todo discurso, ao assumir determinadas alteridades, silencia outras tantas. Portanto, a contrapartida da voz é o silêncio que, por sua vez, também significa (Orlandi, 2007). A escrita do material revela então um silenciamento de escritores europeus, situados em países centrais do capitalismo. Tal silenciamento carrega uma mensagem política que dialoga com territórios fora do continente europeu, rompendo com a lógica imposta da centralidade europeia e dando voz a quem por muito tempo fora silenciado.

Assim sendo, é importante ter em mente o papel constitutivo e político do silêncio na escrita atravessada por alteridades (Agustini e Grigoletto, 2008), visto que a própria escrita desta análise incorre em diversos silenciamentos, que, por sua vez, são fundantes de diversos outros sentidos que podem romper com evidências cristalizadas e/ou reproduzi-las. Na primeira parte do livro didático, há, portanto, um rompimento com referências literárias europeias, trazendo centralidade para escritoras/escritores negros fora do continente europeu.

Já no âmbito educacional no qual professores-autores e alunos de francês do Colégio Pedro II estão inseridos, as implicações desse rompimento se desdobram em diferentes polos da prática pedagógica. Por um lado, há o deslocamento do olhar eurocêntrico que historicamente baliza o ensino de línguas adicionais para o contato com a interculturalidade negra, especialmente de territórios marcados por processos de colonização, como no caso do Brasil. Por outro, evidencia que toda escolha curricular de conteúdo é também uma escolha política — o que é incluído ou excluído carrega efeitos formativos.

Assim, ao mesmo tempo em que abre espaço para outras vozes historicamente silenciadas, o material também incorre em silenciamentos. Revela, ainda, tensões entre reconhecimento e silêncios fundantes de muitas outras possibilidades e sentidos.

Em relação à segunda parte do módulo 2, cujo objetivo é distinguir o evento e a descrição no passado<sup>3</sup>, é perceptível a predominância da reprodução de formalidades do saber linguístico instituído pela gramatização da língua (Auroux, 1992), apontando para o “bom uso” de unidades linguísticas e para o lugar institucional ocupado pelos professores-autores, assujeitados ao programa curricular, ao próprio histórico de formação, às regras da instituição onde atuam e ao fato de que esses materiais são concebidos para circular em meio a outros oriundos do FLE. Tudo isso reflete, portanto, as condições de produção (Courtine, 2009).

À vista disso, os textos biográficos — inicialmente utilizados para romper com referências eurocêntricas e suscitar temáticas como negritude, diversidade, feminismo e racismo — passam a servir também como pretextos para atividades de completar lacunas e identificar estruturas gramaticais. O quadro 3 a seguir elenca alguns dos comandos identificados<sup>4</sup> na segunda parte do módulo 2 do livro, nas páginas 37 a 39, em que essa prática se materializa na escrita:

#### **Quadro 3 - Comandos elencados**

4. B) Agora, releia as informações seguintes:  
 « Chimamanda est née en 1977 »  
 « Conceição Evaristo a fait ses études dans des écoles publiques »  
 « Gaël Faye est parti »  
 Qual tempo verbal foi empregado? ( ) Le passé composé ( ) L'imparfait.

<sup>3</sup>Em francês, conforme o livro: *distinguer l'événement et la description au passé*.

<sup>4</sup>Os comandos das questões foram traduzidos para o português pela autora.

<input type="checkbox"/> Esse tempo verbal exprime: <input type="checkbox"/> un fait, un événement ponctuel <input type="checkbox"/> une description ou une habitude.
<p>4. C) Leia:</p> <p>« Chimamanda <b>habitait</b> à Nsukka, où ses parents <b>travaillaient</b> »</p> <p>« Gaël <b>avait</b> 13 ans »</p> <p>« Conceição <b>avait</b> toujours de bonnes notes à l'école »</p> <p><input type="checkbox"/> Qual tempo verbal foi empregado? <input type="checkbox"/> Le passé composé <input type="checkbox"/> L'imparfait.</p> <p><input type="checkbox"/> Esse tempo verbal exprime: <input type="checkbox"/> un fait, un événement ponctuel <input type="checkbox"/> une description ou une habitude.</p>
<p>5. Releia a biografia de Dany Laferrière (atividade 2, texto 4). Sublinhe os verbos que indicam acontecimentos pontuais e circule aqueles que indicam descrições ou hábitos no passado.</p>
<p>6. Complete as frases da tabela utilizando os verbos indicados no passé composé ou no imparfait.</p>
<p>7. Sublinhe a opção correta para completar as frases no passé composé ou no imparfait, de acordo com o sentido.</p>
<p>8. Lélia Gonzalez é uma personalidade importante no Brasil. Complete sua biografia com os verbos no passé composé ou no imparfait, de acordo com o sentido.</p>

Fonte: A autora, 2025.

Além disso, há, nessa segunda parte, uma proposta de produção escrita biográfica, na qual os alunos, conforme o comando da questão, devem fornecer — mobilizando o uso do *passé composé* e *imparfait* — três informações biográficas sobre si mesmos: duas frases contendo informações verdadeiras e uma frase contendo uma informação falsa.

Observa-se que, embora o módulo proponha, inicialmente, um deslocamento de referências eurocênicas, a segunda parte do material reproduz práticas de ensino centradas no aspecto estrutural-morfológico e em exercícios tradicionais de fixação de conteúdo. A abordagem de conteúdos como o *passé composé* e o *imparfait*, a partir da escrita do módulo, revela-se fortemente vinculada à estrutura formal do ensino da língua.

Assim, o potencial dos textos utilizados no início do módulo acaba sendo

parcialmente esvaziado, quando subordinado a práticas pedagógicas que priorizam a estrutura pela estrutura, em que a distinção entre um evento e uma descrição no passado tornam-se uma identificação entre estrutura A ou B, com poucas ou nenhuma nuance de uso. A língua, nessa abordagem estruturo-gramatical, continua, portanto, sendo levada a lugares engessados e cristalizados.

O uso do *imparfait*, por exemplo, é limitado somente à expressão de uma descrição ou hábito no passado? Quais outros contextos poderiam ser trabalhados além desses? Quanto ao *passé composé*, ele é utilizado apenas para expressar um fato ou ação pontual no passado? Que outros contextos poderiam ser explorados? Ao trabalhar com uma diversidade de referências, seria possível levar isso também ao âmbito gramático-estrutural da língua, ampliando a percepção e variedade de usos e até mesmo de pronúncia? Tais perguntas se direcionam ao livro analisado, mas também retornam ao seu emissor, em um movimento autocrítico.

Dessa maneira, as abordagens pedagógicas materializadas no material reiteram, dentro de suas CP, o tensionamento constante entre currículo, língua e política. Tendo em vista que todos esses pontos delineiam os limites de ruptura de uma proposta que se pretende intercultural em suas referências no ensino de francês como língua adicional, rompendo com referências eurocentradas, mas que termina por reproduzir e reforçar uma noção de língua ainda predominantemente gramatizada aos padrões europeus greco-latinos.

A ruptura, portanto, é feita de maneira parcial, dentro dos limites impostos a um manual de ensino de língua, pois o material já é interpelado a ser (Pêcheux, 1995) uma ferramenta de regulação da língua no contexto de ensino de francês, atravessado por políticas educacionais e linguísticas, pelas demandas institucionais e pelas formações ideológicas que constituem os sujeitos que o produzem. Assim, mesmo ao se abrir à interculturalidade, o manual carrega marcas resultantes das condições histórico-discursivas de produção que, inescapavelmente, o permeiam.

No que concerne à terceira e última parte do módulo 2, cujo objetivo é exprimir a indefinição<sup>5</sup>, antes de abordar o assunto proposto, há um texto com lacunas a serem preenchidas, que evoca novamente a alteridade. Nele, o escritor e roteirista haitiano Dany Laferrière explica o cenário linguístico de seu país, envolvendo sua língua materna (o crioulo haitiano) e o francês. A voz do outro é,

---

<sup>5</sup>Em francês, conforme o livro: *exprimer l'indéfinition*.

efetivamente, materializada. Nesse caso, a voz colocada em destaque é a de um homem negro haitiano, que reverbera diversos sentidos e silencia outros.

No que se refere às práticas pedagógicas de ensino e às implicações decorrentes disso, nota-se uma abertura às diversas outras vozes que compõem os espaços francófonos, especialmente aquelas historicamente marginalizadas nos materiais didáticos tradicionais. Convoca-se, assim, a escuta do outro. No contexto brasileiro, tal abordagem, além de contribuir para a ampliação do repertório histórico-linguístico dos alunos, constitui uma porta de entrada às diversas outras vozes silenciadas, poucas vezes evocadas e raramente ouvidas ou materializadas.

Na sequência da análise, após o texto sobre o cenário linguístico haitiano, propõe-se uma produção escrita em português ou francês, na qual os alunos são levados a refletir sobre questões impostas pelo colonialismo, a partir de um trecho do conto “A língua”,<sup>6</sup> de Laferrière. Nesse escrito, a ideia de selvagem x civilizado é evocada. Dito isso, o livro materializa, nessa parte, uma abordagem que vai além do aspecto linguístico ou literário. Ademais, algumas frases ou trechos são retiradas do conto e organizadas em alternativas, funcionando como suporte para a identificação de uma “precisão” ou “imprecisão”, conforme elencado no quadro a seguir:

#### Quadro 4 - Comandos elencados

2. Leia as frases abaixo e responda às questões.

(1) Toute la vie quotidienne se passait en créole.

(2) Ma grand-mère me racontait plusieurs histoires, contes et proverbes.

(3) En créole, il y a certains mots que j'aime entendre.

(4) Le narrateur a appris le créole sans connaître aucune règle de grammaire.

(5) Personne n'a jamais répondu directement aux questions de l'enfant.

A) Nas frases acima, as palavras destacadas exprimem: ( ) la précision

( ) l'imprécision

Fonte: A autora, 2025.

Quanto aos comandos das atividades posteriores, eles seguem uma lógica semelhante à utilizada na segunda parte do módulo, envolvendo questões de identificar estruturas, completar, associar e marcar. Nesse caso, a noção de indefinição é tratada de maneira mais abrangente, visto que outras palavras são empregadas para abordar o assunto. Algumas delas incluem: *certain* / *certaines* / *quelques* / *quelques-uns* / *quelques-unes* / *chacun* / *chacune*, etc.

<sup>6</sup>Em francês, “*La langue*”.

É possível destacar, portanto, uma ruptura com a obrigatoriedade dos tradicionais artigos indefinidos, geralmente utilizados para explicar a ideia de indefinição. Na terceira parte, embora as frases sejam utilizadas como suporte e ainda se observem traços de uma abordagem centrada no aspecto estrutural, nota-se uma tentativa de ampliar e variar as classes de palavras que podem atuar na indefinição de ideias.

Assim, a presença de pronomes e determinantes variados, para além dos artigos indefinidos clássicos, permite vislumbrar uma abordagem mais ampla da noção de indefinição, que pode ser explorada não somente em seu aspecto gramatical, mas também discursivo.

Para além da noção gramatical cristalizada, considerando que o sujeito é atravessado pelo discurso e que os sentidos não são estáveis, que efeitos de sentido se produzem a partir da presença de X ou Y no enunciado? Quais formações discursivas podem estar em jogo nesse funcionamento linguístico? Essas questões podem orientar, por exemplo, a exploração de outras possibilidades, buscando formas de romper, ou ao menos fissurar, estruturas já postas e consolidadas.

Sendo assim, ainda que haja uma tentativa de diversificação dos marcadores e palavras, a organização da maioria das atividades permanece centrada em exercícios estruturais, aspecto que termina por limitar uma apropriação mais crítica dos usos linguísticos abordados. Nessa terceira parte analisada, identifica-se, portanto, um movimento de ruptura, tanto no aspecto intercultural quanto no gramatical, embora ainda prevaleçam traços da herança gramatizada de estruturas linguísticas monolíticas, sem a exploração de outros aspectos, como os sociolinguísticos ou discursivos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vias de conclusão, o módulo 2 analisado do livro didático *C'est Nous!*, ao propor uma abordagem de ensino intercultural, em diálogo com a realidade histórica e social dos alunos de francês do 9º ano do Colégio Pedro II, mostra-se, antes de tudo, um material resultante de um processo antropofágico, que, ao “devorar”, assume alteridades. Nesse caso, a alteridade se manifesta por meio da escrita de seus professores-autores, determinada por suas condições de produção e por um modelo gramatizado de língua.

As alteridades evocadas nesse módulo rompem, portanto, com referências essencialmente europeias, colocando em evidência biografias de pessoas negras de países como Brasil, Haiti, Nigéria, Burundi, entre outros. Com isso, estabelece-se uma ruptura política que também implica silenciamentos de outras referências e vozes, o que se revela constitutivo de outros sentidos e possibilidades.

Tem-se assim uma possibilidade de ampliar as vozes materializadas no manual, mesmo sabendo que outros silenciamentos são inevitáveis no processo. Todavia, isso é constitutivo de muitos outros sentidos que podem gerar mais tensionamentos ou até mesmo reforçar modelos, como percebido na abordagem que o livro adota, sobretudo em relação à língua, em que foram notados padrões focados no ensino formal de identificação de estruturas linguísticas com pouca nuance e variedade de contextos de uso. Na segunda parte do módulo, principalmente, esses padrões acabam silenciando outros aspectos da língua, como sua variedade, por exemplo.

Na terceira parte do material, por outro lado, nota-se uma abordagem que rompe, em certa medida, com o esperado de um manual de ensino, ao tratar da noção de indefinição por meio de determinantes diversos, sem se restringir aos tradicionais artigos indefinidos, propondo uma leitura crítica do texto trabalhado. Ainda assim, a maioria das atividades segue um padrão específico desde a primeira parte. Evidencia-se, portanto, a predominância de aspectos linguísticos formais, com uma perspectiva ainda engessada da língua, dadas as condições de produção do livro.

Tais condições, refletem, entre outros fatores, a escolha política dos temas e das práticas de ensino, bem como os limites impostos pela posição social dos

professores, que se encontram assujeitados às determinações e regras da instituição onde atuam. Essa instituição, pública ou privada, encontra-se igualmente assujeitada a um sistema educacional maior.

Considera-se, ademais, a postura pedagógica desses professores, que, neste caso, se mostra mais alinhada à prática voltada à desconstrução e rompimento de percepções estanques de cultura, ainda que eles possam estar balizados e fortemente imbuídos por percepções monolíticas de língua, como verificado no módulo do livro analisado.

Dito isso, apesar dos limites que se impõem, o livro *C'est Nous!* materializa movimentos de ruptura nos âmbitos intercultural e, em certa medida, linguístico-gramatical. Esses movimentos servem a um propósito político de fissurar evidências já dadas e instituídas, irrompendo em diversas outras possibilidades no ensino de francês, embora ainda recorra à replicação de modelos linguísticos sem muitas extrapolações.

Com este trabalho buscou-se, portanto, um diálogo entre a Antropologia e a Análise do Discurso, a partir das alteridades assumidas no módulo 2 do material didático e dos silenciamentos decorrentes dessa ação. Ao adotar esse viés, procurou-se (re)pensar o ensino de francês por meio dos “outros” assumidos e também daqueles não assumidos.

O objetivo derradeiro é, pois, abrir caminhos e possibilidades para ressignificar as práticas de ensino de francês e a elaboração de materiais sob essa perspectiva, com vistas a criar ainda mais fissuras num modelo de ensino estruturado no silenciamento histórico daqueles que foram violentamente calados durante muito tempo. Parte-se de uma língua que outrora colonizou e calou muitas outras, mas que, agora, pode ser transformada em instrumento de tomada de consciência e de ação na transformação social de nossas realidades — mostrando que o sentido sempre pode ser outro.

## REFERÊNCIAS

AGUSTINI, Carmen Lúcia Hernandez; GRIGOLETTO, Evandra. **Escrita, alteridade e autoria em análise do discurso**. Matraca, Rio de Janeiro, v. 15, n. 22, p. 145-156, jan./jun. 2008.

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. São Paulo: Editora da Unicamp, 1992.

ALVES, Aline de Paula; BRANDÃO, Ana Cândida; RODRIGUES, Ana Carolina de Souza; COSTA, Andrea Reis da; PAVAM, Bruna Gonçalves; SANTOS, Daniel Vilaça dos; SÁ, Juliana Perner Pereira de; MARTINS, Kelly Virgínia; MORAES, Luciano Passos; SILVA, Maria Gabriela Braga da; PADILHA, Maria Sertã; SOUZA, Mariana Apoteker Azevedo de. **C'est Nous!**: material didático de francês 9º ano. Rio de Janeiro: Imperial, 2021.

ANDRADE, Oswald de. **Manifesto antropófago**. Revista de Antropofagia, São Paulo, ano 1, n. 1, p. 3, maio 1928.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do Discurso Político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: Edufscar, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo B. 2002. **A Inconstância da Alma Selvagem e Outros Ensaios de Antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify. 552 pp.