

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

SAMANTA VITÓRIA SIQUEIRA

**INTERCULTURALIDADE E ENCRUZILHADA NAS
LITERATURAS FRANCÓFONAS EM SALA DE AULA
DE FRANCÊS**

Rio de Janeiro
2025

SAMANTA VITÓRIA SIQUEIRA

**INTERCULTURALIDADE E ENCRUZILHADA NAS LITERATURAS
FRANCÓFONAS EM SALA DE AULA DE FRANCÊS**

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: Litt.D. Luciano Passos Moraes

Rio de Janeiro

2025

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

| |
|---|
| <p>S618 Siqueira, Samanta Vitória Interculturalidade e encruzilhada nas literaturas francófonas em sala de aula de francês / Samanta Vitória Siqueira. - Rio de Janeiro, 2025.</p> <p style="text-align: center;">30 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: Luciano Passos Moraes.</p> <p style="text-align: center;">1. Língua francesa - Estudo e ensino. 2. Literatura em língua francesa. 3. Taïa, Abdellah, 1973-. 4. Interculturalidade. 5. Pedagogia alternativa. 6. Educação decolonial. I. Moraes, Luciano Passos. 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.

SAMANTA VITÓRIA SIQUEIRA

**INTERCULTURALIDADE E ENCRUZILHADA NAS LITERATURAS
FRANCÓFONAS EM SALA DE AULA DE FRANCÊS**

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 13 de maio de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Luciano Passos Moraes
Colégio Pedro II
Orientador

Prof. Dr. Edmar Guirra dos Santos
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro
2025

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Elisa, minha esposa, colega e parceira de tantos sonhos, pelo incentivo e amor diários.

Ao meu orientador, Luciano Moraes, pela parceria e acolhimento caloroso nesse percurso de aprendizado e especialização.

Ao professor Edmar Guirra, pelas referências subversivas e pela generosidade e carinho.

Aos professores Claudia de Almeida, Érika Dantas, Felipe Dezerto, Jorge de Azevedo, Juliana de Castro, Maria Gabriela Braga e Patrícia Carvalho Corrêa pela excelência compartilhada.

A colega Natália Oásis, pela partilha nesse processo de escrita e pelos textos sobre interculturalidade.

Aos colegas da primeira turma da EEFRA, pelo lindo caminho trilhado em conjunto e por todas as trocas.

A *École Pot-Pourri*, pela materialização da prática de um ensino de francês no qual acredito.

A todas as minhas alunas e meus alunos, pela troca diária e pela confiança em compartilharem seus percursos de aprendizado de francês comigo. Sem vocês, esse trabalho não existiria. Que sigamos lendo literaturas francófonas e discutindo sobre a francofonia criticamente!

A minha irmã, Rebeca, pela inspiração.

A minha mãe e a meu pai, pelo amor incondicional.

RESUMO

SIQUEIRA, Samanta Vitória. **Interculturalidade e encruzilhada nas literaturas francófonas em sala de aula 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 apresenta uma reflexão sobre a introdução das literaturas francófonas no ensino de francês no Brasil, defendendo seu potencial para fomentar uma prática pedagógica encruzilhada e intercultural. A pesquisa parte da análise dos conceitos de interculturalidade, fundamentado em Josette Virasolvit (2013), e de pedagogia das encruzilhadas, com base em Luiz Rufino (2019a). Essas abordagens, embora oriundas de contextos distintos, são complementares. Mostraremos como essas noções podem favorecer um ensino que transcenda a mera aquisição linguística, promovendo um aprendizado de francês crítico, enraizado na valorização da pluralidade cultural e na desconstrução de perspectivas eurocêntricas. Como exemplo, apresentamos uma proposta didático-pedagógica centrada na leitura da obra *Celui qui est digne d'être aimé* (2017), do autor marroquino Abdellah Taïa. As atividades desenvolvidas incluem a sensibilização dos alunos para os autores francófonos, a exploração de questões identitárias e culturais e a leitura crítica do romance. Esse modelo prático evidencia como as literaturas francófonas de autores do Sul Global podem conectar as experiências culturais dos alunos brasileiros às narrativas decoloniais e interculturais do mundo francófono. Defendemos que a sala de aula se torne um espaço de encontros interculturais e encruzilhados, mobilizando saberes e contribuindo para uma educação mais inclusiva e significativa.

Palavras-chave: ensino de francês; literatura francófona; Abdellah Taïa; pedagogia das encruzilhadas; interculturalidade.

RÉSUMÉ

SIQUEIRA, Samanta Vitória. **Interculturalité et pédagogie des carrefours dans les littératures francophones en classe de français**. 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 réflexion sur l'introduction des littératures francophones dans l'enseignement du français au Brésil, en défendant leur potentiel à favoriser une pratique pédagogique croisée et interculturelle. La recherche s'appuie sur l'analyse des concepts d'interculturalité, d'après Josette Virasolvit (2013), et de pédagogie des carrefours, de Luiz Rufino (2019a). Ces approches, bien que provenant de contextes distincts, sont complémentaires. Nous montrerons comment ces notions peuvent encourager un enseignement qui dépasse la simple acquisition linguistique, en promouvant un apprentissage critique du français, ancré dans la valorisation de la pluralité culturelle et la déconstruction des perspectives eurocentriques. À titre d'exemple, nous présenterons une proposition didactique et pédagogique centrée sur la lecture de l'œuvre *Celui qui est digne d'être aimé* (2017) de l'auteur marocain Abdellah Taïa. Les activités développées incluent la sensibilisation des élèves aux auteurs francophones, l'exploration des questions identitaires et culturelles, ainsi qu'une lecture critique du roman. Ce modèle pratique met en évidence comment les littératures francophones des auteurs du Sud global peuvent connecter les expériences culturelles des élèves brésiliens aux récits décoloniaux et interculturels du monde francophone. Nous défendons l'idée que la salle de classe devienne un espace de rencontres interculturelles et croisées, un espace qui mobilise des savoirs et qui contribue à une éducation plus inclusive et significative.

Mots-clés : enseignement du français ; littérature francophone ; Abdellah Taïa ; pédagogie des carrefours ; interculturalité.

SUMÁRIO

| | | |
|-------------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 9 |
| 2 | A INTERCULTURALIDADE E A PEDAGOGIA DAS ENCRUZILHADAS | 11 |
| 2.1. | Uma introdução à interculturalidade | 11 |
| 2.2. | Uma incursão na pedagogia das encruzilhadas | 12 |
| 3 | ENSINO DE FRANCÊS E LITERATURAS FRANCÓFONAS: UMA INTERCULTURALIDADE ENCRUZILHADA À BRASILEIRA | 14 |
| 4 | <i>CELUI QUI EST DIGNE D'ÊTRE AIMÉ</i> E A INTERCULTURALIDADE ENCRUZILHADA NA PRÁTICA | 19 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 26 |
| | REFERÊNCIAS | 27 |
| | ANEXO A – COMPREENSÃO ORAL: DISCUSSÃO SOBRE AUTORES FRANCÓFONOS | 28 |
| | ANEXO B – COMPREENSÃO ESCRITA: ENTREVISTAS COM ATIQ RAHIMI E ABDELLAH TAÏA | 29 |
| | ANEXO C – APRESENTAÇÃO DO LIVRO E DO AUTOR | 30 |

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo propor uma reflexão sobre como a introdução das literaturas francófonas no ensino de francês pode possibilitar uma prática pedagógica decolonial e subversiva da língua francesa no contexto brasileiro. Vindo de uma formação acadêmica dentro da área de Literatura e tendo trabalhado especificamente com a Literatura Martinicana, sempre me pareceu natural trazer textos literários francófonos para dentro da sala de aula de francês. Tais textos, principalmente aqueles escritos por autores não franceses, faziam com que os alunos se sensibilizassem cultural e socialmente, e desmistificassem o francês para, dessa forma, se aproximarem desta língua estrangeira.

Isso nos mostra que, através de escolhas estratégicas de leituras literárias francófonas de autores do Sul Global¹, podemos fazer com que os alunos, para além da aquisição linguística, possam também se letrar culturalmente a fim de valorizar a pluralidade cultural da língua francesa. Além disso, essas leituras possibilitariam o enriquecimento do próprio processo de aquisição do francês do estudante, uma vez que muitos desses textos colocam em pauta o francês como uma língua colonial a ser aprendida — e não como a língua intocável de Molière. Nesse processo, são questionados modelos tradicionais de ensino que frequentemente reproduzem perspectivas eurocêntricas e podem ser sugeridas alternativas mais inclusivas, que valorizem as culturas francófonas e as vivências dos alunos brasileiros no seu processo de aprendizado.

O trabalho está estruturado em três partes principais. A primeira parte explorará os conceitos de “interculturalidade” e de “pedagogia das encruzilhadas”, apoiando-se principalmente em Josette Virasolvit (2013) e Luiz Rufino (2019a). Veremos como a abordagem intercultural no ensino de línguas promove o diálogo, a reflexão e a valorização das interações entre diferentes culturas, reconhecendo as diversidades e buscando favorecer a reciprocidade das relações entre elas. Já a pedagogia das encruzilhadas, enquanto prática educativa, enfatiza o encontro e a interação de múltiplos saberes e culturas, promovendo a pluralidade, o hibridismo e a superação de perspectivas hierárquicas ou eurocêntricas.

¹ O termo "Sul Global" refere-se a uma categorização geopolítica que designa países historicamente marginalizados no sistema internacional, abrangendo grande parte da América Latina, África, Ásia e Oceania. Ao transcender uma localização geográfica estrita, a expressão também destaca desigualdades econômicas, sociais e culturais resultantes do colonialismo, do imperialismo e das dinâmicas do capitalismo global.

Na segunda parte, discutiremos como tal aporte teórico ajuda a fundamentar a introdução de literaturas francófonas na sala de aula de francês nos moldes que especificamos acima. A interculturalidade é central para desafiar as visões homogêneas e eurocêntricas que frequentemente dominam o ensino de línguas. Fazer uma escolha de textos que retratam experiências coloniais, pós-coloniais, migrantes, de exílio etc, é uma prática pedagógica intercultural. Da mesma maneira, a pedagogia das encruzilhadas, que encontra raízes em epistemologias do Sul e práticas pedagógicas baseadas na mestiçagem cultural, ajuda a operacionalizar a proposta de uma prática pedagógica decolonial. Além disso, essa prática incentiva a crítica e o aprendizado a partir das experiências locais. A aproximação das experiências brasileiras com as narrativas francófonas pode contribuir para a identificação dos alunos com a língua francesa, sem deixar de valorizar suas próprias raízes e trajetórias.

A terceira parte apresenta um exemplo prático: uma sequência didática de sensibilização sobre autores de nacionalidades variadas que escrevem em francês seguida da leitura, pelos alunos, da obra *Celui qui est digne d'être aimé* (2017), do autor marroquino Abdellah Taïa. As atividades que precedem a proposta de leitura do livro instigam a curiosidade dos alunos em relação às obras escritas por esses autores. Assim, despertamos a vontade de leitura de um livro em francês, com o qual eles irão dialogar. Esse exemplo prático evidencia as estratégias didáticas de uma abordagem intercultural e uma prática pedagógica das encruzilhadas.

A presente pesquisa se justifica pela necessidade de ampliar as abordagens pedagógicas no ensino de francês, incorporando, por meio da seleção específica de obras literárias escritas em francês, perspectivas que considerem a diversidade cultural e a formação integral dos aprendizes. As literaturas francófonas são aqui vistas como um recurso essencial para transformar a sala de aula em um espaço de aprendizado significativo, capaz de conectar diferentes saberes e experiências em prol de uma educação mais inclusiva e decolonial no Brasil.

2 A INTERCULTURALIDADE E A PEDAGOGIA DAS ENCRUZILHADAS

Como explicitado na Introdução, a compreensão de interculturalidade e pedagogia das encruzilhadas nos ajuda a respaldar nossa prática pedagógica decolonial e subversiva de francês através das literaturas francófonas. Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo apresentar uma síntese desses dois conceitos.

2.1 Uma introdução à interculturalidade

A interculturalidade é uma noção central no ensino de línguas, particularmente no contexto do ensino de francês. Este subcapítulo busca explorar, então, os fundamentos teóricos da interculturalidade, enfatizando sua importância para a formação de competências comunicativas e culturais em contextos de aprendizado de francês.

De acordo com Abdallah-Preteuille (1986), a interculturalidade vai além de um simples contato entre culturas. Ela pressupõe uma relação dinâmica e reflexiva que valoriza tanto a diversidade quanto os elementos comuns entre as culturas. Essa abordagem desafia a ideia de culturas como unidades estáticas e homogêneas, propondo, em vez disso, uma perspectiva de interação e transformação mútua. No âmbito do ensino de línguas, a interculturalidade é essencial para preparar os alunos para se tornarem atores sociais em contextos multilíngues e multiculturais.

Como traz Josette Virasolvit (2013), o ensino de FLE (Francês Língua Estrangeira)² tem historicamente se concentrado em dois modelos principais de abordagem cultural: o modelo informativo e o modelo integrativo. O primeiro privilegia a transmissão de conhecimentos sobre a cultura francesa de forma descritiva e muitas vezes estereotipada. O segundo, alinhado à perspectiva intercultural, promove uma compreensão mais profunda e participativa das relações entre culturas, incentivando uma reflexão crítica sobre as representações culturais e

² Esse conceito, empregado pela autora, refere-se ao ensino do francês como língua estrangeira, uma abordagem desenvolvida na e pela França para promover sua língua e cultura no exterior. A sigla FLE está associada a um histórico de disseminação cultural marcado por valores eurocêntricos, que reforçam a centralidade da língua e da cultura francesas em contextos globais. Dado que este trabalho adota uma perspectiva decolonial e francófona, a referência ao FLE será feita exclusivamente quando mencionado pelos autores mobilizados neste estudo.

um diálogo aberto entre os alunos. Virasolvit também destaca que esse trabalho de colocar o intercultural em prática é, muitas vezes, desafiador, uma vez que é necessário apresentar aos alunos as culturas de maneira mais reflexiva, conectando a cultura deles a essa outra cultura-alvo. Segundo a autora, trata-se “[...] de transformar a experiência da heterogeneidade em uma oportunidade de valorização recíproca das duas culturas em interação, que poderiam trabalhar juntas para construir elementos em comum sem renunciar à sua própria singularidade” (VIRASOLVIT, 2013, p. 66).³

Essa distinção entre um ensino mais informativo e um mais integrativo é ilustrada por Virasolvit em sua análise das práticas interculturais em sala de aula de FLE. A autora observa que a abordagem informativa frequentemente limita o aprendizado ao fornecimento de dados enciclopédicos, como informações sobre gastronomia ou celebrações, enquanto a abordagem integrativa incentiva os aprendizes a explorar questões mais complexas, como os valores subjacentes e os processos de negociação cultural (2013, p. 70).

Desse modo, uma formação intercultural eficaz não apenas desenvolve competências linguísticas, mas também prepara os alunos para lidar com situações de comunicação intercultural de maneira empática e crítica. A competência intercultural inclui a capacidade de valorizar a diversidade cultural, de refletir criticamente sobre as próprias representações culturais, de negociar significados em contextos multiculturais e de desenvolver habilidades de descentramento, ou seja, a capacidade de ver o mundo a partir de perspectivas diferentes.

2.2 Uma incursão à pedagogia das encruzilhadas

A pedagogia das encruzilhadas, noção elaborada por Luiz Rufino, constitui-se em um projeto teórico-metodológico que questiona e reconfigura paradigmas epistemológicos dominantes. Este subcapítulo apresenta essa abordagem, que emerge de um cruzamento entre saberes ancestrais e contemporâneos, articulando múltiplas narrativas e práticas que resistem às lógicas coloniais. Segundo Rufino, “A encruzilhada é a boca do mundo, é saber praticado

³Tradução nossa. Texto de origem: “[...] de faire de l’expérience de l’hétérogénéité l’occasion d’une valorisation réciproque des deux cultures en présence qui pourraient travailler ensemble à des mises en commun sans renoncer à leur singularité propre.”

nas margens por inúmeros seres que fazem tecnologias e poéticas de espantar a escassez abrindo caminhos” (RUFINO, 2019a, p. 5).

A encruzilhada representaria, então, um espaço de potência, movimento e invenção, que confronta a lógica monológica da modernidade ocidental e suas imposições epistemológicas. A partir de tecnologias e poéticas vindas da margem, e não do centro, podemos construir caminhos de saberes e conhecimentos. Uma das características marcantes da proposta de Rufino é trazer para a elaboração dessa pedagogia elementos do candomblé e saberes orais ancestrais, subvertendo a lógica ocidental da construção de um saber acadêmico escrito. O pilar dessa pedagogia, por exemplo, é a figura de Exu, orixá da comunicação e do movimento, que simboliza o dinamismo, a transgressão e a pluralidade. Logo na Nota Introdutória, Exu é descrito como “a força vital a ser invocada para a tarefa miúda de riscar os pontos da descolonização” (RUFINO, 2019a, p. 5). Como defende o autor, a figura de Exu nos traria orientações epistemológicas bastante importantes:

Exu como um princípio dinâmico que compreende uma complexa tessitura de práticas e formas, nos fornece importantes orientações epistemológicas e metodológicas para a contestação dos limites de um saber monológico, produzido pela racionalidade moderna ocidental. Praticar Exu por meio de suas encruzilhadas nos mobiliza, nos lança nas zonas de fronteira, nos permitindo praticar certas esculhambações contra as lógicas do colonialismo. Uma dessas traquinagens, praticadas nas frestas como ato de antidisciplina e de rasura aos imperativos coloniais, compreende-se no que conceituo como *ebó epistemológico* (RUFINO, 2019a, p. 42).

Essa invocação de Exu e do conceito de *ebó epistemológico* ressignificam a educação como um espaço de luta ética e estética, no qual as fronteiras entre saberes hegemônicos e subalternos são constantemente transgredidas. Nesse sentido, a pedagogia proposta não se limita a negar os saberes ocidentais, mas os atravessa e recria, configurando-se como “uma arte de rasura e frestas”.

Rufino enfatiza que a Pedagogia das Encruzilhadas nasce nas margens e incorpora práticas educativas de resistência, como as desenvolvidas em terreiros de candomblé, rodas de capoeira e manifestações culturais afro-brasileiras. Esses espaços, descritos como “zonas fronteiriças”, são lócus de confronto e diálogo entre epistemologias distintas (RUFINO, 2019a, p. 86).

Essa perspectiva valoriza o pluralismo epistemológico, rompendo com o universalismo do conhecimento colonial. A encruzilhada, como metáfora e prática, assume um caráter lúdico e transgressor, subvertendo hierarquias e promovendo novas possibilidades de coexistência e transformação na educação.

3 ENSINO DE FRANCÊS E LITERATURAS FRANCÓFONAS: UMA INTERCULTURALIDADE ENCRUZILHADA À BRASILEIRA

Este capítulo explora a articulação entre a interculturalidade e a pedagogia das encruzilhadas, demonstrando como essas perspectivas podem se cruzar na sala de aula de francês para promover uma educação linguística mais plural, crítica e decolonizadora. Além disso, mostraremos como as literaturas francófonas, nesse contexto, podem ser mobilizadas e introduzidas para fomentar essa prática educativa decolonial.

Pensar o ensino da língua francesa no Brasil exige uma abordagem cruzada, que leve em conta as especificidades culturais, históricas e epistemológicas do contexto brasileiro. A interculturalidade, amplamente discutida no campo da didática das línguas, e a pedagogia das encruzilhadas, concebida a partir de experiências e saberes afro-brasileiros, emergem de contextos distintos, mas podem ser conectadas para repensar o ensino de francês de maneira crítica e situada. A interculturalidade desafia visões estáticas de cultura e propõe um ensino pautado na interação e no diálogo entre diferentes perspectivas, enquanto a pedagogia das encruzilhadas, ancorada em epistemologias não hegemônicas, reivindica a pluralidade dos saberes e a subversão das hierarquias coloniais.

Ao integrar essas duas abordagens, é possível construir uma prática pedagógica que não apenas ensine a língua francesa, mas que também questione as estruturas e os símbolos de poder que historicamente moldaram seu ensino, tanto no Brasil quanto em outros lugares. Tentaremos mostrar que uma das estratégias para a realização dessa integração é a introdução de literaturas francófonas produzidas por autores do Sul Global nas aulas de francês. Veremos como a mobilização desses escritos podem ajudar a colocar em prática um ensino de francês pautado em uma interculturalidade encruzilhada à brasileira.

Josette Virasolvit (2013), ao trazer o contexto histórico de introdução da abordagem intercultural na França dos anos 1970, comenta que ela foi adotada para dar conta da chegada de crianças migrantes nas escolas logo após a Segunda Guerra. A interculturalidade, conforme apresentada por Virasolvit (2013, p. 67) e Abdallah-Pretceille (1986, p. 83), transcende a ideia de analisar e pensar apenas o conteúdo a ser aprendido ou ensinado. Segundo elas, é preciso analisar e levar em conta o processo operado pelo aluno: de que maneira ele se apropria do conteúdo

trazido e como ele se situa enquanto sujeito. Ou seja, extrapola-se um contato superficial entre culturas, propondo uma relação dinâmica que valoriza as diferenças, os elementos comuns e a centralidade do estudante enquanto sujeito. No ensino de francês, essa abordagem incentiva os alunos a se tornarem falantes críticos, tornando-se atores sociais em contextos multilíngues e multiculturais, desconstruindo a visão do francês como uma língua elitista.

Essa perspectiva promove a reflexão crítica, o descentramento e a negociação cultural. Guardadas as proporções, esses pontos da interculturalidade parecem combinar muito bem com a pedagogia das encruzilhadas. Luiz Rufino (2019a) concebe a pedagogia das encruzilhadas como um projeto epistemológico que nasce nas margens, questionando paradigmas coloniais e monológicos. Essa pedagogia incorpora saberes ancestrais e contemporâneos, articulando práticas que desafiam hierarquias e promovem reinvenções. A encruzilhada, simbolizada por Exu, é um espaço de encontro e transformação, onde múltiplas narrativas se cruzam para criar novas possibilidades epistemológicas e pedagógicas.

Ao valorizar os saberes plurais, que não vêm apenas da autoridade do professor, mas também e sobretudo das partilhas em sala de aula com os alunos, a pedagogia das encruzilhadas se aproxima da interculturalidade, por exemplo. O próprio Rufino (2019b), em outro texto, “Pedagogia das Encruzilhadas - Exu como educação”, afirma a importância de uma educação intercultural para uma prática decolonial de educação:

Assim, ressalto três pontos emergenciais: o primeiro é a defesa de que a problemática da política do conhecimento é também étnico-racial, o segundo é o *fortalecimento de um modo de educação intercultural* e o terceiro são as elaborações de pedagogias decoloniais (RUFINO, 2019b, p. 264-265, grifo nosso).

No mesmo texto, mais adiante, ele confirma a relação da pedagogia das encruzilhadas com a prática da interculturalidade quando traz a comparação da educação com as práticas de terreiro: “A educação de axé reivindicada pelos praticantes [...] de terreiro opera como uma espécie de *educação intercultural*, que vincula a experiência social do terreiro [...] com o restante do mundo” (RUFINO, 2019b, p. 270, grifo nosso).

No contexto de sala de aula de francês no Brasil, a interculturalidade, já longamente reivindicada por pesquisadores e pesquisadoras da área do ensino de francês, pode ser potencializada e melhor operacionalizada quando somada à

prática transgressora da pedagogia das encruzilhadas. As duas abordagens e práticas compartilham princípios fundamentais: ambas rejeitam a homogeneização cultural, promovem o diálogo entre saberes e valorizam a transformação mútua. Mais uma vez, no ensino de francês, especialmente no contexto brasileiro ou em contextos do Sul Global, a integração dessas abordagens cria um espaço pedagógico dinâmico, onde as culturas são vivenciadas como elementos em constante interação e reinvenção.

Desse modo, pensando na introdução de literaturas francófonas nas aulas de francês, é interessante trazer também o que Belén Artuñedo Guillén aborda em seu artigo “*La littérature-monde dans la classe de FLE : passage culturel et réflexion sur la langue*” (2009). Para a autora, a introdução de literaturas francófonas de contextos migrantes e de exílio, que abordem questões identitárias, desempenham um papel essencial. No âmbito da abordagem intercultural, essas literaturas sensibilizam os alunos para as questões culturais e sociais, os conectam afetivamente à língua que estão aprendendo e ajudam a desmistificar a língua francesa como uma construção exclusivamente eurocêntrica. Assim, as literaturas francófonas, ao abordarem experiências coloniais, pós-coloniais e migrantes, permitem uma reflexão política sobre o papel da língua francesa no mundo e sua relação com os alunos que a aprendem.

Ao confrontar os alunos com essa questão identitária que emerge da leitura de narrativas francófonas, cria-se um espaço pedagógico no qual a aprendizagem da língua se entrelaça com a construção de pertencimentos e reflexões críticas sobre identidade e alteridade (GUILLÉN, 2009, p. 239). Como aponta Guillén (2009, p. 237), a experiência de escritores que escolhem o francês como língua de criação pode servir de espelho para que os estudantes questionem suas próprias relações com a língua e as redes de afiliação que essa escolha implica. No contexto brasileiro, essa abordagem se torna especialmente relevante, pois permite que os alunos percebam que a língua francesa não é um território exclusivo da França, mas sim um espaço de múltiplos encontros, tensões e reinvenções, assim como o próprio Brasil, marcado por sua diversidade cultural e linguística.

Além disso, ao abordar temas como deslocamento, exílio e mestiçagem cultural, as literaturas francófonas ajudam os estudantes a refletir sobre suas próprias experiências de pertencimento e exclusão. Mais uma vez, em um país

como o Brasil, onde a questão racial e a colonialidade ainda estruturam desigualdades sociais, essas narrativas oferecem um ponto de partida para debates sobre discriminação, identidade e memória, promovendo um aprendizado que ultrapassa a dimensão linguística e se torna uma ferramenta de conscientização e empoderamento. A sala de aula, nesse contexto, se transforma em um espaço de encruzilhada, onde diferentes vivências se cruzam e novos sentidos emergem a partir do diálogo entre o francês e as realidades locais dos alunos.

Para Guillén (2009), é importante que, enquanto professoras e professores, façamos escolhas de textos literários que sejam escritos por esses autores que são “passeurs culturels”. Esse termo, “passeur culturel”, define autores “[...] que vivem entre duas ou mais línguas e culturas e narram esse percurso de contato cultural e de (re)construção identitária na passarela entre duas sociedades”⁴ (GUILLÉN, 2009, p. 239). As produções desses escritores e escritoras permitiram mostrar “o conflito e a admiração, a dificuldade e a apropriação, a exclusão e o reconhecimento”⁵ (GUILLÉN, 2009, p. 239) de falar a língua francesa e de criar, de *ser* através dela.

Assim, é por meio dessa lógica que defendo a escolha de textos literários de “passeurs culturels” oriundos do Sul Global para serem trabalhados nas salas de aula de francês brasileiras. Autores como o marroquino Abdellah Taïa, as martinicanas Ina Césaire e Françoise Ega, a guadalupense Maryse Condé, o congolês Alain Mabanckou, o haitiano Dany Laferrière ou ainda a franco-argelina Fatima Daas são alguns exemplos de “passeurs culturels” que abordam as temáticas do colonialismo e das relações difíceis com a língua francesa e com a dominação cultural exercida até hoje pela França.

Oriunda da ilha da Guadeloupe, território ultramarino francês, Maryse Condé, por exemplo, traz no conto que abre seu livro autobiográfico, “*Le coeur à rire et à pleurer : contes vrais de mon enfance*” (1999), uma discussão sobre como sua família negra e guadalupense era vista em Paris. Mesmo vindos de um território francês, tendo legalmente os mesmos direitos que os franceses da França europeia, a identidade francesa era negada a eles:

⁴ Tradução nossa. Texto de origem: “[...] qui vivent entre deux ou plusieurs langues et cultures et qui écrivent le parcours du contact culturel et de la (re)construction identitaire dans la passerelle entre deux sociétés.”

⁵ Tradução nossa. Texto de origem: “le conflit et l’admiration, la difficulté et l’appropriation, l’exclusion et la reconnaissance.”

— Qu'est-ce que vous parlez bien le français !

Mes parents recevaient le compliment sans broncher ni sourire et se bornaient à hocher du chef. Une fois que les garçons avaient tourné le dos, ils nous prenaient à témoin :

— Pourtant, nous sommes aussi français qu'eux, soupirait mon père.

— Plus français, renchérisait ma mère avec violence. Elle ajoutait en guise d'explication : Nous sommes plus instruits. Nous avons de meilleures manières. Nous lisons davantage. Certains d'entre eux n'ont jamais quitté Paris alors que nous connaissons le Mont-Saint-Michel, la Côte d'Azur et la Côte basque. [...] C'est d'une grave injustice qu'ils se plaignaient. Sans raison, les rôles s'inversaient. Les ramasseurs de pourboires en gilet noir et tablier blanc se hissaient au-dessus de leurs généreux clients. Ils possédaient tout naturellement cette identité française qui, malgré leur bonne mine, était niée, refusée à mes parents (CONDÉ, 1999, p. 7).

Quando os garçons do café, admirados com a fluência no francês da família, elogiam: *“Qu'est-ce que vous parlez bien le français !”*, revelam uma surpresa que carrega em si a negação da identidade francesa dos guadalupenses. Essa reação evidencia a percepção hierárquica da francofonia, em que o francês “verdadeiro” é monopolizado pelos metropolitanos, relegando os sujeitos de territórios ultramarinos a uma posição marginal. A resposta dos pais, que afirmam: *“Pourtant, nous sommes aussi français qu'eux”*, e, mais ainda, *“Nous sommes plus instruits. Nous avons de meilleures manières”*, demonstra uma tentativa de subverter essa exclusão ao enfatizar a superioridade cultural e intelectual que eles percebem em si mesmos.

Dessa maneira, a introdução dessas literaturas dentro de uma perspectiva intercultural e encruzilhada não apenas desafia a visão tradicional da língua francesa como um instrumento neutro e universal, mas também abre espaço para uma aprendizagem mais afetiva e situada. Uma vez que os alunos também fazem parte de uma sociedade marcada pelo colonialismo, elas acabam ocupando não apenas o espaço de leitores passivos dessas narrativas, mas de participantes ativos de um processo de construção de sentido, trazendo suas próprias histórias, referências e experiências para o encontro com a língua e a literatura.

Portanto, pensar o ensino do francês no Brasil a partir das literaturas francófonas do Sul Global, dentro de um quadro teórico que articule a interculturalidade e a pedagogia das encruzilhadas, significa propor uma prática educativa que vá além da mera aquisição linguística. Significa também, e sobretudo, criar um espaço em que os alunos possam se reconhecer e se posicionar no mundo a partir do francês, questionando hierarquias culturais e ampliando sua percepção sobre a complexidade das identidades francófonas.

4 CELUI QUI EST DIGNE D'ÊTRE AIMÉ E A INTERCULTURALIDADE ENCRUZILHADA NA PRÁTICA

Este capítulo tem como objetivo apresentar uma possibilidade de trabalho que visa articular, na prática, o que chamamos de interculturalidade encruzilhada à brasileira por meio da introdução das literaturas francófonas nas aulas de francês. A experiência relatada consiste em uma proposta didático-pedagógica de leitura do livro *Celui qui est digne d'être aimé*, do autor marroquino Abdellah Taïa, ao longo de um semestre de estudos de francês, em turma ou para aluno particular de nível intermediário.

A escolha desse romance de Abdellah Taïa se justifica por múltiplas razões. Trata-se de uma obra que oferece, de maneira particularmente rica, possibilidades de articulação com os pressupostos da abordagem intercultural e de encruzilhada, favorecendo o desenvolvimento de reflexões que atravessam os temas da alteridade, do colonialismo, da identidade e das relações de poder. Além disso, sua linguagem acessível e estrutura epistolar a tornam adequada para alunos em níveis intermediários de proficiência, permitindo uma leitura fluida, sem que se perca a densidade temática.

O romance narra a trajetória de um sujeito homossexual, muçulmano, árabe e migrante, que, por meio de cartas endereçadas ou recebidas por pessoas marcantes de sua vida, revisita experiências de exílio, homofobia, racismo, violência familiar e pertencimento fragmentado. A forma epistolar, intimista e confessional, não apenas aproxima o leitor da subjetividade do narrador, como também intensifica o caráter político da narrativa. As cartas, escritas em francês — língua associada à colonização, mas também à mobilidade social e ao reconhecimento simbólico —, assumem a função de dispositivo de reapropriação e de resistência. Como gesto de ruptura, elas tensionam o lugar hegemônico da língua e da cultura francesas, ao mesmo tempo em que revelam os conflitos internos de um sujeito que habita as fronteiras da identidade.

Ainda que o material produzido e a prática que aqui serão apresentados possam ser executados em contextos distintos de ensino de francês, parece-me importante destacar o contexto escolar específico do qual surgiram. Em 2017, em conjunto com a professora Elisa Rodrigues, fundei a escola de francês *École Pot-Pourri*, sediada em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Com experiências em

outras instituições de ensino onde nos era privada a possibilidade de trabalhar com literaturas fora do cânone francês e de trazer para as aulas uma visão mais política e crítica da língua, o objetivo da criação da escola foi construir um espaço no qual pudéssemos ensiná-la de maneira crítica e pautada pelas discussões decoloniais. Sendo, nós duas, pesquisadoras de literaturas francófonas tendo concluído, mais tarde, um mestrado nessa área, também estabelecemos o espaço de textos literários no programa didático das nossas turmas e alunos particulares.

Acredito ser importante situar esse contexto porque em muitos cursos de francês privados não há espaço nem receptividade para propor um ensino crítico da língua. Grande parte do público desses cursos procura o francês com objetivos mais tradicionais e instrumentalizados, como conhecer Paris, consumir a cultura francesa clássica ou obter certificações para mobilidade acadêmica e profissional. Nesses ambientes, propor reflexões sobre colonialismo, relações de poder linguístico ou literaturas de autores do Sul Global pode esbarrar, muitas vezes, em resistência ou desinteresse, já que isso escapa da imagem idealizada e romantizada que muitos têm do francês como símbolo de sofisticação europeia.

Na *Pot-Pourri*, no entanto, conseguimos construir uma abertura e um espaço de escuta que nos permitiu tensionar esse imaginário desde o início. Desde a fundação da escola, escolhemos deixar muito claro que nossa proposta vai além do ensino técnico da língua: ela passa por uma relação crítica com a francofonia e por um contato contínuo com produções literárias de diferentes regiões do mundo francófono. Assim, nossos alunos são introduzidos à francofonia de maneira crítica desde os primeiros níveis.

Desse modo, antes mesmo de exercícios e atividades, destaco que essas abordagens externas de posicionamento acabam ajudando no letramento dos alunos antes das aulas em si. Isso os ajuda a chegarem na sala de aula mais abertos para discussões críticas e decoloniais. Da mesma maneira, os exercícios de introdução à leitura proposta serão essenciais para despertar o interesse, a curiosidade e iniciar as discussões acerca da temática do livro e do autor. Nesse sentido, passemos agora ao relato da proposta didático-pedagógica para a leitura da obra *Celui qui est digne d'être aimé*.

Para introduzir de maneira adequada a obra, criamos uma sequência didática que consiste nos seguintes materiais: uma atividade introdutória de compreensão oral, em que se busca discutir a autoria de livros escritos em francês

por autores não franceses através de um vídeo que debate o assunto (anexo A); uma atividade de compreensão escrita na qual lemos duas entrevistas de autores francófonos — uma de Abdellah Taïa e outra de Atiq Rahimi — falando sobre suas relações com a língua francesa (anexo B); um material paratextual que é composto de um vídeo em que o próprio autor fala sobre sua obra e da apresentação do livro físico aos alunos (anexo C); e, finalmente, um cronograma de leitura com a divisão do livro em partes.

A sequência didática inicia-se com a atividade de compreensão oral baseada no vídeo *“Le choix du français par les écrivains étrangers”* (anexo A), que propõe um primeiro contato com a ideia de escrever em francês como escolha e deslocamento linguístico. Os alunos são convidados a assistir ao vídeo até 3min50 e, em seguida, respondem a perguntas guiadas que têm o objetivo de ativar uma reflexão sobre as motivações que levam escritores não nativos a adotar o francês como língua de criação, assim como promover a escuta atenta e crítica de um material autêntico.

Ainda que o vídeo tenha como foco falar de autores estrangeiros no sentido de autores não nativos de francês, em alguns momentos os convidados citam autores de nacionalidades não francesas, mas que possuem o francês como língua materna — é o caso de quando citam o autor congolês Alain Mabanckou. Por isso, aproveitamos sempre para trazer essa tensão à aula, questionando a centralidade da nacionalidade francesa no que diz respeito à produção de obras em francês. Após o vídeo, uma questão aberta — *“Selon vous, pourquoi les écrivains choisissent-ils d’écrire en français ? Connaissez-vous des écrivains francophones ?”* — amplia a discussão e convida os alunos a mobilizarem seus próprios repertórios culturais e a pensarem em exemplos concretos. O objetivo é trazer a compreensão de que pouco importa se o francês foi aprendido como língua materna ou estrangeira, esses autores são legitimamente francófonos.

Essa atividade abre caminho para o trabalho de leitura e discussão das entrevistas com os escritores Abdellah Taïa e Atiq Rahimi (anexo B), ambos francófonos e migrantes, cujos depoimentos aprofundam as questões levantadas pelo vídeo. Na entrevista de Abdellah Taïa, os alunos entram em contato com a noção de que o domínio da língua francesa não era destinado a alguém como ele, vindo de um meio extremamente pobre e não-francófono. Sua fala traz à tona o aspecto político e social da língua. Quando Taïa menciona que dominar o francês

não é tarefa simples e que essa língua não seria para uma pessoa como ele, o autor também estabelece um vínculo com os estudantes de francês: ao verem um autor francófono falando sobre uma dor que eles também sentem, a da inacessibilidade, a tal língua estrangeira se torna mais próxima.

Ao trabalhar com essas entrevistas, propomos aos alunos que comparem as experiências de Taïa e Rahimi com as dos autores mencionados no vídeo e que reflitam sobre os vínculos afetivos, culturais e identitários que cada escritor estabelece com o francês. Finalizamos a atividade com a pergunta: “*Si vous écriviez des livres, vous écririez en français ? Pourquoi ?*”, que estimula uma resposta pessoal e subjetiva, conectando a vivência dos aprendizes com a dos escritores.

Na sequência, apresentamos aos alunos o material paratextual (anexo C), que envolve a escuta de uma entrevista em vídeo com o próprio Abdellah Taïa, além do contato com o objeto livro em sala. Essa etapa tem como objetivo aproximar o leitor do autor e da obra de forma mais direta, humanizando a figura do escritor e ativando um vínculo afetivo com a leitura. No vídeo, descobrimos alguns personagens, como se organiza o livro e do que ele fala. Por fim, entregamos aos alunos um cronograma de leitura, que divide a obra em partes manejáveis, permitindo que a leitura seja acompanhada de discussões em aula, produção de pequenas reflexões escritas e atividades de interpretação.

Ao longo do processo, incentivamos a mobilização dos saberes e experiências dos próprios alunos como ferramentas de leitura e interpretação, promovendo o cruzamento entre suas vivências e as dos personagens. O livro *Celui qui est digne d'être aimé*, de Abdellah Taïa, torna-se uma ponte potente para esse diálogo, pois coloca em cena Ahmed, um protagonista gay, muçulmano e imigrante na França, e que entrelaça questões de identidade, língua, pertencimento, exclusão e desejo.

A leitura desse romance permite trabalhar com os alunos as encruzilhadas em que diferentes sistemas de valores, afetos, línguas e culturas entram em conflito ou em negociação. A história destaca de forma incisiva os custos emocionais, culturais e linguísticos associados à migração e à inserção em novos contextos socioculturais. Um exemplo marcante é a carta de Ahmed ao antigo amante francês, Emmanuel, figura central em sua transição de Salé, no Marrocos, para Paris, na França. Embora essa relação tenha possibilitado sua mobilidade social e geográfica, ela também representou um processo de perda, descrito pelo

narrador como uma verdadeira tragédia identitária: “À 30 ans, je ne parle même plus l’arabe comme avant. [...] J’ai à présent un accent bizarre quand je parle cette langue. Ma langue n’est plus ma langue.” (TAÏA, 2017a, p. 82).

Esse trecho encapsula as complexidades do deslocamento cultural e da adoção de uma nova língua como instrumento de ascensão social e integração, mas também como fonte de alienação. A perda da língua, mencionada pelo narrador, não é apenas um esquecimento parcial do árabe, mas um rompimento profundo com suas raízes afetivas e culturais. O árabe, descrito como “minha língua”, torna-se um território inatingível, em contraste com o francês, que, embora seja uma ferramenta de acesso ao mundo parisiense, carrega em si a memória da colonização e uma sensação de inadequação.

Para os alunos brasileiros, a leitura desse trecho abre espaço para debates sobre experiências de exclusão e assimilação presentes em situações de experiências em países estrangeiros, como também naquelas dentro do próprio país, especialmente no contexto de desigualdades linguísticas, regionais e raciais. Podemos igualmente traçar paralelos com o apagamento das línguas indígenas e africanas em função da imposição do português como língua nacional, bem como com as experiências de migração interna, nas quais sujeitos deixam suas regiões de origem para tentar melhores condições de vida nos grandes centros urbanos, muitas vezes enfrentando preconceitos linguísticos e culturais.

Além disso, o texto permite discutir a noção de ascensão social como um processo que pode implicar perdas pessoais e comunitárias, questionando o imaginário meritocrático que frequentemente desconsidera os custos subjetivos da integração em estruturas de poder hegemonicamente definidas. Nesta carta em específico, Ahmed está com muita raiva de Emmanuel e da maneira pela qual se deixou ser colonizado pelo amante francês:

Tu n’es ni un raciste ni un conservateur, tu votes toujours à gauche et tu ne caches rien aux impôts. Pourtant, tu n’as eu aucun scrupule à reproduire sur moi, dans mon corps, dans mon cœur, tout ce que la France refuse de voir : du néo-colonialisme (TAÏA, 2017a, p. 90).

A trajetória de Ahmed se constitui em encruzilhadas interculturais que são profundamente ressonantes em contextos globalizados, marcados por fluxos de pessoas, línguas e culturas. Em um momento posterior do texto, ele se compara a Jamal, marido tunisiano da irmã de Emmanuel. Nesse trecho, ele recusa essa colonização, argumentando que não fará mais uso desse francês imposto por

Emmanuel: *“Des sauvages, voilà ce que nous sommes, Jamal et moi. Sauvés par toi et ta famille. [...] Je veux sortir du français, de cette langue, sortir de ce rapport entre toi et elle, si fort en moi”* (TAÏA, 2017a, p. 92).

Tal cena nos permite trabalhar em sala de aula a ideia de língua como território político, como espaço disputado entre pertencimento e opressão. Aqui se revela um dilema profundo de assimilação e apagamento cultural: até que ponto o domínio da língua francesa — e o afeto com o qual ela é mediada — implica numa renúncia à própria origem, à autonomia subjetiva e à herança cultural árabe-muçulmana?

É bastante significativa a leitura dessa carta para Emmanuel em específico, pois conseguimos traçar paralelos com o conteúdo trazido logo na primeira carta do livro. Nessa primeira carta, Ahmed se direciona a Malika, sua mãe já falecida, e lamenta a ausência de palavras que poderiam ter sido salvadoras, enquanto denuncia o que ele percebe como uma ditadura emocional e cultural exercida pela mãe: *“Tu nous as à tous jeté un sort. [...] Comment as-tu pu me transformer moi aussi, me faire devenir un dictateur comme toi, un sans-cœur comme toi ?”* (TAÏA, 2017a, p. 13).

Essa mãe ditadora e sem coração também é acusada por ele de não ter sofrido quando o pai, Hamid, faleceu. Finalmente o campo estava aberto para que ela exercesse ainda mais seu poder autoritário. E sem ela, o próprio pai não existiria, uma vez que ela teria salvo e ajudado esse pai a existir. A relação que a mãe exercia com o pai e com os filhos parece ser a mesma que Emmanuel vai exercer sobre Ahmed: uma espécie de colonização. Essa relação de controle e imposição emocional descrita na carta de Ahmed à sua mãe ressoa com a dinâmica de dominação colonial, em que uma autoridade central exerce poder sobre o indivíduo, limitando sua liberdade e autonomia (TAÏA, 2017a, p. 37).

A metáfora colonial é ainda ampliada pelo uso do francês como língua de expressão de Ahmed. O fato de ele escrever para sua mãe em francês — a língua do colonizador — enquanto critica a opressão que sofreu, reforça a complexidade dessas interseções. A língua francesa é ao mesmo tempo uma ferramenta de denúncia e um lembrete do legado colonial.

A abordagem intercultural ganha, então, uma dimensão afetiva e política. Ao debater essa narrativa em aula, o ensino da língua francesa se torna não apenas um processo de aquisição linguística, mas também uma experiência de construção

de sentido, de escuta do Outro e de posicionamento crítico frente ao mundo. Por meio das cartas e memórias do narrador, os alunos são convidados a refletir sobre fronteiras (geográficas, linguísticas e simbólicas), sobre pertencimento e sobre o que significa “ser digno de ser amado” num contexto de diáspora, violência e resistência.

Ademais, ao trabalhar com esse texto, os alunos não apenas ampliam seu repertório linguístico e cultural, mas também entram em contato com as tensões do mundo contemporâneo ao debaterem temas como racismo, islamofobia, homofobia, migração e alteridade. Por meio de uma linguagem íntima e literária, esse contato configura-se em um convite à empatia e à reflexão crítica.

A leitura da obra, portanto, propicia o desenvolvimento de uma consciência crítica da língua francesa e das suas implicações históricas e simbólicas. Isso se alinha à proposta de uma abordagem intercultural e encruzilhada do ensino de línguas estrangeiras centrada em 3 eixos principais: (1) a problematização das identidades culturais em conflito, (2) o confronto com alteridades dissonantes e (3) a valorização das encruzilhadas identitárias como espaço de aprendizagem. Esse último aspecto, a noção de encruzilhada, é um conceito-chave para pensar o ensino crítico da língua francesa no Brasil. Ao se depararem com a história de um sujeito queer árabe migrante que narra suas dores e rupturas em uma língua que também é sua segunda pele, os alunos brasileiros são convidados a reler suas próprias experiências de pertencimento, exclusão e resistência, seja em contraste com o que é diferente, seja em reconhecimento de uma dor partilhada.

Além disso, ao nos afastarmos da centralidade da França e abriremos espaço para a pluralidade das vozes francófonas, criamos oportunidades para que os aprendizes reconheçam afetivamente e politicamente a si mesmos na língua estrangeira, estabelecendo laços simbólicos com sujeitos à margem do cânone. Assim, a leitura de *Celui qui est digne d'être aimé* pode atuar como um dispositivo pedagógico potente na construção de um ensino de francês comprometido com as questões de gênero, raça, sexualidade, classe e religião — elementos muitas vezes silenciados nas abordagens tradicionais de ensino de línguas. Dessa forma, a língua francesa passa a ocupar o lugar de um instrumento de diálogo intercultural e de construção de sentido, onde o aluno é chamado não apenas a reproduzir estruturas gramaticais, mas a posicionar-se criticamente diante do mundo e da sua própria história.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, refletimos sobre o potencial das literaturas francófonas na construção de uma prática pedagógica decolonial e intercultural no ensino de francês como língua estrangeira no Brasil. Fundamentados nos conceitos de interculturalidade e pedagogia das encruzilhadas, discutimos como essas abordagens podem desafiar modelos eurocêntricos de ensino e promover um aprendizado mais inclusivo, crítico e enraizado nas realidades dos alunos.

A análise realizada evidencia que, ao introduzir textos literários francófonos de autores do Sul Global, como o marroquino Abdellah Taïa, criam-se oportunidades para que os alunos transcendam a aquisição linguística. Por meio dessas leituras, eles são convidados a dialogar com narrativas que colocam em pauta temas como colonialismo, exílio, desigualdades culturais e identidades híbridas. Tais temáticas não apenas desmistificam a ideia de um francês monolítico e elitista, mas também fomentam a reflexão sobre questões de poder e pertencimento, fundamentais para a compreensão crítica das interações culturais.

A proposta prática apresentada — a sequência didática baseada na leitura de *Celui qui est digne d'être aimé* — demonstra como essas abordagens podem ser operacionalizadas. As atividades propostas exploram encruzilhadas identitárias, linguísticas e culturais, conectando as experiências dos alunos brasileiros às narrativas francófonas. Essa conexão cria um espaço de identificação e estranhamento produtivo, permitindo que os alunos mobilizem seus próprios saberes para construir sentidos e se posicionarem criticamente diante do mundo.

Concluimos que a inclusão de literaturas francófonas no ensino de francês no Brasil é uma estratégia eficaz para transformar a sala de aula em um espaço de aprendizado significativo, onde culturas, saberes e vozes diversas se encontram. Essa prática pedagógica contribui para a formação de alunos não apenas como falantes competentes da língua francesa, mas como cidadãos críticos e conscientes das dinâmicas sociais e culturais que atravessam suas vidas e o contexto global. Em um país como o Brasil, marcado por desafios históricos e contemporâneos relacionados à diversidade e inclusão, essa abordagem se apresenta como uma ferramenta poderosa para repensar e enriquecer as práticas pedagógicas no ensino de línguas.

REFERÊNCIAS

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. **La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers**. Brasil: Synergies - n° spécial 2, 2010. p.145-155.

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. **Approche interculturelle**. In: La civilisation. Paris: CLE International, 1986.

CONDÉ, Maryse. **Le coeur à rire et à pleurer : contes vrais de mon enfance**. Paris: Éditions Robert Laffont, 1999.

GUILLÉN, Belén Artuñedo. **La "littérature-monde" dans la classe de FLE: passage culturel et réflexion sur la langue**. Espanha: Synergies, 2009, p. 235-244.

PUREN, Christian. **L'interculturel, perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures, vers une perspective co-actionnelle co-culturelle**. Paris : APLV, 2002.

RAHIMI, Atiq. **Entretien avec Atiq Rahimi**. Entrevista concedida a Nathalie Jungerman em HIRSCHSPRUNG, Nathalie, *et. al.* Cosmopolite 4 - Méthode de français B2. Paris: Hachette FLE, 2019. p. 30-31.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019a.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas - Exu como educação**. Santarém: Revista Exitus - vol. 9, n° 4, 2019b, p. 262 - 289.

TAÏA, Abdellah. **Celui qui est digne d'être aimé**. Paris: Seuil, 2017a.

TAÏA, Abdellah. Abdellah Taïa : **Le besoin de transformer une vérité très intime en texte littéraire**. Entrevista concedida a Hélène Ferrarini. **Africultures**, 2017b. Disponível em: <https://africultures.com/abdellah-taia-besoin-de-transformer-verite-tres-intime-texte-litteraire/>. Acesso em: 29 out. 2024.

VIRASOLVIT, Josette. **Quel interculturel en classe de FLE ? Analyse et proposition de scénarios**. China: Synergies - n°8, 2013. p. 65-81.

ZARATE, Geneviève. **Enseigner une culture étrangère**. Paris: Hachette, 1986.

ANEXO A – COMPREENSÃO ORAL: DISCUSSÃO SOBRE AUTORES FRANCÓFONOS

LE CHOIX DU FRANÇAIS PAR LES ÉCRIVAINS

- Regardons cette vidéo jusqu'à 03:50 :



La canadienne Nancy Huston, le tchèque Milan Kundera ou encore l'italien Francesco Rapazzini ont tous un point commun. Ils ne sont pas nés francophones mais ils ont décidé d'écrire en français. Pourquoi décide-t-on un jour d'abandonner sa langue maternelle et de faire du français sa langue d'écriture ?

- **Discutons :**

1. Pourquoi Estelle pense que les écrivains qui écrivent en français ont une certaine "liberté" ? Quelle blague fait-elle pour illustrer son point de vue ?
2. Selon Michel, pour quelles raisons les écrivains décident-ils d'écrire en français ?
3. Êtes-vous d'accord avec l'opinion exprimée par Michel à la fin de l'extrait ?

→ Selon vous, pourquoi les écrivains choisissent d'écrire en français ?
Connaissez-vous des écrivains francophones ?

ANEXO B – COMPREENSÃO ESCRITA: ENTREVISTAS COM ATIQ RAHIMI E

ABDELLAH TAÏA

LES ENTRETIENS AVEC DES ÉCRIVAINS FRANCOPHONES

- **Lisons les témoignages de ces deux écrivains francophones et discutons :**
 1. Quels rapports vous établissez entre ces écrivains et ceux de la vidéo regardée ?
 2. Si vous écriviez des livres, vous écririez en français ? Pourquoi ?

Abdellah Taïa : « Le besoin de transformer une vérité très intime en texte littéraire »¹

Comment êtes-vous venu à l'écriture ? Pourquoi écrivez-vous ?

C'est étrange parce qu'à la base je n'avais pas de désir d'écriture, je ne rêvais pas de devenir écrivain. Mon rêve a toujours été de faire du cinéma, de devenir réalisateur et de faire de mes soeurs les stars de mes films, pour dire les choses naïvement. L'écriture est arrivée parce que je me suis inscrit au département de littérature française à l'université de Rabat. J'y ai découvert que mon niveau était très bas. Soit je poursuivais mes études, soit j'abandonnais. J'ai décidé de continuer et à partir de ce moment-là, je me suis mis à inventer des mots plus ou moins corrects en français pour dire la vie autour de moi. J'ai commencé un journal intime, qui avec le temps s'est transformé en écriture, puis en livre. C'est cette technicité de l'écriture qui m'a amené à devenir écrivain. Et cette technique est venue parce qu'il fallait que je maîtrise cette chose qu'on appelle « la langue française », qui n'était absolument pas destinée à quelqu'un comme moi.

Quel rapport entretenez-vous aujourd'hui avec la langue française ?

C'est très compliqué parce que je n'arrive pas à me souvenir des motivations qui m'ont poussé à entreprendre cette aventure. Ce n'est pas simple de maîtriser la langue française, d'écrire et encore moins de le faire en français. Pour moi, la langue française est une langue de la puissance, de la richesse. C'est une langue qui discrimine au Maroc, c'est une langue qui sépare ceux qui ont le pouvoir et les autres. Ce n'était pas pour quelqu'un comme moi. Je viens d'un monde extrêmement pauvre et je n'arrive pas à me souvenir des motivations qui m'ont poussé à passer de cette pauvreté à ce rêve qui consistait à apprendre la langue française, à aller à Paris et à devenir réalisateur. Tout cela me paraît aujourd'hui à l'âge que j'ai – 43 ans – assez herculéen.

Herculéen ?

Oui, herculéen. Il fallait que je sois Hercule pour acquérir la technique, pour traverser les couches sociales, pour dépasser le mépris, pour surmonter tous les regards qui me tuaient et qui voulaient m'empêcher d'avancer. [...]

¹Source : <http://africultures.com/abdellah-taia-besoin-de-transformer-verite-tres-intime-texte-litteraire/#prettyPhoto>

Entretien avec Atiq Rahimi¹

Atiq Rahimi est né en Afghanistan en 1962. En 1985, il a obtenu l'asile politique en France. Il a reçu le prix Goncourt en 2008 pour son premier roman écrit en langue française, *Syngué sabour – Pierre de patience*. *La Ballade du calame* est son sixième livre et le troisième écrit en langue française.

Atiq Rahimi – Quand j'ai commencé à écrire en français, je ne me suis pas lancé un défi pour me prouver que j'en étais capable. C'était plutôt une façon de chercher l'innocence de la langue. Chaque mot éveillait en moi le besoin de consulter le dictionnaire, chaque construction de phrase suscitait questionnements et incertitudes, comme si j'apprenais une nouvelle langue ou que j'écrivais pour la première fois. Je suis arrivé ici en 1985.

Ce n'est qu'en 2007 que j'ai écrit mon premier roman en français, *Syngué sabour – Pierre de patience*. Cela dit, j'ai fait mes études supérieures à Paris, j'ai donc rédigé mes mémoires de maîtrise, de DEA et ma thèse de doctorat en français. Mais il s'agissait de textes universitaires, d'un autre langage. Quand on touche à des sujets émotionnels, tel l'exil, ou l'amour, on ne peut pas utiliser une écriture universitaire. C'est avec la langue maternelle que l'on va écrire, celle avec laquelle on a pleuré, on a ri, on a commencé à connaître le monde, à appeler ses parents, car cette langue est dans nos cellules, elle est charnelle. Comment réussir à exprimer toutes ces émotions dans une langue étrangère ? C'est assez mystérieux. En ce qui me concerne, une situation particulière m'a poussé à écrire en français. La période où j'écrivais mes livres en persan correspondait à celle où je n'arrivais pas à revenir en Afghanistan. Écrire dans ma langue natale était le seul moyen de retourner dans mon pays, comme si la langue était un territoire. Lorsque je suis rentré en Afghanistan en 2002, à partir de cette date-là, il m'a été très difficile de continuer à écrire en persan. D'un seul coup, je me suis démuné d'une langue, et j'ai cherché une autre terre linguistique. Le français. [...]

¹ Source : entretien à Nathalie Jungerman (*Cosmopolite* 4, p. 30-31, 2019).

ANEXO C – APRESENTAÇÃO DO LIVRO E DO AUTOR

ZOOM SUR “CELUI QUI EST DIGNE D’ÊTRE AIMÉ”

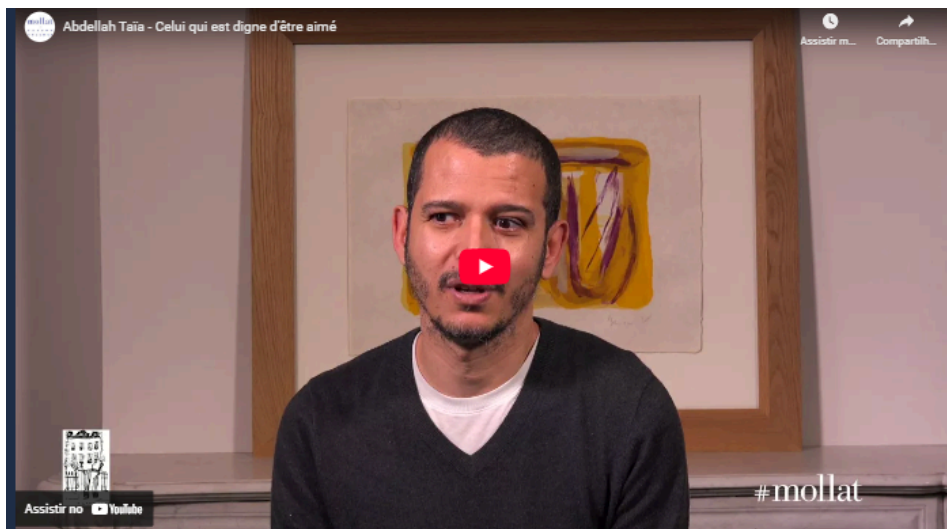



Abdellah Taïa est un écrivain et réalisateur marocain d'expression française. Il a grandi dans un quartier populaire entre Salé et Rabat où son père est employé dans une bibliothèque, mais sa mère ne sait ni lire ni écrire.

Abdellah Taïa se revendique gay. Il affirme son homosexualité à travers ses récits autobiographiques. Dans son pays, selon la loi, l'homosexualité est un crime grave, passible de prison.

Il vit en France depuis 1999. Avant, il habitait à Rabat. À Paris il poursuit ses études et il prépare à la Sorbonne une thèse de doctorat sur le peintre Fragonard. Il a enseigné pendant 2 ans dans une université de New York. Il écrit en français.

 **Regardons la vidéo et essayons de comprendre comment s’organise le livre “Celui qui est digne d’être aimé”.**



 **Abdellah Taïa - Celui qui est digne d'être aimé**

- Comment se compose le livre ? De quoi il parle ?
- Quelle est la problématique citée entre la France et le Maroc ?
- Quels sont les personnages cités par l’auteur ?