

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

ELISA FERNANDES RODRIGUES

**CLUBE DE LEITURA DA ÉCOLE POT-POURRI:
UMA VIA PARA A EDUCAÇÃO LITERÁRIA EM AULAS
DE FRANCÊS**

Rio de Janeiro

2026

ELISA FERNANDES RODRIGUES

**CLUBE DE LEITURA DA ÉCOLE POT-POURRI:
UMA VIA PARA A EDUCAÇÃO LITERÁRIA EM AULAS 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: Luiz Paulo dos Santos Monteiro

Rio de Janeiro

2026

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

R696 Rodrigues, Elisa Fernandes

Clube de leitura da *École Pot-Pourri* : uma via para a educação literária em aulas de francês / Elisa Fernandes Rodrigues. – Rio de Janeiro, 2026.

29 f.

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

Orientador: Luiz Paulo dos Santos Monteiro.

1. Língua francesa - Estudo e ensino. 2. Literatura em língua francesa. 3. Educação decolonial. 4. Clubes de livros. I. Monteiro, Luiz Paulo dos Santos. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 440

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

ELISA FERNANDES RODRIGUES

**CLUBE DE LEITURA DA ÉCOLE POT-POURRI:
UMA VIA PARA A EDUCAÇÃO LITERÁRIA EM AULAS 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 2 de abril de 2026

COMISSÃO EXAMINADORA

Luiz Paulo dos Santos Monteiro
Colégio Pedro II
Orientador

Luciano Passos Moraes
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro
2026

RESUMO

RODRIGUES, Elisa Fernandes. **Clube de leitura da École Pot-Pourri: uma via para a educação literária em aulas de francês.** 2026. 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, 2026.

O presente trabalho propõe um debate acerca da educação literária desenvolvida pela escola de francês École Pot-Pourri em seu clube de leitura em francês. Essa proposta se fundamenta no conceito de educação literária elaborado por Leahy-Dios (2000), no conceito de literaturas de (re)existência de Amorim e Da Silva (2019) e na proposta de Machado (2021) de abordar a literatura por uma perspectiva decolonial. O clube de leitura Pot-Pourri propõe a leitura coletiva e a discussão de obras francófonas contemporâneas de re-existência, isto é, obras contra-hegemônicas que abordam de forma crítica temas como colonialismo, imigração, experiências LGBTQIAP+, questões de gênero e feminismo, relações de classe e as diversas culturas francófonas fora do Hexágono. Compreende-se que essas narrativas, quando trabalhadas por uma perspectiva decolonial, constituem um espaço privilegiado para o encontro com a alteridade, para o desenvolvimento do pensamento crítico, para a formação de sujeitos sociais conscientes e para o fortalecimento da autoestima do estudante brasileiro de francês. Em um primeiro momento, apresenta-se o funcionamento, os objetivos do clube de leitura Pot-Pourri e o perfil de seu público. Em seguida, discute-se o papel da educação literária no ensino de francês e a relevância do trabalho com literaturas francófonas por uma perspectiva decolonial, especialmente no contexto brasileiro. Por fim, propõe-se a aplicação de uma proposta pedagógica baseada nas reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho para uma formação mais crítica, plural e significativa do estudante de francês brasileiro.

Palavras-chave: educação literária; literaturas francófonas; perspectiva decolonial; alteridade.

RÉSUMÉ

RODRIGUES, Elisa Fernandes. **Clube de leitura da École Pot-Pourri: uma via para a educação literária em aulas de francês.** 2026. 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, 2026.

Ce travail propose une réflexion sur l'éducation littéraire développée par l'école de français École Pot-Pourri dans le cadre de son club de lecture en français. Cette démarche s'appuie sur le concept d'éducation littéraire élaboré par Leahy-Dios (2000), sur la notion de littératures de (re)existence proposée par Amorim et Da Silva (2019) ainsi que sur l'approche décoloniale de la lecture littéraire développée par Machado (2021). Le club de lecture Pot-Pourri propose la lecture collective et la discussion d'œuvres francophones contemporaines de (re)existence, c'est-à-dire d'œuvres contre-hégémoniques abordant de manière critique des thèmes tels que le colonialisme, l'immigration, les expériences LGBTQIAP+, les questions de genre et de féminisme, les rapports de classe ainsi que la diversité des cultures francophones hors de l'Hexagone. Abordés dans une perspective décoloniale, ces récits constituent un espace privilégié de rencontre avec l'altérité, de développement de la pensée critique, de formation de sujets sociaux conscients et de renforcement de l'estime de soi des apprenants brésiliens de français. Dans un premier temps, nous présenterons le fonctionnement, les objectifs du club de lecture Pot-Pourri ainsi que le profil de son public. Nous discuterons ensuite la place de l'éducation littéraire dans l'enseignement du français et l'intérêt de travailler les littératures francophones dans une perspective décoloniale, en particulier dans le contexte brésilien. Enfin, une proposition pédagogique fondée sur les réflexions développées dans ce travail sera présentée, afin de contribuer à une formation plus critique, plurielle et ouverte des apprenants brésiliens de français.

Mots-clés: éducation littéraire; littératures francophones; perspective décoloniale; altérité.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Leituras literárias propostas no Clube de leitura Pot-Pourri entre 2020 e 2025 11

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Motivações e objetivos dos estudantes ao se inscreverem para o clube de leitura em francês 15

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	CLUBE DE LEITURA POT-POURRI: APRESENTAÇÃO	11
3	CLUBE DE LEITURA DA ÉCOLE POT-POURRI: UMA VIA PARA A EDUCAÇÃO LITERÁRIA EM AULAS DE FRANCÊS	17
4	LITERATURAS FRANCÓFONAS POR UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL	21
5	PROPOSTA PEDAGÓGICA	26
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	27
	REFERÊNCIAS	28

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho parte da experiência do clube de leitura em francês desenvolvido pela École Pot-Pourri, uma escola de francês privada fundada em 2017, na cidade de Porto Alegre, pelas professoras de francês e mestres em literaturas francesa e francófonas Elisa Fernandes Rodrigues e Samanta Vitória Siqueira. A escola oferece aulas e cursos livres de francês, nas modalidades presencial e online, e, dentre as atividades ofertadas, estão cursos extensivos de nível A1 a C1, clubes de leitura, cursos de conversação, cursos de revisão gramatical do francês, cursos preparatórios para provas de proficiência e aulas particulares. A École Pot-Pourri dispõe atualmente de uma sede localizada na capital do Rio Grande do Sul e conta com uma equipe de professores pequena, mantendo uma média de cinco professores nos últimos anos, tratando-se, assim, de um projeto de pequeno porte.

Criada em um contexto e em uma época em que as instituições de francês da cidade se interessavam apenas pelas culturas francesa e parisiense – ou, quando muito, pela canadense, com foco na imigração –, reproduzindo muitos clichês e estereótipos, a École Pot-Pourri se propôs a ensinar francês por uma perspectiva de valorização da diversidade linguística e cultural da francofonia. Desse modo, rompeu com as práticas então correntes no mercado de ensino de francês porto-alegrense, e, provavelmente, brasileiro.

O projeto pedagógico da École Pot-Pourri foi fundamentado em uma perspectiva crítica, intercultural e decolonial do ensino de francês, engajado com uma prática que articula língua, cultura, literatura e questões sociais da atualidade. Desde os níveis iniciais, buscamos desconstruir com os estudantes uma visão idealizada, etnocêntrica e eurocentrada da francofonia, abrindo espaço para a diversidade de vozes, identidades e experiências do mundo francófono – mas não apenas, visto que tal abordagem também permite a valorização da própria cultura do estudante brasileiro e latino-americano.

Esta pesquisa tem por objetivo apresentar e discutir o trabalho de educação literária (Leahy-Dios, 2000) desenvolvido no clube de leitura em francês da École Pot-Pourri, no qual são propostas leituras de obras literárias francófonas contemporâneas e contra-hegemônicas, alinhadas com o que Amorim e Da Silva (2019) chamam de literaturas de re-existência. Trata-se de obras que abordam, de forma crítica, temas como colonialismo, imigração, experiências LGBTQIAP+, questões de gênero e feminismo, relações de classe e as diversas culturas francófonas fora do Hexágono.

Abordamos tais leituras por uma perspectiva decolonial (Machado, 2021; Rufino, 2019), pois entendemos que a autoestima e a relação dos estudantes brasileiros com o

processo de aprendizado do francês podem ser fortalecidos quando entram em contato com obras que valorizam a diversidade cultural do mundo francófono (Pinheiro-Mariz, 2001) e que problematizam, de forma crítica, as relações históricas entre língua, poder e cultura. Entendemos também a literatura como um espaço privilegiado de encontro com a alteridade (Abdallah-Preteille, 2010) e de reflexão sobre diferentes experiências sociais e culturais, contribuindo, assim, para a formação crítica e social dos estudantes.

Para tanto, apresentamos, inicialmente, o projeto do clube de leitura Pot-Pourri, seus objetivos, as leituras já realizadas e seu público-alvo. Em um segundo momento, discutimos o lugar da literatura no ensino de francês e a importância da educação literária, especialmente por meio das literaturas de re-existência, para a formação dos estudantes. Em seguida, discutimos o interesse da abordagem das literaturas francófonas por uma perspectiva decolonial, especialmente no contexto de ensino de francês para estudantes brasileiros ou para aqueles provenientes de países que foram colonizados. Finalmente, apresentamos uma proposta pedagógica de aplicação dessas reflexões no contexto do ensino de francês.

2 CLUBE DE LEITURA POT-POURRI: APRESENTAÇÃO

Dentre as práticas da École Pot-Pourri, está o comprometimento com a educação literária, desenvolvida em algumas atividades dos cursos extensivos e das aulas particulares, de acordo com os interesses e objetivos dos estudantes, mas sobretudo nos clubes de leitura. Criado em 2020, o clube de leitura Pot-Pourri propõe a leitura integral de obras literárias francófonas contemporâneas e contra-hegemônicas, alinhadas com o que Amorim e da Silva (2019) chamam de literaturas de (re)existência, conforme aprofundaremos mais adiante neste trabalho.

Assim, são propostas como leituras obras literárias contemporâneas – escritas após 1970 (Viart, 2009) – em francês e que abordem, de forma crítica, temas como colonialismo, imigração, experiências LGBTQIAP+, questões de gênero e feminismo, relações de classe e as diversas culturas francófonas fora do Hexágono, procurando-se privilegiar, sempre que possível, escritores nascidos fora do território francês europeu. Na Tabela 1, apresentamos os livros já trabalhados nos clubes de leitura Pot-Pourri entre os anos de 2020 e 2025, organizados conforme os critérios acima apresentados.

Tabela 1 – Leituras literárias propostas no Clube de leitura Pot-Pourri entre 2020 e 2025

	Literatura contemporânea	Discute colonialismo	Aborda culturas francófonas fora do Hexágono	Discute imigração	Apresenta experiências LGBTQI+	Discute questões de gênero e feminismo	Discute relações de classe
Frère d'âme (2018), de David Diop	X	X	X	X		X	
Moi Tituba sorcière (1986), de Maryse Condé	X	X		X		X	X
Lettres à une noire (1978), de Françoise Ega	X	X	X	X		X	X
Petit Pays (2016), de Gaël Faye	X	X	X	X			
Celui qui est digne d'être aimé (2017),	X	X	X	X	X		X

de Abdellah Taïa							
La Petite Dernière (2020), de Fatima Daas	X	X	X	X	X	X	X
Mémoires de Porc-Épic (2016), de Alain Mabanckou	X	X	X				
Retour à Reims (2009), de Didier Eribon	X				X	X	X
Qui a tué mon père (2018), de Édouard Louis	X				X	X	X
L'événement (2000), de Annie Ernaux	X					X	X
Chanson douce (2016), de Leïla Slimani	X					X	X

Fonte: A autora (2026).

O clube de leitura costuma ser oferecido de duas a quatro vezes ao ano, havendo alternância entre as modalidades online e presencial. Disponibilizamos aos participantes a versão digital do livro selecionado e, para algumas edições do clube, conseguimos importar alguns exemplares físicos do livro em francês, que são vendidos pela escola sem fins lucrativos, pelo mesmo preço de compra. A quantidade de encontros é definida conforme o tamanho do livro, mas costumamos prever de quatro a cinco encontros semanais de uma hora e meia por edição. As aulas são ministradas por professoras¹ da escola, todas formadas em Letras-Francês e especialistas em literaturas francófonas.

Quanto à organização do clube de leitura, a aula inicial conta com um primeiro momento mais expositivo, em que a professora apresenta a obra, o autor ou a autora, características importantes do livro, sem omitir o contexto sócio-histórico e político em que o texto foi escrito. Nesse momento, já são introduzidas algumas palavras em francês, conceitos e discussões importantes, que aparecerão ao longo da leitura. Em seguida, propõe-se um calendário de leitura para os próximos encontros, com a quantidade de páginas que devem ser

¹ Usamos neste trabalho a palavra “professora” no feminino, pois a equipe da École Pot-Pourri é sobretudo composta por professoras mulheres.

lidas por semana, para que os participantes possam se encontrar para debater a leitura por partes.

No final do primeiro encontro, é proposta a leitura em voz alta das primeiras páginas do livro: cada aluno lê um trecho, de modo que possamos começar juntos a história. Essa prática, além de alimentar o interesse pela leitura, passa confiança aos estudantes, mostrando que são capazes de entender o que estão lendo, e os ajuda a entender o universo da obra. É como se estivéssemos adentrando a leitura juntos, de mãos dadas, e depois cada um fosse para a sua casa seguir essa trajetória sozinho, com aulas semanais para nos encontrarmos no caminho da jornada. Trata-se, assim, de uma atividade solitária e coletiva ao mesmo tempo. Também é oferecido aos estudantes um material com indicações de entrevistas com o autor, vídeos, podcasts, textos e recursos adicionais para que possam se inteirar mais sobre o assunto. É, além disso, criado um grupo de WhatsApp da turma para compartilhamento de percepções e de novos materiais, reforçando o aspecto coletivo do clube.

Além de a leitura proposta ser em francês, os debates em torno das interpretações dos estudantes também se dão em francês. Desse modo, o clube de leitura também funciona como um espaço para a prática da conversação na língua, havendo, além do interesse pela educação literária, uma preocupação com o trabalho e o desenvolvimento das diferentes competências orais e escritas. Quanto ao nível de língua, o clube de leitura é recomendado para alunos a partir do final do nível A2, ou seja, para aqueles que já cursaram cerca de seis semestres. São ofertadas oito vagas para cada edição do clube, pois, como nosso espaço físico não comporta grupos maiores, entendemos que, com mais participantes, haveria menos espaço para que cada um tomasse a palavra.

A interação nos encontros de debate da leitura ocorre de forma bastante livre, com os participantes tendo espaço para comentar os trechos que lhes chamaram a atenção, que gostaram ou não e suas reflexões. Cabe, no entanto, à professora o papel de colocar questões sobre o livro, relançar a discussão e direcionar o debate. Cada edição pode contar com dinâmicas específicas, como sorteio de perguntas, dicionário ilustrado ou glossário com o vocabulário e universo cultural do livro, encenação de julgamento de um personagem que cometeu um crime, dentre outras atividades que sejam pertinentes para o contexto da leitura e para o grupo em questão.

Desde 2025, experimentamos uma nova modalidade do clube: o Clube de leitura em francês em voz alta. Nessa modalidade, escolhemos obras curtas e marcadas pela oralidade, que possam ser lidas integralmente ao longo de cinco encontros. As sessões ocorrem online, com projeção do livro pela professora, e cada estudante lê alguns trechos em voz alta,

seguidos de momentos de discussão, comentários e esclarecimento de dúvidas linguísticas. A experiência mostrou-se particularmente positiva para estudantes que se sentem inseguros diante da leitura integral de um livro em francês ou que dispõem de pouco tempo para ler fora das aulas, além de reforçar o caráter coletivo do clube de leitura e favorecer uma construção compartilhada de sentidos.

Uma vez que trataremos de educação literária em um contexto que não é o da escola ou da universidade públicas, mas o de um curso livre privado de francês, é importante fazermos algumas considerações sobre o perfil dos alunos que estudam na *École Pot-Pourri* e que se interessam por ler literaturas francófonas, pois estes dados têm impacto sobre o funcionamento e sobre o sucesso do clube de leitura nos moldes em que ele ocorre. A maioria dos alunos da escola tem entre vinte e cinquenta anos e é formada por estudantes universitários de graduação, mestrado ou doutorado, ou por pessoas com ensino superior completo. O número de mulheres e de pessoas LGBTQIAP+ dentre os estudantes é expressivo. Pertencem sobretudo à classe média, alinham-se politicamente à esquerda, acessam e valorizam bens culturais – como livros, museus e filmes – e se interessam por viagens, arte, cinema, literatura, bem como por discussões políticas, sociais e filosóficas. Ou seja, a maioria já tem o hábito da leitura antes mesmo de se inscrever no clube de leitura em francês. Muitos buscam a *École Pot-Pourri* por seu posicionamento e engajamento político explícitos.

Estamos falando de um público que detém um volume significativo do que Bourdieu (1999) chama de capital cultural no estado incorporado, isto é, um conjunto de disposições duráveis adquiridas ao longo da socialização, tais como competências linguísticas, gostos culturais e modos de interpretação. Esse capital, por estar inscrito nos corpos e nas práticas de determinados indivíduos, orienta suas formas de perceber e valorizar bens culturais de prestígio social. O capital cultural se articula ao habitus, entendido por sua vez como “um sistema de disposições duráveis e práticas, interiorizadas pelos indivíduos, que funciona como princípios inconscientes, condicionando suas ações, suas percepções e reflexões nos espaços sociais que frequentam” (Monteiro, 2013, p. 26). Segundo Bourdieu, “sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do ‘sujeito’ sobre si mesmo (fala-se em ‘cultivar-se’). O capital cultural é um ter que se tornou, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um habitus” (Bourdieu, 1999, p. 75).

Nesse sentido, o interesse por parte dos alunos pela leitura de literaturas francófonas e pela participação em um clube de leitura em francês, assim como a familiaridade com debates de caráter estético, político e social mobilizados nesse espaço, não são aleatórios, mas

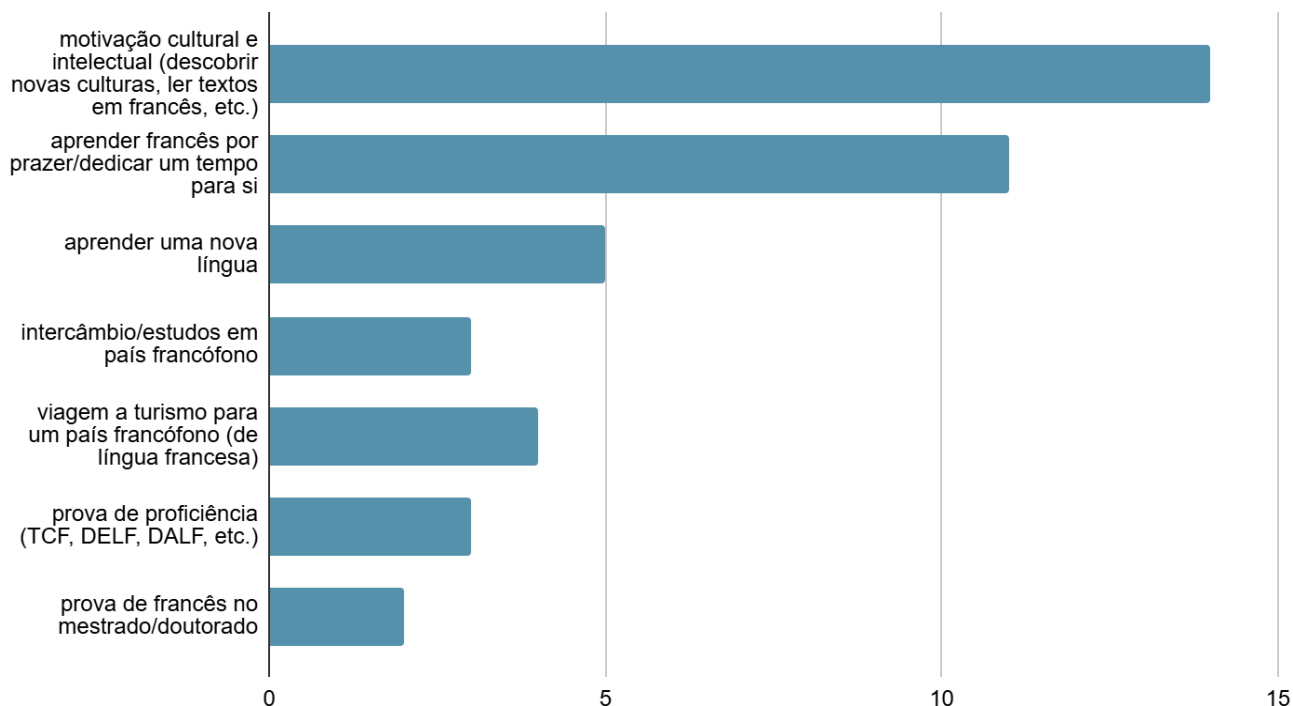
resultam de percursos sociais marcados por um investimento contínuo e prolongado em práticas culturais legitimadas e valorizadas, o que favorece a adesão e o êxito desse público nas atividades propostas. Cabe ainda considerar que a inscrição nessa atividade é espontânea e paga, constituindo, portanto, uma iniciativa e uma escolha dos próprios estudantes: estamos falando de educandos voluntários.

Destaca-se também a autonomia e o domínio de competências leitoras exigidos para a realização de leituras literárias de forma independente em língua estrangeira. Além disso, os conhecimentos mobilizados no clube de leitura frequentemente complementam ou se articulam com aqueles desenvolvidos pelos estudantes em suas formações universitárias, de modo que a leitura e os debates podem contar com contribuições de psicólogos, cientistas sociais, historiadores, professores de diferentes áreas, entre outros especialistas.

A seguir, o Gráfico 1 organiza as motivações e objetivos de estudos dos dezoito últimos inscritos no clube de leitura Pot-Pourri, fornecidas pelos próprios alunos no momento da inscrição no clube realizada pelo site da escola.

Gráfico 1 – Motivações e objetivos dos estudantes ao se inscreverem para o clube de leitura em francês

Motivações e objetivos



Fonte: A autora (2026).

Chama a atenção que, de um total de dezoito inscrições no clube de leitura, quatorze (77,77%) sejam motivadas por um interesse em aprofundar conhecimentos culturais e intelectuais e onze (61,11%) tenham como motivação o aprendizado do francês por prazer ou como lazer, corroborando as considerações feitas acerca do capital cultural e do habitus do público que participa do clube de leitura e indicando que a educação literária também pode ser trabalhada de forma lúdica e prazerosa. Essas motivações predominam sobre outras mais pragmáticas e utilitaristas, muito valorizadas em nossa sociedade capitalista e neoliberal, como estudar francês para fins profissionais e avaliativos.

3 CLUBE DE LEITURA DA ÉCOLE POT-POURRI: UMA VIA PARA A EDUCAÇÃO LITERÁRIA EM AULAS DE FRANCÊS

Ao longo da segunda metade do século XX, a centralidade conferida à dimensão funcional da linguagem nos estudos linguísticos levou, no campo de ensino de línguas estrangeiras, à consolidação de uma prática pautada pela instrumentalização e pela tecnicização da linguagem e da comunicação (Abdallah-Preteille, 2010). Essa tendência se consolidou, podendo ser observada até hoje na maioria dos cursos livres de língua estrangeira, e chama a atenção por prever que o professor exerça, na verdade, um papel de instrutor, preocupado não com a formação crítica, social, cultural e política dos estudantes, mas com a mera transmissão de conteúdos na língua em questão.

Com esse movimento, o texto literário, considerado pouco compatível com os objetivos comunicativos e funcionais então privilegiados, passou a ocupar um lugar secundário no ensino de línguas estrangeiras, sendo usado apenas como pretexto para exercícios estruturais de gramática e léxico ou, muitas vezes, sendo totalmente excluído das aulas de língua. Abdallah-Preteille (*ibid.*) questiona essa tendência e defende outro lugar para a literatura no ensino de línguas. Para ela, o texto literário não deve ser abordado por uma perspectiva estritamente utilitarista, nem por uma perspectiva culturalista, na qual a literatura daria acesso a estereótipos e imagens fixas e redutoras sobre um povo e uma cultura. No lugar, a autora propõe encararmos a literatura como um espaço privilegiado para o encontro com a alteridade, com a diversidade e com um importante universo simbólico.

Sobre essa questão, vale lembrar do alerta que Beth Brait (2000) faz para a crença comum e equivocada na dicotomia língua-literatura, segundo a qual seria possível separar uma da outra. De fato, é importante lembrarmos que os dois campos de estudos estão intrinsecamente ligados. Sem dúvidas o texto literário também pode contribuir para o aprendizado lexical, gramatical, fonético, e esses também são objetivos importantes para o clube de leitura Pot-Pourri. Contudo, a concepção proposta por Abdallah-Preteille permite entendermos a leitura literária, não apenas como um suporte para o aprendizado mais estrutural da língua, mas como uma prática formativa, capaz de favorecer o debate, o questionamento, a reflexão e a tolerância ao que é incerto e complexo, além de ajudar a construir uma postura de abertura para com o Outro e, conseqüentemente, para com nós mesmos. Chnane-Davin (2021) contribui para o debate ao afirmar que:

[...] o texto literário ocupa um lugar primordial na era do intercultural no diálogo entre as culturas e na abertura aos outros, em um mundo cada vez mais caracterizado pela diversidade cultural e linguística. [...] a universalidade dos valores por meio do texto literário continua sendo um objetivo fundamental para formar um cidadão autônomo, aberto à alteridade, dotado de espírito crítico e rico em interpretação, dentro de uma abordagem intercultural e humanista (*ibid.*, p. 8, tradução nossa).

Leahy-Dios (2000), por sua vez, argumenta que, no Brasil, costuma-se privilegiar o aspecto historiográfico dos estudos literários em prol dos aspectos linguísticos e estéticos que também poderiam ser trabalhados na aula de literatura. Segundo a autora, o estudo limitado à memorização de dados histórico-biográficos das obras e dos autores privilegia uma objetividade pseudocientífica e seria uma herança do positivismo no país, consistindo em uma prática inadequada e anacrônica no mundo pós-moderno (*ibid.*, p. 174). Além disso, falando de um estudo realizado no Brasil, a autora constatou que professores brasileiros de literatura também alimentam uma narrativa em torno da dificuldade e da inacessibilidade de sua área de estudos, colaborando para uma prática social e cultural de exclusão: “Parece que a dificuldade se torna uma meta elitista alcançável através de estratégias de poder que negam a simplicidade” (*ibid.*, p. 219). Trata-se de um panorama que inibe o estudante a ter prazer com a leitura literária e que, portanto, atrapalha o desenvolvimento do hábito de ler.

De fato, um dos nossos objetivos com o clube de leitura é desmistificar “a aura de dificuldade, inacessibilidade e seletividade” (*ibid.*, p. 221) que envolve a literatura escrita em francês. Para isso, atentamos sobretudo para dois aspectos. O primeiro deles é para a escolha do livro: procuramos privilegiar livros mais curtos, contemporâneos, com linguagem usada no dia a dia, que fale de uma realidade e de questões próximas e pertinentes para o grupo. Nesse sentido, Leahy-Dios (2000) defende justamente que se privilegie leituras significativas cultural e politicamente e que tratem de valores culturais contemporâneos, que dizem respeito ao mundo dos estudantes. O segundo aspecto é para a forma como falamos do livro a ser trabalhado, sem colocá-lo em um pedestal e sem alimentar um discurso de inacessibilidade. Nossos objetivos são aproximar os estudantes da leitura, bem como alimentar sua autoestima, confiança e autonomia para experiências futuras de leitura em francês.

Leahy-Dios, longe de pensar a literatura como um pretexto para o estudo de estruturas linguísticas ou como um espaço de memorização de dados histórico-biográficos, entende a educação literária sobretudo como um processo de formação de sujeitos sociais (*ibid.*, p. XX). Como disciplina fronteira entre os estudos de língua, os estudos culturais e os estudos sociais, a literatura ocupa, para a autora, um lugar estratégico para o desenvolvimento da

consciência sociopolítica crítica dos cidadãos e para o autocrescimento de sujeitos sociais participantes, conscientes e ativos (*ibid*, p. XXVI).

Paulo Freire (1989) também nos lembra que o ato de ler, muito além de uma simples manipulação mecânica de palavras, consiste em uma leitura de mundo, vinculada à compreensão do contexto, dentro de uma relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Uma vez que Freire entende a educação como ato fundamentalmente político, estamos novamente diante da diferença entre os papéis exercidos pelo instrutor e pelo educador: diferentemente do primeiro, que se limita à transmissão de conteúdos, o segundo assume uma tomada de posição (Bourdieu, 1996, p. 75) no campo da educação, compreendendo que a prática pedagógica nunca é neutra e que educar pressupõe posicionamento crítico e compromisso com a transformação social.

Na esteira de Freire, Leahy-Dios nos faz pensar na educação literária como um espaço de liberdade e de emancipação, de onde é importante que os estudantes saiam fortalecidos:

É difícil pensar em um meio melhor de problematizar conteúdos literários do que compartilhar o poder entre alunos e professores democraticamente na busca de interpretações significativas do artefato literário, oferecendo leituras variadas e de real significado multicultural (Leahy-Dios, 2000, p. 169).

Parece-nos que o clube de leitura proposto pela École Pot-Pourri constitui um terreno fértil para o desenvolvimento da educação literária nos termos defendidos por Leahy-Dios, na medida em que se configura como um espaço de compartilhamento horizontal, de desenvolvimento do pensamento crítico e político a partir da leitura literária, de conscientização multicultural, de valorização da diversidade cultural e social e de reflexão acerca das relações entre ideologia, língua e poder.

Em relação a uma das funções da educação literária, Amorim e Da Silva concordam com Leahy-Dios ao afirmar que “como leitores, os educandos devem reconhecer na arte formas de crítica cultural e política, enxergando a obra de arte não como um produto autônomo e neutro, mas como ideologicamente constituído, por meio de sua construção estética” (Amorim; Da Silva, 2019, p. 168). Desse modo, a escolha e a proposta de leituras literárias que nós, educadores, fazemos aos educandos está longe de ser – e não deve ser – neutra, aleatória ou desinteressada. Cabe a nós fazer essa escolha com clareza e propósito, entendendo o papel político e formador que a leitura terá na formação dos estudantes.

Amorim e Da Silva (2019) discutem a relevância de se trabalhar, em alternância com o cânone – isto é, de forma dialógica, alternada e não hierárquica –, o que os autores chamam

de *literaturas de (re)existência*. Os autores as definem como uma “prática artística de linguagem que permite aos sujeitos historicamente violentados e discriminados – como negros/as, pobres, homossexuais, indígenas, mulheres – a possibilidade de agência e ressignificação estético-políticas de suas identidades” (p. 176). Ainda conforme os autores, é importante que os estudantes brasileiros leiam e discutam textos que não apenas denunciem a posição de assujeitamento das vozes periféricas, mas que as apresentem como protagonistas.

Assim, o recorte de leituras contra-hegemônico feito para o clube de leitura Pot-Pourri, com valorização de temas como colonialismo, imigração, experiências LGBTQIAP+, questões de gênero e feminismo, relações de classe e as culturas francófonas fora do Hexágono, corresponde às literaturas de (re)existência e vai ao encontro do que Leahy-Dios defende para a educação literária:

Não podemos conceber a teoria literária como campo acadêmico desproblematizado, alienado das realidades sociais e dedicado a tradições limitadas assentadas sobre valores patriarcais e elitistas. A educação literária é o *locus* ideal dos discursos pós-estruturalistas, feministas, pós-modernistas e pós-colonialistas, e da construção teórica para as sociedades emergentes do final do século vinte (Leahy-Dios, 2000, p. 221).

Tendo entendido o clube de leitura Pot-Pourri como um projeto de educação literária em curso livre de francês, aprofundaremos na próxima seção o interesse das literaturas francófonas e do trabalho com a literatura por uma perspectiva decolonial para a educação literária.

4 LITERATURAS FRANCÓFONAS POR UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Para discutirmos o interesse do trabalho com literaturas francófonas no ensino de francês, é importante definirmos, primeiramente, o que entendemos por *literaturas francófonas* e levantarmos algumas das questões em jogo na escolha da expressão a ser adotada. Chnane-Davin (2021) explica que historicamente esse termo era empregado em oposição a *littérature française* para designar as literaturas produzidas em francês fora do Hexágono, como no Haiti, no Canadá, no Senegal ou mesmo nos territórios ultramarinos franceses. Essa distinção nunca foi feita de forma ingênua: além de vir acompanhada de certo exotismo, a expressão *literaturas francófonas* parecia apontar, ainda que de forma velada, para a ideia de uma literatura menor, que não está à altura da grande literatura da metrópole e que, portanto, não poderia ser incluída na mesma categoria desta última.

O manifesto *Pour une « littérature-monde » en français*, publicado em 2007 no jornal *Le Monde*, buscou justamente se opor a essa divisão depreciativa e reivindicar um espaço de igualdade para todas as literaturas escritas em francês. Na ocasião, Le Bris e diversos outros escritores declararam o fim da francofonia, considerada por eles o último vestígio do colonialismo. Dessa forma, se abandonaria o termo francofonia, visto que ninguém fala uma língua chamada “francófono” e que não faria sentido falar a língua de um país virtual, e se passaria a falar em *littérature-monde en français*: uma literatura transnacional, não mais vinculada a um único país, a França.

Chnane-Davin (2021) celebra o esforço do manifesto em buscar retirar as literaturas escritas em francês fora do Hexágono desta posição subalterna e em valorizá-las em sua diversidade e em sua qualidade literária e estética. Contudo, em relação à proposta de fim da francofonia, a autora sugere que possa ter havido uma confusão entre francofonia linguística, francofonias culturais e Francofonia institucional². O problema, segundo a autora, não seria o conceito de francofonia linguística, bastante útil para abarcar todos os falantes de francês, ou mesmo a adoção do termo literaturas francófonas, para fazer referência a todas as literaturas escritas em francês. O problema seria, como apontamos, a antiga separação depreciativa entre literatura francesa e literaturas francófonas, assim como a confusão entre francofonia enquanto fenômeno linguístico e Francofonia (com F maiúsculo) enquanto instituição política e, portanto, extensão simbólica do passado colonial francês.

² “Fala-se de francofonia com ‘f’ minúsculo para designar os falantes de francês e de Francofonia com ‘F’ maiúsculo para representar o sistema institucional que organiza as relações entre os países francófonos” (Organisation Internationale De La Francophonie, 2020, p. 2). Francofonia com “F” maiúsculo faz, portanto, referência à Organização Internacional da Francofonia (OIF).

Adotamos a definição de literaturas francófonas proposta por Chnane-Davin para nos referirmos às literaturas escritas em francês nas nossas aulas, no clube de leitura e neste trabalho por acreditarmos se tratar de um termo mais transparente do que *littérature-monde*, mas não nos privamos de fazer as devidas pontuações políticas e enfatizar as tensões em jogo quando trazemos esse assunto à tona. O que nos interessa, no clube de leitura Pot-Pourri, é sobretudo a escolha pelas literaturas francófonas (sejam elas escritas por autores franceses ou haitianos, martinicanos, marroquinos, etc.) contra-hegemônicas e de (re)existência. Com efeito, dos onze escritores apresentados na Tabela 1, oito não são franceses nascidos no Hexágono ou são filhos de imigrantes, sendo as discussões em torno da imigração e do colonialismo pontos centrais de grande parte das obras escolhidas.

Todavia, quando falamos de uma educação literária brasileira preocupada com a formação de sujeitos sociais críticos e conscientes, não basta atentarmos apenas para a escolha das obras. Faz toda a diferença o viés a partir do qual elas são abordadas, e é por meio de uma perspectiva decolonial que o potencial das obras francófonas contra-hegemônicas e de (re)existência pode ser plenamente mobilizado, especialmente em uma realidade brasileira, marcada por uma história de colonização e pela persistência do racismo como herança das hierarquias coloniais. Entendemos decolonialidade como a perspectiva que busca:

[...] analisar crítica e profundamente como a colonialidade europeia se impôs nas estruturas de poder na América Latina, nos modos de saber, ser e pensar dos povos dos países latino-americanos, desvendando a produção de conhecimento de uma episteme principalmente eurocêntrica e da América do Norte (Machado, 2021, p. 983).

Machado (2021) relembra a diferença entre colonialismo e colonialidade ao afirmar que o colonialismo se refere a um sistema histórico de dominação política e econômica, no qual a soberania de um povo é submetida ao poder de outra nação, configurando relações imperiais. A colonialidade, por sua vez, corresponde a uma lógica de poder estruturante, responsável por sustentar e justificar a dominação dos povos não europeus, por meio da imposição de valores europeus e norte-cêntricos como únicos e universais, silenciando os modos de saber, de ser e de existir dos povos colonizados, bem como pela persistência da codificação das diferenças na ideia de raça, concebida como uma suposta distinção biológica que naturaliza relações de subalternidade.

Segundo o autor, a lógica da colonialidade não se encerra com o fim formal do colonialismo, mas continua a operar e a se reproduzir no cotidiano por meio de diferentes

dispositivos, como os manuais de aprendizagem, as normas de produção acadêmica, a cultura comum, a autoimagem dos povos e as aspirações dos sujeitos. De fato, a colonialidade dos saberes se apresenta em materiais didáticos de francês, quando valorizam apenas os saberes, culturas e realidades brancas e europeias, e no discurso dos professores de francês, quando enaltecem a França ou os países do norte global e diminuem o Brasil, situações bastante recorrentes no meio de ensino de francês. Não podemos perder de vista essas relações de poder quando tratamos de brasileiros ensinando e aprendendo francês, língua cuja difusão esteve ligada à expansão imperial francesa e à projeção de seus valores no cenário internacional, sendo importante questionarmos também a própria francofonia enquanto possível mecanismo de *soft power* voltado à manutenção da influência política, econômica e cultural francesa (Ndiaye, 2022).

A colonização, esta “engenharia de destroçar gente” (Rufino, 2019), tem impacto direto sobre a autoestima do povo colonizado. Leahy-Dios (2000) lembra que essa baixíssima autoestima social enraizada nos países colonizados faz com que a cultura importada seja percebida como tendo melhor qualidade e um valor mais elevado que a cultura local.

A colonização é um gigantesco projeto que se confunde com a política da humilhação. [...] A colonização como método implica imitar o colonizador, o *senhor*, dono do poder, o *rico* para tentar sair da posição humilhada. [...] É comum que o colonizado, após interiorizar a humilhação colonial, se sinta alguém ao reproduzir a postura do colonizador, interiorizando preconceitos, discursos de sujeição do outro e aplicando o que ele aprendeu em outrem (Tiburi, 2021, p.37-41).

Esse fenômeno é particularmente visível no caso da cultura francesa, muitas vezes associada ao “chique” e ao “requinte”, além de ser idealizada como a cultura dos grandes pensadores e intelectuais.

Rufino (2019) compreende, assim, a descolonização “não como a subtração da experiência colonial, mas como uma ação que encarna força utópica, política e pedagógica para a transgressão da obras/efeitos/heranças coloniais (colonialidade) e a remontagem do seres/saberes em prol de outro mundo” (p. 11). Nesse sentido, reconhecendo que fomos colonizados e que a colonialidade nos constitui profundamente – o que torna inviável qualquer pretensão de apagamento dessa experiência –, a decolonialidade pode ser assumida como uma “ação rebelde, inconformada, em suma, um ato revolucionário” (*ibid.*) no âmbito da prática pedagógica, voltada ao questionamento das relações de poder que a sustentam.

Em relação ao ensino decolonial de literatura, Machado propõe que:

Numa leitura decolonial do campo de ensino de literatura, especificamente, pode se configurar como um início revolucionário o próprio ato de ouvir os sujeitos subalternizados que foram por séculos desautorizados nos rituais de leitura escolares (e não só). Para tanto, há que se considerar que a determinação do cânone e também a atuação da crítica literária, durante séculos, se pautou em modelos e critérios eurocêntricos para decidir o que deve ou não ser visto como literatura, a partir da ótica de uma série de fatores históricos mobilizados seletivamente. Como resultado sintomático, notamos que a considerada “alta literatura” brasileira, que tende a constituir os acervos escolares, é composta, em sua maioria, por autores brancos, heterossexuais, de classe média ou classe alta, desprestigiando produções de autores(as) negros(as), LGBTQIs, indígenas, das camadas populares, consideradas, indiretamente ou não, como “o outro”, a “não literatura” (Machado, 2021, p. 996).

Machado fala acerca do ensino de literatura brasileira, mas poderíamos, sem dúvida, transpor sua análise e sua proposta de ensino decolonial para o ensino de literatura escrita em francês. Pinheiro-Mariz (2001) defende que o estudo da *littérature-monde* representa um espaço fundamental de descolonização dos imaginários, especialmente no Brasil, onde o francês é frequentemente percebido como uma língua elitista. Essas literaturas, oriundas de contextos francófonos diversos, favorecem os intercâmbios interculturais e permitem ao estudante brasileiro reconhecer-se em um francês plural, portador de acentos e nuances que aproximam a língua e sua literatura de sua própria realidade.

Com efeito, acreditamos que escritores oriundos de povos historicamente colonizados ou pertencentes a grupos étnico-sociais socialmente subalternizados têm muito mais a nos dizer sobre nossa experiência com a língua, sobre nossa relação com o mundo e sobre com as relações de poder que atravessam nosso país e nossa cultura do que escritores provenientes de nações colonizadoras. Observamos, por exemplo, que essas reflexões decoloniais contribuem para o empoderamento e fortalecimento teórico de estudantes que viajam ou realizam intercâmbio na França, tornando-os menos suscetíveis às humilhações cotidianas frequentemente vivenciadas por latino-americanos na Europa, como correções linguísticas excessivas, deboche em relação à pronúncia e ao sotaque, além de preconceitos de diversas naturezas. Esses estudantes chegam mais seguros de seu valor e de sua cultura e já não sentem a necessidade de se diminuir e mimetizar o europeu para serem reconhecidos ou pertencerem.

Figueiredo e Glenadel pontuam, por sua vez, sobre o aprendizado de línguas estrangeiras, que:

Aprender uma língua estrangeira é, pois, ter acesso a um mundo cultural que se exprime naquela língua. Aprender uma língua estrangeira é ser exposto a novas cosmovisões, a práticas culturais diferentes das nossas, que poderão nos enriquecer e abrir nossos horizontes com a condição de não nos perdermos nelas, com a

condição de não termos uma valorização do estrangeiro que deprecie o nacional. Aprender uma língua estrangeira é conhecer o Outro para poder melhor compreendê-lo e respeitá-lo em sua irredutibilidade, não para se transformar no Outro. Aprender uma língua estrangeira pode ser a oportunidade de abrir-se para a multiplicidade de culturas desde que não se perca de vista o lugar de onde se partiu. Conhecer, entrar em contato, comunicar-se, não é assimilar ou ser assimilado. Aprender inglês não é tornar-se inglês ou norte-americano, aprender francês não é imitar o francês. Pode-se aprender línguas estrangeiras de maneira descolonizada, sem subserviência, sem se tornar subalterno. Pode-se aprender línguas estrangeiras pelo prazer da aquisição, pode-se ensinar línguas estrangeiras para uma criança da favela, o conhecimento não é privilégio dos ricos, assim como a democracia não é um privilégio “primeiro-mundista” (Figueiredo; Glenadel, 2006, p. 20).

Quando o professor de francês assume o papel de educador e entra em sala de aula com essa consciência, tomando uma posição e adotando uma postura decolonial, seja para ensinar o francês ou para trabalhar a educação literária por meio das literaturas francófonas, é muito mais provável que tenha sucesso em formar alunos confiantes, seguros para se experimentar e se arriscar em línguas estrangeiras (colocamos no plural pois esta é uma experiência que ele levará para a vida e para outros campos de aprendizado), curiosos e respeitosos em relação ao Outro, às outras culturas, mas também à própria cultura.

Na próxima seção, apresentaremos uma proposta pedagógica para o Colégio de Aplicação da UFRGS, na qual procuramos aplicar, em contexto escolar, a proposta de educação literária por meio de literaturas de (re)existência e por uma perspectiva decolonial desenvolvida ao longo deste trabalho. A escolha por direcionar essa proposta à escola pública está diretamente relacionada ao percurso formativo desta especialização, que nos convidou a voltar o olhar, de modo constante, para as potências, especificidades e desafios desse contexto.

Assim, embora este trabalho seja fruto, inicialmente, de minha experiência em um curso privado de francês, entendo como fundamental propor um retorno concreto à escola pública, contribuindo com práticas pedagógicas situadas e comprometidas com a formação crítica dos estudantes e com o fortalecimento do campo disciplinar do francês. Além disso, essa escolha também se justifica pelo interesse em contribuir para a valorização do francês no contexto público de ensino, especialmente por meio do trabalho com a leitura literária, entendida como espaço privilegiado de formação linguística, cultural e crítica.

5 PROPOSTA PEDAGÓGICA

A presente proposta pedagógica foi pensada para alunos do terceiro ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFRGS. Nesta etapa, os alunos que optaram pelo francês no Ensino Médio estão em seu terceiro ano de estudos da língua. Para esta atividade, sugerimos a leitura do livro *Mémoires de Porc-Épic* (2006), de Alain Mabanckou, autor franco-congolês contemporâneo cuja escrita é marcada pela oralidade, pelo humor e pela reflexão crítica sobre a história e as tradições africanas, abordando em sua obra questões identitárias, culturais e pós-coloniais.

Em *Mémoires de Porc-Épic*, livro vencedor do prêmio de Renaudot de 2006, o narrador é um porco-espinho que relata sua história como “duplo” de um homem, em um texto bem-humorado e envolvente que remete à tradição oral africana. Além de seu potencial literário e intercultural, esta obra também possibilita o trabalho com produções culturais africanas no contexto escolar, em consonância com as diretrizes das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008. Destacamos um trecho de uma reportagem de O Globo sobre este livro:

Defensor de uma literatura sem fronteiras, Mabanckou vê passarelas entre as diferentes diásporas africanas — e acredita que os leitores brasileiros poderão encontrar em seu livro realidades do nosso imaginário. — A África está no Brasil, e acho que tenho uma chance de falar com pessoas próximas de mim — diz o autor [...]. — Lembro que, na minha infância, todos nós adorávamos Pelé e tínhamos certeza de que ele havia nascido no Congo. Então, meu livro pode ser uma chamada para essa herança longínqua que celebrava a humanidade, apesar das dores, sofrimentos e violências da História e da humilhação do homem negro pelo Ocidente (Torres, 2017).

A versão de livro de bolso publicada pela editora Seuil dispõe de 150 páginas. Para este projeto, sugerimos doze aulas: uma aula introdutória sobre o autor e sobre a obra, dez aulas para leitura em voz alta – prevendo a leitura de quinze páginas por encontro – e uma última aula para debate sobre a leitura e encerramento do clube de leitura. Durante os encontros para leitura em voz alta, sugerimos que cada aluno leia, alternadamente, duas páginas do livro. Em função da dificuldade de aquisição de obras estrangeiras em quantidade suficiente para todos os estudantes, sugiro a aquisição da versão digital do livro pela escola, que será projetada por meio de projetor, para que os alunos possam realizar a leitura em conjunto. Recomendamos que o professor utilize ferramentas de edição de texto para fazer anotações no arquivo, como por exemplo definições de palavras, sinônimos, explicações e traduções, lembrando que o clube de leitura é também um espaço propício para desenvolvimento dos estudos linguísticos de francês.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou refletir, a partir da experiência com o clube de leitura em francês da École Pot-Pourri, sobre o lugar da literatura no ensino de francês como espaço privilegiado para o encontro com a alteridade, para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a formação de sujeitos sociais conscientes. Nesse sentido, discutimos o papel do professor de francês enquanto educador que, ao assumir uma tomada de posição no campo da educação, reconhece o caráter não neutro da prática pedagógica e se engaja na formação social e política dos estudantes.

Defendemos, assim, o interesse da escolha por obras literárias francófonas contemporâneas e contra-hegemônicas – que também chamamos de literaturas de (re)existência – para a educação literária, uma vez que essas produções dão visibilidade a vozes historicamente marginalizadas e permitem abordar, de forma crítica, temas como colonialismo, imigração, relações de classe, gênero e diversidade sexual. Apresentamos, ao longo do trabalho, diferentes exemplos de obras francófonas trabalhadas no clube de leitura da École Pot-Pourri que abordam essas temáticas e contribuem para os objetivos de educação literária discutidos nesta pesquisa.

Além disso, levando em conta o contexto brasileiro, marcado por uma história de colonização e pela persistência do racismo como herança das hierarquias coloniais, defendemos a relevância do trabalho com literaturas francófonas por uma perspectiva decolonial. Essa abordagem possibilita questionar a colonialidade dos saberes ainda bastante presente no campo do ensino de francês, reconhecer o francês como uma língua plural e contribuir para o fortalecimento da autoestima dos estudantes de francês brasileiros.

Assim, a experiência do clube de leitura Pot-Pourri evidencia o potencial da educação literária no ensino de francês como espaço de encontro com a diversidade cultural, de desenvolvimento do pensamento crítico e de reflexão sobre as relações entre língua, cultura e poder. Ao privilegiar obras francófonas contemporâneas e contra-hegemônicas, essa prática contribui para a construção de um ensino de francês mais plural, crítico e atento às dinâmicas históricas e sociais que atravessam os espaços francófonos e a própria realidade brasileira.

REFERÊNCIAS

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

AMORIM, Marcel Alvaro de; DA SILVA, Thiago Cavalcante. **O ensino de literaturas na BNCC: discursos e (RE)existências possíveis**. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela & AMORIM, Marcel Alvaro de (Orgs.). A BNCC e o ensino de línguas e literaturas. Campinas: Pontes, 2019.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. Tradução de Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Os três estados do capital cultural**. Tradução de Magali de Castro. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). Escritos de educação. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 71-79.

BRAIT, Beth. **Língua e Literatura: uma falsa dicotomia**. Revista ANPOLL, São Paulo, n. 8, p. 187-206, Jan-Jun, 2000.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Ementa. Brasília, 2008.

CHNANE-DAVIN, Fatima. **La littérature « française » ? « francophone » ? Le grand débat**. Cap. 15. In: CHNANE-DAVIN, Fatima (org.). Le FLE et la francophonie dans le monde. Paris: Armand Colin, 2021.

FIGUEIREDO, Eurídice; GLENADEL, Paula (orgs.) **O francês e a diferença**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos**. Niterói: EdUFF, 2000.

LE BRIS, Michel; ROUAUD, Jean-Rouaud. **Pour une littérature-monde en français**. Le Monde, Paris, 15 mar. 2007. Disponível em: https://www.lemonde.fr/livres/article/2007/03/15/des-ecrivains-plaident-pour-un-roman-en-francais-ouvert-sur-le-monde_883572_3260.html. Acesso em: 10 ago. 2025.

MACHADO, Rodrigo Corrêa Martins. **Por um ensino decolonial da literatura**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 981-1005, 2021.

MONTEIRO, Luiz Paulo dos Santos. **As representações de artista na obra em prosa de Alfred de Musset: a pessoa, o escritor e o inscritor**. Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Letras, 2013.

NDIAYE, Khadim. **La francophonie, un dispositif néocolonial**. Afrique XXI, 2022. Disponível em: <https://afriquexxi.info/Francophonie-Quand-la-France-deploie-son-empire-linguistique>. Acesso em: 10 ago. 2025.

ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE. **Qu'est-ce que la Francophonie ?** Paris: OIF, 2020. Disponível em: <https://www.francophonie.org>. Acesso em: 25 abr. 2026.

PINHEIRO-MARIZ, Josilene. **Da necessidade de uma “literatura-mundo” no ensino de francês no Brasil**. Letras, Santa Maria, v. 21, n. 42, p. 341-361, jan./jun. 2011.

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

TIBURI, Marcia. **Complexo de vira-lata: análise da humilhação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

TORRES, Bolívar. **Alain Mabanckou dá voz a um bicho assassino em Memórias de porco-espinho**. O Globo, 18 nov. 2017. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/livros/alain-mabanckou-da-voz-um-bicho-assassino-em-memorias-de-porco-espinho-22082844>. Acesso em: 8 fev. 2026.

VIART, Dominique. **Résistances de la Littérature contemporaine**. In: Fabula-LhT, n.º 6, “Tombeaux de la littérature”, dir. Alexandre Gefen, Maio 2009. Disponível em: <https://www.fabula.org/lht/6/viart.html>. Acesso em: 24 jan. 2026. DOI: <https://doi.org/10.58282/lht.130>