



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

**LUCIANA OLIVEIRA FARINA**

**A ESCOLA COMO ESPAÇO DE (DES)ALIENAÇÃO  
ATRAVÉS DE “LE CŒUR À RIRE ET À PLEURER” DE  
MARYSE CONDÉ**

Rio de Janeiro

2026

**LUCIANA OLIVEIRA FARINA**

**A ESCOLA COMO ESPAÇO DE (DES)ALIENAÇÃO ATRAVÉS DE “LE COEUR À  
RIRE ET À PLEURER” DE MARYSE CONDÉ**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação Lato Sensu – Curso de Especialização em Ensino de Francês, 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

2026

**COLÉGIO PEDRO II**

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

**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

|      |   |
|------|---|
| F225 | Farina, Luciana Oliveira<br>A escola como espaço de (des)alienação através de “Le cœur à rire et à pleurer” de Maryse Condé / Luciana Oliveira Farina. – Rio de Janeiro, 2026.<br><br>30 f.<br><br>Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Francês) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.<br><br>Orientador: Luciano Passos Moraes.<br><br>1. Língua francesa - Estudo e ensino. 2. Literatura. 3. Letramento crítico. 4. Condé, Maryse, 1937-. I. Moraes, Luciano Passos. II. Colégio Pedro II. III. Título.<br><br>CDD 440 |
|------|---|

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

**LUCIANA OLIVEIRA FARINA**

**A ESCOLA COMO ESPAÇO DE (DES)ALIENAÇÃO ATRAVÉS DE “LE COEUR À RIRE ET À PLEURER” DE MARYSE CONDÉ**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação Lato Sensu – Curso de Especialização em Ensino de Francês, 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 7 de abril de 2026.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Luciano Passos Moraes  
Colégio Pedro II  
Orientador

---

Profa. Dra. Claudia Maria Pereira de Almeida  
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro

2026

## RESUMO

FARINA, Luciana Oliveira. **A ESCOLA COMO ESPAÇO DE (DES)ALIENAÇÃO ATRAVÉS DE “LE COEUR À RIRE ET À PLEURER” DE MARYSE CONDÉ.** 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.

A sala de aula de língua estrangeira no Brasil, herdeira de estruturas coloniais, muitas vezes opera sob um olhar estrangeiro que invisibiliza diversidades e hierarquiza saberes. Diante desse cenário, o texto literário revela-se como um campo profícuo de interlocução entre realidades distintas, capaz de promover o letramento crítico e o deslocamento de referenciais eurocêntricos. Nessa perspectiva, este trabalho busca refletir como a literatura em língua francesa produzida fora do eixo europeu pode favorecer não apenas o desenvolvimento da proficiência em francês, mas também de processos de leitura de si e do mundo. Por meio do texto “Portrait de famille”, primeiro capítulo da obra *Le cœur à rire et à pleurer : contes vrais de mon enfance* (2001), da autora guadalupense Maryse Condé, aborda-se a alienação cultural, evidenciando tensões identitárias que emergem do confronto entre heranças culturais distintas e processos de assimilação, além de estabelecer interfaces com experiências e tensões identitárias presentes no contexto brasileiro. Para tal, o estudo apresenta uma proposta pedagógica que articula leitura literária e atividades de escritas de si, com o objetivo de promover a tomada de consciência sobre as relações entre língua, cultura e identidade.

**Palavras-chave:** Ensino de francês; literatura; autoficção; Educação Básica; Maryse Condé;

## RÉSUMÉ

FARINA, Luciana Oliveira. **A ESCOLA COMO ESPAÇO DE (DES)ALIENAÇÃO ATRAVÉS DE “LE COEUR À RIRE ET À PLEURER” DE MARYSE CONDÉ.** 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.

La salle de langue étrangère au Brésil, héritière de structures coloniales, fonctionne souvent sous un regard étranger qui invisibilise les diversités et hiérarchise les savoirs. Face à ce constat, le texte littéraire se révèle comme un espace fécond d’interlocution entre des réalités distinctes, capable de favoriser le développement de la littératie critique ainsi que le déplacement de référentiels eurocentriques. Dans cette perspective, ce travail vise à réfléchir à la manière dont la littérature de langue française produite hors de l’axe européen peut favoriser non seulement le développement de la compétence en français, mais aussi des processus de lecture de soi et du monde. À travers le texte “Portrait de famille”, premier chapitre de l’ouvrage *Le cœur à rire et à pleurer : contes vrais de mon enfance* (2001), de l’autrice guadeloupéenne Maryse Condé, il s’agit d’aborder la question de l’aliénation culturelle, en mettant en évidence les tensions identitaires qui émergent de la confrontation entre des héritages culturels distincts et des processus d’assimilation, tout en établissant des liens avec des expériences et tensions identitaires présentes dans le contexte brésilien. À cette fin, l’étude propose une démarche pédagogique articulant lecture littéraire et activités d’écriture de soi, dans le but de favoriser une prise de conscience des relations entre langue, culture et identité.

**Mots-clés** : enseignement du français; littérature; autofiction; enseignement de base; Maryse Condé.

## SUMÁRIO

|      |  |    |
|------|--|----|
| 1    | <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 7  |
| 2    | <b>PANORAMA: AUTORA E OBRA</b> .....   | 9  |
| 2.1. | Língua francesa em perspectiva descentrada: Caribe .....                         | 9  |
| 2.2. | Maryse Condé: eixos temáticos e estéticos .....                                  | 11 |
| 3    | <b>ECOS EM SALA DE AULA: “ALIÉNÉS ? QU’EST-CE QUE CELA VOULAIT DIRE ?”</b> ..... | 15 |
| 3.1. | A alienação no conto “Portrait de Famille” .....                                 | 15 |
| 3.2. | O eixo formador: o texto literário nas aulas de francês .....                    | 19 |
| 4    | <b>PROPOSTA PEDAGÓGICA: APRENDER A LER(-SE)</b> .....                            | 22 |
| 5    | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | 27 |
|      | <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | 28 |

## 1 INTRODUÇÃO

Ensinar francês, principalmente na Educação Básica, a partir de uma perspectiva do Sul Global<sup>1</sup> não implica adaptar o conteúdo, mas sim repensar o sentido do ensino dessa língua no Brasil. Em vez de perguntarmos “como aproximar o aluno da cultura francesa?”, deveríamos investigar “para que, a partir de onde e com que efeitos sociais ensinamos francês no Brasil?”. Esse deslocamento muda nossa perspectiva de currículo, escolhas textuais, postura docente e conseqüentemente a relação do aluno com a língua. Nesse sentido, o aprendizado de uma nova língua no espaço escolar não deve se concentrar exclusivamente na qualificação para o trabalho. Como assevera o artigo 205 da nossa Constituição Federal, no “pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania” (Brasil, 1988). O ensino de uma língua adicional que ignore a identidade do aluno e enfatize apenas a gramática ou o mercado de trabalho estaria descumprindo sua função social. Além disso, o pleno desenvolvimento também exige que o estudante brasileiro se reconheça naquilo que estuda, no conjunto de valores, conteúdos e competências com que terá contato.

Por essa razão, este trabalho propõe uma atividade pedagógica, que visa a promover a leitura da obra da autora guadalupense, Maryse Condé, em sala de aula de francês no Ensino Médio. O excerto escolhido concerne ao primeiro capítulo, “Portrait de famille”, do livro *Le cœur à rire et à pleurer : contes vrais de mon enfance* (2001). Trata-se de um breve texto que se revela denso e torna possível o fomento de discussões sociais relevantes em sala de aula. Esse livro é composto por dezessete contos, conduzidos pela perspectiva em primeira pessoa da protagonista-narradora, Maryse. Os textos alternam-se entre Guadalupe, no Caribe francófono, e a França hexagonal, percorrendo fragmentos da infância e juventude e de seu despertar para a escrita.

Não se trata de uma autobiografia clássica, nem linear, mas de textos curtos, fragmentados, que podem ser descritos como cenas ou fotografias que têm como

---

<sup>1</sup> O conceito de Sul Global não se refere apenas a uma posição geográfica, mas a um espaço geopolítico, social e epistêmico marcado por histórias comuns de colonialismo e resistência. Envolve países da América Latina, África e Ásia. A epistemologia do Sul propõe o conhecimento a partir desses países, valorizando-os e posicionando-se como alternativa ao pensamento eurocêntrico. Para uma análise mais aprofundada sobre as epistemologias do Sul, ver Santos (2019).

ideia central o processo de conscientização e de amadurecimento da autora. Os elementos estéticos do texto permitem ao leitor perceber que a identidade é construída e reconstruída por meio de narrativas.

A relevância deste estudo reside na articulação entre o texto literário e a Educação Básica, buscando, por meio de relatos autoficcionais, oferecer subsídios para um letramento crítico. Tal abordagem propõe-se a contribuir para o questionamento de processos de alienação colonial, ao incentivar que o estudante confronte o conteúdo estrangeiro com suas próprias referências socioculturais. Nesse sentido, a pesquisa explora a possibilidade de transformar a sala de aula em um espaço de reconhecimento identitário.

Conforme define o dicionário Oxford de Filosofia (1996), a alienação “exprime sobretudo a ideia de algo que está separado de outra coisa ou que se tornou estranho a ela” (p. 31), ou seja, caracteriza-se como o estado de um indivíduo que deixa de se reconhecer naquilo que é, que fala ou que vive. No contexto de uma relação colonial, esse processo é intensificado quando a cultura europeia é imposta como superior, levando o sujeito a uma percepção marginalizada de sua própria história. Da mesma forma, padrões de sucesso e intelectualidade são projetados em referenciais externos. Com o tempo, o indivíduo aceita as condições sociais sem questionar, perdendo sua capacidade de pensamento crítico e independente.

Nesse sentido, o diálogo com a escrita de Maryse Condé visa fomentar uma formação leitora que desloque o estudante da mera observação de uma cultura estrangeira para a construção de uma narrativa própria. Assim, o aprendizado da língua francesa constitui uma ferramenta de autodescoberta, permitindo que o aluno assuma o protagonismo de sua trajetória e posicione-se de forma consciente frente ao mundo.

Este trabalho está estruturado em três seções principais, além desta introdução e das considerações finais. A segunda seção apresenta um panorama sobre a vida e a obra de Maryse Condé, relacionando seu percurso ao conceito de autoficção e ao contexto histórico-geográfico de Guadalupe. Na sequência, busca-se estabelecer diálogos entre a narrativa da autora e o ensino de francês na Educação Básica, analisando como a escola pode atuar no enfrentamento da alienação colonial. Por fim, a quarta seção detalha a proposta pedagógica “Aprender a ler(-se)”, que aplica o letramento crítico visando à emancipação do sujeito.



## 2 PANORAMA: AUTORA E OBRA

Esta seção dedica-se a situar a obra *Le cœur à rire et à pleurer* dentro de um contexto literário e histórico descentrado. Para tanto, discute-se inicialmente a configuração da língua francesa no espaço caribenho, seguida por uma análise da trajetória identitária de Maryse Condé. Por fim, examinam-se os contornos teóricos da autoficção que moldam a narrativa em questão.

### 2.1. Língua francesa em perspectiva descentrada: Caribe

Uma das primeiras rupturas conceituais que se fazem necessárias ao se ensinar francês em sala de aula é destacar que a língua francesa não é exclusiva da França. Falar em literatura em língua francesa significa reconhecer que se trata de uma língua descentrada, marcada por histórias de colonização, tensões, apropriação e resistência. Isso implica assumir que a França não é o centro nem o único polo de legitimidade literária. O francês foi imposto em muitos contextos, mas também foi reinventado. Dessa forma, o francês também é Haiti, Quebec, Magreb, entre outros territórios e identidades, e concebê-lo levando em consideração essas dimensões é um primeiro passo para promover o diálogo com outras vozes e culturas.

Nessa perspectiva, compreende-se que há literaturas em língua francesa que dialogam, tensionam ou contradizem o tradicional cânone literário francês. Trata-se de literaturas que, embora marcadas por trajetórias históricas e geográficas distintas, falam de experiências e de estruturas que dialogam com problemas presentes também em nossa sociedade. Entre elas, destacam-se a colonização europeia, a escravidão, o racismo, a imposição linguística e cultural e ainda a hierarquização entre centro e periferia baseada na construção de uma elite letrada alinhada ao modelo europeu.

A partir dessa postura crítica, acreditamos que Maryse Condé, por meio da narrativa do livro *Le cœur à rire et à pleurer: contes vrais de mon enfance* (2001), nos oferece a possibilidade de comparar realidades sociais distintas e promover discussões que permanecem atuais e dialogam com questões centrais no debate educacional e cultural brasileiro, mesmo se tratando de uma obra publicada há mais de duas décadas, inicialmente pela editora Robert Laffont em janeiro de 1999. Outro

dado importante que comprova o interesse e a relevância da obra na atualidade foi o lançamento de uma tradução brasileira em 2021, com o título *O coração que ri e que chora*<sup>2</sup>.

A trajetória de Maryse Condé (1934-2024) é marcada pela busca incessante de identidade, pelo enfrentamento do passado colonial e por uma produção literária de renome mundial. Nascida em Pointe-à-Pitre, Guadalupe, como Marise Liliane Apolline Marcelle Boucolon, ela sempre se reivindicou uma “guadalupense independentista”, de acordo com a biografia fornecida pela associação *Kaz à Condé*, fundada pela filha da autora. Maryse era a caçula de oito filhos de uma família da elite negra de Guadalupe. Descrevia seus pais como autoritários e conservadores e dizia que sua mãe era vista como altiva, sendo temida por quem a rodeava. Seu pai, Auguste Boucolon, fundador de banco, e sua mãe, Jeanne Quidal, uma das primeiras professoras negras da região, concentravam-se na excelência e na assimilação da cultura europeia, ocultando da filha a história de escravidão e de colonialismo.

Essa omissão deliberada e o desejo por excelência, contudo, não é um fenômeno isolado da família Boucolon, mas um reflexo direto das contradições do território onde se situavam. Guadalupe é um arquipélago localizado no Mar do Caribe, com uma superfície de 1.702 km<sup>2</sup>, que constitui ao mesmo tempo um departamento e uma região ultramarina da França. Embora geograficamente situado no Caribe, o território pertence administrativa e politicamente ao Estado francês. O período de colonização “se estendeu nas ilhas caribenhas de 1635, quando da chegada do colonizador francês, até 1946, ano da departamentalização” (Rocha, 2022, p. 475). Dessa forma, especificamente no caso de Guadalupe, o território deixou de ser colônia para se tornar um departamento ultramarino francês. É importante notar, contudo, que esse processo não foi uniforme em todo o Caribe; enquanto as Antilhas Francesas seguiram a via da departamentalização, outras ilhas da região, como Santa Lúcia, foram cedidas à Grã-Bretanha ou buscaram processos de independência distintos.

Essa organização político-administrativa produz uma configuração sociocultural particular: a população fala tanto o francês quanto o crioulo guadalupense, sendo este último a língua materna de grande parte dos habitantes

---

<sup>2</sup> A tradução brasileira foi lançada pela editora Rosa dos Tempos, do Grupo Editorial Record, com tradução de Vanessa Barbosa. Considerando que o foco deste trabalho recai sobre a exploração pedagógica da obra em seu idioma de origem, as referências originais serão indicadas em nota de rodapé ao longo do trabalho.

(Clay, 2026). Tal situação revela uma tensão entre pertencimento político e realidade cultural, na qual a presença da língua e das instituições francesas, especialmente a escola, desempenha um papel central na construção de identidades e na reprodução de hierarquias linguísticas e sociais. Isso explica, em partes, a literatura politicamente engajada de Maryse Condé, uma obra marcada pela problematização das heranças coloniais e das relações de poder, além da busca de identidade de seus personagens dentro de um mundo em constante movimento geográfico, cultural e ideológico.

É importante ressaltar que ao longo dos contos de *Le cœur à rire et à pleurer*, Maryse Condé apresenta um panorama da rigidez de seus pais, o que acaba por revelar, simbolicamente, a própria rigidez das divisões raciais nas Antilhas durante sua infância. Ela afirma, por exemplo, em um dos contos do livro que “naquele tempo, em Guadalupe, as pessoas não se misturavam. Os negros andavam com os negros. Os mulatos com os mulatos. Os brancos da terra permaneciam em sua própria esfera e o Bom Deus ficava contente em seu céu”<sup>3</sup> (Condé, 2001, p. 62).

A base populacional de grande parte das ilhas foi formada pelo regime de escravidão transatlântica. Milhões de pessoas foram trazidas do continente africano para trabalhar nas plantações de açúcar. Portanto, a ancestralidade africana é a raiz da maioria da população antilhana, influenciando a religião, a música, a culinária e, fundamentalmente, a língua, as bases do crioulo.

## 2.2. Maryse Condé: eixos temáticos e estéticos

A escrita de Maryse Condé em *Le cœur à rire et à pleurer* estabelece uma rede complexa de significados que articulam vivências pessoais e estruturas sociais. Nessa subseção, exploramos como os eixos temáticos da obra, centrados na alienação de classe e cultural da elite negra e as divisões raciais nas Antilhas, por meio de uma estética que tensiona as fronteiras entre fato e ficção. Ao revisitar sua infância, Condé não apenas descreve o passado, mas o reconstrói como um campo crítico de resistência e autoanálise.

Marta Mateo Segura (2018), em “A escrita de Maryse Condé: um exemplo de busca identitária feminina através da literatura”, propõe uma análise da obra da autora

---

<sup>3</sup> “En ce temps-là, en Guadeloupe, on ne se mélangeait pas. Les nègres marchaient avec les nègres. Les mulâtres avec les mulâtres. Les blancs-pays restaient dans leur sphère et le Bon Dieu était content dans son ciel”.

sob uma perspectiva interseccional, que investiga como diferentes categorias sociais e biológicas, como gênero, raça, classe social, sexualidade e capacidade, interagem e se sobrepõem, criando desigualdades e formas únicas de opressão ou privilégio. Esse estudo destaca que, para Condé, a escrita é um processo de autoconhecimento e questionamento identitário e analisa de que maneira sua origem social, uma família burguesa de Guadalupe, moldou sua relação com a cultura e a língua (Segura, 2018, p. 4-5).

A pesquisadora detalha de que forma as famílias burguesas da época utilizavam o francês como marca de status social elevado, rejeitando o crioulo e adotando hábitos da metrópole francesa, o que gerava um sentimento de alienação e uma busca por serem mais franceses que os próprios franceses. Em sala de aula de francês, essa complexidade permite discussões profundas também sobre a temática feminina, proporcionando a desconstrução de mitos e resistência cultural. Pois, segundo Marta Mateo Segura, Condé oferece uma visão da mulher não-ocidental que não é apenas uma “vítima indefesa”, mas um sujeito ativo que resiste à opressão através de meios cotidianos e intelectuais.

Ao investigar as nuances das escritas de si, Eurídice Figueiredo, em sua obra *Mulheres ao espelho: autobiografia, ficção, autoficção* (2013), traz uma análise comparativa entre as tradições literárias da França, do Quebec e do Brasil. Dentre elas, a autora compreende a autoficção não como um gênero fixo, mas como um espaço de instabilidade situado entre duas tradições teoricamente opostas, a autobiografia e a ficção:

Assim, a autoficção se contrapõe à autobiografia clássica, que pessoas famosas escrevem no final de suas vidas, em belo estilo, tentando dar conta de uma vida inteira. A autoficção seria um romance autobiográfico pós-moderno, com formatos inovadores: são narrativas descentradas, fragmentadas, com sujeitos instáveis que dizem “eu” sem que se saiba exatamente a qual instância enunciativa ele corresponde (Figueiredo, 2013, p. 61).

A autobiografia caracteriza-se por ser uma narrativa cronológica totalizante, que abrange uma dada trajetória desde as origens, na qual o autor se debruça sobre o próprio passado para relatar sua vida de forma mais clara. Já a autoficção, para a autora, produz uma narrativa em que o sujeito não aparece como unidade estável, mas como construção discursiva. Dessa forma, Figueiredo recorre ao conceito

barthesiano de “biografemas” para sustentar a ideia de que o autor não se revela, no texto, como uma autoridade unificada, mas como um conjunto de fragmentos que compõem uma identidade plural.

Esse conceito de autoficção não foi recebido sem conflito. Alguns o consideravam apenas uma variação do romance autobiográfico, enquanto outros viam uma ruptura radical que também refletia a crise do sujeito contemporâneo, no qual o “eu” deixa de ser uma unidade biográfica estável para se tornar um espaço de dispersão e multiplicidade narrativa. Nessa segunda vertente, a história não gira necessariamente em torno de um grande eixo central, de uma lição de vida ou das principais conquistas. O texto reflete a natureza da memória humana, que não é contínua, mas contém lacunas e distorções. Segundo essa concepção, a autoficção é um romance que se inspira em fatos vivenciados pelo autor: não se trata, portanto, do compromisso com a construção de uma verdade sobre si mesmo. O autor usa o seu nome real, da mesma forma que Maryse Condé o faz em *Le cœur à rire et à pleurer*, porém, ele se coloca dentro de um romance, ou seja, de uma ficção. Nesse tipo de narrativa, o leitor não sabe se o que está sendo dito é um fato biográfico ou uma reconstrução literária.

O próprio subtítulo da obra carrega essa contradição: ao dizer “contes vrais de mon enfance”, o que se traduz por “contos verdadeiros da minha infância”, a autora produz uma ambiguidade. Sabe-se que o termo “conto” remete ao gênero pertencente ao universo do imaginário e da ficção, enquanto o adjetivo “verdadeiros” evoca o compromisso com a veracidade, componente esperado da autobiografia no sentido tradicional. Ao unir os dois, Condé estabelece um pacto ambíguo e deixa ainda mais evidentes as características da autoficção. E ainda poderíamos pressupor um toque de ironia por parte da autora, considerando que ela se vale dessa figura de linguagem em suas obras, o que confere tanto humor quanto crítica social. Por exemplo, no primeiro capítulo, Condé menciona explicitamente que um dos “*récits mythiques*” [relatos míticos] de sua família dizia respeito ao seu nascimento (Condé, 2001, p. 12).

Tais relatos evidenciam que a identidade narrada não é um dado estático, mas uma composição discursiva em constante negociação. É nessa perspectiva da subjetividade na escrita que Figueiredo recorre a Barthes para definir o autor não como uma autoridade, mas como um corpo: “o autor que sai de seu texto e entra em nossa vida não tem unidade; ele é um mero plural de ‘biografemas’” (2013, p. 20).

Nesse sentido, a autoficção surge não como uma tentativa de restaurar a unidade do “eu”, mas como um espaço de negociação onde a identidade é construída através da “aventura da linguagem”, conforme propõe Doubrovsky (1977 *apud* Figueiredo, 2013, p. 61).

É precisamente essa natureza negociável que permite, na visão de Figueiredo, que as formas de escritas de si sejam apropriadas por mulheres como estratégias de questionamento das representações tradicionais do feminino. Historicamente relegadas ao espaço privado, as vozes femininas encontravam expressão sobretudo em diários e correspondências. A partir dos séculos XX e XXI, a autobiografia e a autoficção passam a constituir um espaço de visibilidade pública, configurando um gesto de afirmação e de construção identitária. Nessa perspectiva, o espelho evocado no título da obra deixa de ser apenas um símbolo de vaidade para tornar-se um instrumento de autoanálise e de desconstrução.

Sob essa ótica, a narrativa de Maryse Condé em *Le cœur à rire et à pleurer: contes vrais de mon enfance* exemplifica como o ato de narrar a infância configura-se, assim, em um exercício constitutivo, no qual a escrita literária funciona como espaço de reflexão, de investigação e de questionamento dos modelos identitários eurocêntricos que atravessaram sua formação. Ao revisitar esse período, Condé não apenas recupera experiências passadas, mas reinscreve a própria memória como campo crítico, capaz de revelar os mecanismos de alienação produzidos pelo contexto colonial. Desse modo, a autora transforma o passado em instrumento de denúncia e de autoconhecimento, fazendo da narrativa da infância um lugar de reconstrução subjetiva e de reinterpretação histórica. Nesse movimento, a escrita de si se afirma como gesto estético e político, no qual memória, identidade e linguagem se articulam como práticas de resistência e de reexistência.

### **3 ECOS EM SALA DE AULA: “ALIÉNÉS ? QU’EST-CE QUE CELA VOULAIT DIRE ?”**

A sala de aula brasileira, herdeira de uma estrutura colonial, frequentemente opera sob um “olhar estrangeiro” que define o que é considerado padrão de excelência. Esse “outro” hegemônico, geralmente representado pelo referencial eurocêntrico e branco, dita uma norma que torna invisível a diversidade linguística e cultural do nosso país. No que se refere a padrões estéticos, isso se reflete na marginalização de traços, corpos e histórias que não se encaixam no ideal de beleza e de sucesso importado. Na linguagem, estabelece-se uma hierarquia segundo a qual certas variedades linguísticas são vistas como “erradas” ou “inferiores”, enquanto o domínio de uma língua “estrangeira”, como o francês, é frequentemente tratado apenas como um símbolo de distinção de elite e não como uma ferramenta social e crítica.

Ao transpor as reflexões sobre a obra de Maryse Condé para o ambiente educacional, torna-se necessário confrontar os ideais hegemônicos que ainda subjazem à prática docente. Nessa seção, investiga-se como o contato com as tensões identitárias da protagonista guadalupense pode fomentar um processo de conscientização e ressignificação das trajetórias dos próprios estudantes.

#### **3.1. A alienação no conto “Portrait de Famille”**

Ao entrar em contato com as tensões vividas pela protagonista guadalupense na obra *Le coeur à rire et à pleurer*, os educandos são convidados a observar sua própria realidade familiar e social, iniciando um processo de conscientização que pode favorecer a leitura crítica do mundo e a possibilidade de ressignificação de suas trajetórias. Trata-se, portanto, de uma abordagem que articula o ensino de língua ao desenvolvimento da leitura, da escrita e da formação crítica, reconhecendo o papel da escola como espaço de formação linguística e de ampliação do horizonte cultural dos estudantes.

Nesse sentido, a defesa da presença das literaturas francófonas no ensino de francês dialoga com as reflexões de Luciano Moraes (2025), para quem a literatura não deve ocupar um lugar periférico ou meramente instrumental na sala de aula, mas constituir-se como eixo formador. Ao retomar Roland Barthes, que concebe a literatura

como um “campo completo do saber” (p. 4), capaz de colocar em cena conhecimentos políticos, sociais e culturais, funcionando como passarela entre universos distintos e como dispositivo de formação crítica e cidadã, Moraes amplia essa ideia para fundamentar a defesa de um ensino de francês que integre a língua e literatura de forma indissociável. De acordo com o autor, pensar o ensino de francês a partir das literaturas francófonas envolve propor pistas de integração entre língua, literatura e interculturalidade. Nesse contexto, Moraes defende que se deve compreender a literatura “não como um apêndice ou um simples pretexto, mas como um recurso central para a formação de leitoras e leitores críticos e cidadãos do mundo” (p. 3).

Ao questionar a hierarquização simbólica que opõe “literatura francesa” e “literaturas francófonas”, Moraes (2025) evidencia como o próprio termo “francófono” pode operar como marcador de periferização. É precisamente esse deslocamento que se torna visível na própria construção narrativa de *Le cœur à rire et à pleurer*. Nesse sentido, a leitura de Condé em sala de aula constitui não apenas uma escolha temática, mas um gesto pedagógico e político que desloca o centro e amplia o repertório cultural dos estudantes. Nesse contexto, a análise da obra torna-se particularmente significativa, pois a narrativa explícita, em sua tessitura interna, as tensões identitárias que fundamentam a proposta pedagógica aqui defendida.

Essa tensão emerge logo no primeiro capítulo, também compreendido como o primeiro conto, intitulado *Portrait de famille* [Retrato de família]. A pergunta que ecoa, “Aliénés ? Qu’est-ce que cela voulait dire ?” (2001, p. 5) introduz, sob aparência de ingenuidade infantil, um conceito que atravessa toda a narrativa. A família está em Paris, vivendo o auge do seu projeto de vida: serem cidadãos franceses exemplares. Os pais de Maryse levam os filhos a museus, jardins e cafés, comportando-se com uma elegância e um rigor que buscava não deixar dúvidas sobre sua sofisticação ou sobre sua identidade tipicamente francesa.

Para seus pais, estar em Paris era a validação de que eles haviam ultrapassado a barreira da colonização através da educação e da cultura. Ao observá-los, o irmão de Maryse, Sandrino, os chama de “aliénés” [alienados]. Para a criança Maryse, a palavra parece um enigma. Essa incompreensão inicial é bastante simbólica, pois a alienação é invisível para quem está imerso nela. Logo no primeiro parágrafo do conto, a narradora Maryse evidencia o lugar simbólico ocupado pela França no imaginário familiar:

Se alguém tivesse perguntado aos meus pais a opinião deles sobre a Segunda Guerra Mundial, eles teriam respondido sem hesitar que foi o período mais sombrio que jamais conheceram. Não por causa da França dividida em duas, dos campos de Drancy ou de Auschwitz, do extermínio de seis milhões de judeus, nem de todos esses crimes contra a humanidade que ainda não terminaram de ser pagos, mas porque durante sete intermináveis anos, eles tinham sido privados do que mais importava para eles: suas viagens à França (Condé, 2001, p. 11).<sup>4</sup>

Nessa passagem, a alienação manifesta-se no culto à “Mãe Pátria” francesa em detrimento da valorização da identidade e cultura caribenha e africana. Observamos, então, que esse retrato de família representa não apenas os indivíduos, mas a moldura social e ideológica da burguesia negra de Guadalupe. Seus pais, Auguste Boucolon e Jeanne Quidal, encarnavam um projeto de ascensão social pautado no mimetismo da cultura francesa. Esse movimento de assimilação sustentava-se, contudo, em um silenciamento deliberado da ancestralidade africana, mantendo à margem temas como a escravidão e o sistema colonial durante a infância da narradora.

Anamarija Čepo analisa *Le cœur à rire et à Pleurer* como um processo de busca identitária que rompe com o silêncio histórico da perspectiva feminina na literatura antilhana. A autora defende que Condé utiliza a narrativa de sua infância para desconstruir traumas e se apropriar de sua própria história fora dos marcos impostos pela sociedade colonial e patriarcal (2020, p. 159). Enquanto a literatura das Antilhas foi historicamente dominada por uma perspectiva masculina, Condé ofereceu uma versão da história no qual o sujeito pós-colonial ganha um rosto e uma voz feminina.

Essa transição do silenciamento de vozes femininas na literatura para a afirmação de uma voz própria, operada por Condé, não se restringe ao contexto antilhano, mas encontra ressonância também no contexto brasileiro. Aqui, embora em outras configurações históricas, persistem mecanismos de hierarquização simbólica que definem quais vozes são legitimadas e quais permanecem à margem. Nessa narrativa, o sujeito pós-colonial deixa de ser mero objeto de estudo para tornar-se a própria voz que narra e questiona o mundo. Se a literatura das Antilhas foi

---

<sup>4</sup> “Si quelqu’un avait demandé à mes parents leur opinion sur la Deuxième Guerre mondiale, ils auraient répondu sans hésiter que c’était la période la plus sombre qu’ils aient jamais connue. Non pas à cause de la France coupée en deux, des camps de Drancy ou d’Auschwitz, de l’extermination de six millions de Juifs, ni de tous ces crimes contre l’humanité qui n’ont pas fini d’être payés, mais parce que pendant sept interminables années, ils avaient été privés de ce qui comptait le plus pour eux : leurs voyages en France”.

historicamente marcada pela predominância do olhar masculino, a educação formal brasileira, por sua vez, muitas vezes ainda reproduz formas de invisibilização ao não oferecer referenciais de sucesso e de inteligência que apresentem “rosto e voz” semelhantes aos das estudantes.

Esse processo de alienação não é apenas cultural ou geográfico, mas profundamente linguístico. Em Guadalupe, a imposição do francês como língua de prestígio, à custa da estigmatização do crioulo, gera em Condé desconforto e dúvida. Essa dinâmica torna-se visível na experiência narrada, quando a protagonista se depara com os estigmas associados ao crioulo:

Morávamos em um apartamento no térreo, em uma rua tranquila do sétimo distrito (arrondissement). Não era como em La Pointe, onde ficávamos presos, trancafiados em casa. Nossos pais nos autorizavam a sair tanto quanto quiséssemos e até a conviver com as outras crianças. Naquela época, essa liberdade me surpreendia. Compreendi mais tarde que, na França, nossos pais não tinham medo de que começássemos a falar o crioulo ou que tomássemos gosto pelo gwoka, como os “pequenos negros” (petits-nègres) de La Pointe (Condé, 2001, p. 14).<sup>5</sup>

Esse processo de alienação manifesta-se também na questão linguística. O francês era imposto como a única língua de prestígio, enquanto o crioulo era proibido, estigmatizado, considerado inferior, o que gerava na narradora um sentimento que misturava culpa, deslocamento, desconfiança e curiosidade, sensações descritas ao longo dos contos. Transpondo essa questão para o ambiente escolar, essa dinâmica nos leva a pensar como o silenciamento das variedades linguísticas dos estudantes, muitas vezes tratadas como “erros” em oposição à normal culta, pode ocasionar insegurança no modo de se expressar dos alunos ou mesmo fazê-los duvidar de sua capacidade para aprender outras línguas.

Dessa forma, a escola tem um papel essencial nas mudanças sociais. Se, por um lado, ela pode reproduzir privilégios e reforçar modelos estrangeiros dissociados da realidade do educando, por outro, ela oferece a possibilidade de desconstrução de tais modelos, podendo romper estados de alienação.

---

<sup>5</sup> “Nous habitons un appartement au rez-de-chaussée dans une rue tranquille du septième arrondissement. Ce n’était pas comme à La Pointe où nous étions vissés, cadenassés à la maison. Nos parents nous autorisaient à sortir autant que nous le voulions et même à fréquenter les autres enfants. En ce temps-là, cette liberté m’étonnait. Je compris plus tard qu’en France, nos parents n’avaient pas peur que nous nous mettions à parler le créole ou que nous prenions goût au gwoka comme les petits-nègres de La Pointe”.

### 3.2. O eixo formador: o texto literário nas aulas de francês

Para fundamentar como o ambiente escolar pode favorecer as possibilidades de desconstrução desses estados de alienação, apoiamo-nos na perspectiva de Abdallah-Pretceille (2010), que propõe a literatura como um espaço de aprendizagem da alteridade e do diverso. Segundo a autora, em vez de se apoiar nas representações sociais para compreender o Outro, deve-se propor um desvio pela literatura, pois o texto literário, diferentemente do ensino abstrato de estruturas gramaticais, oferece um espaço de liberdade, de ambiguidade e de interpretação múltipla (p. 148). Um posicionamento indispensável, para Abdallah-Pretceille, é evitar partir de representações estereotipadas para depois desconstruí-las, pois isso poderia reforçar sua lógica. Como alternativa, sua proposta é que essas representações sejam observadas sem desconsiderar suas subjetividades, promovendo o que a autora define como o encontro do Outro:

O texto literário, produção do imaginário por excelência, é um gênero inesgotável para o encontro do Outro: encontro por procuração, certamente, mas ainda assim um encontro. A literatura permite estudar o homem em sua complexidade e variabilidade. Ela permite explorar uma pluralidade de personagens e de situações. Ela é, ao mesmo tempo, atualização, mas também antecipação de visões de mundo e do gênero humano. Nesse sentido, ela é um ponto de apoio para o estudo das representações, sob a condição de não se buscar uma representatividade estatística e de tentar apreender os fatos e as situações a partir de sua profundidade, ao mesmo tempo subjetiva e universal (Abdallah-Pretceille, 2010, p. 147).<sup>6</sup>

Na perspectiva da autora, o encontro do Outro enfatiza o Outro como o objeto do conhecimento e da descoberta. Desse modo, o texto literário contribui para desenvolver não apenas competências linguísticas, mas também interculturais, críticas e afetivas. O texto se apresenta como um território de negociação, onde o sentido não é único, mas constantemente construído, isto é, há uma relação de constante vibração e transformação entre os textos e os sujeitos.

Se a alienação é a aceitação de condições sem questionar, a literatura é o

---

<sup>6</sup> “Le texte littéraire, production de l’imaginaire par excellence, est un genre inépuisable pour la rencontre de l’Autre : rencontre par procuração certes, mais rencontre tout de même. La littérature permet d’étudier l’homme dans sa complexité et sa variabilité. Elle permet d’explorer une pluralité de personnages, de situations. Elle est à la fois actualisation mais aussi anticipation de visions du monde et du genre humain. En ce sens, elle est un point d’appui pour l’étude des représentations à condition de ne pas rechercher une représentativité statistique et de tenter de saisir les faits et les situations à partir de leur profondeur à la fois subjective et universelle”.

espaço onde a interpretação múltipla e a ambiguidade devolvem ao aluno a capacidade de pensamento crítico independente. No contexto da Educação Básica brasileira, o trabalho com textos literários nas aulas de francês pode contribuir para a ampliação do repertório cultural simbólico dos alunos, oferecendo novos e variados pontos de vista para perceberem a si mesmos e o mundo ao redor.

Abdallah-Pretceille também afirma que a literatura não nos ensina sobre o Outro de forma direta, como se pudéssemos simplesmente analisá-lo e apreendê-lo pela representação, mas ela nos transforma na relação com esse Outro. Por essa razão, a apresentação desses textos em sala de aula deve contemplar esse universo complexo que não copia o real, mas o recria, o reinventa e o refrata. O que se percebe como real é, na verdade, filtrado por uma voz (ou vozes), por uma linguagem, por escolhas formais, temáticas e sobretudo críticas. É do tratamento superficial do texto que devemos desconfiar, aquele que nos apresenta um retrato que o cristaliza em representação estável, esvaziado de movimento, conflitos e tensão.

O conceito hegeliano de “universal-individual” (*apud* Abdallah-Pretceille, 2010, p. 148) permite compreender que, na literatura, as representações são simultaneamente singulares e universais: nascem de uma experiência situada, mas tornam-se inteligíveis para além dela. Nesse sentido, a obra literária não reproduz o real de forma especular; ela o refrata, o amplia e o reconfigura por meio da linguagem, da forma e da perspectiva. Assim, como afirma Abdallah-Pretceille, a literatura “encarna essa articulação entre universalidade e singularidade. Os escritores se dirigem a todos, mas são recebidos de maneira distinta por cada leitor” (2010, p. 148)<sup>7</sup>. É justamente essa tensão que possibilita ao texto literário produzir deslocamento, descentralização e abertura à alteridade.

Ao articular realidade e imaginário, passado e presente, o texto literário permanece enraizado em uma experiência singular, mas torna-se compreensível para além dela, atravessando tempo e espaço. É nessa tensão entre singularidade e comunicabilidade que reside sua força formativa. Pela mediação da ficção, o leitor é convidado a experimentar perspectivas diversas, trágicas, irônicas, dramáticas ou humorísticas, exercitando a descentralização e a empatia, e evitando generalizações simplificadoras. Assim, como observa Abdallah-Pretceille, “toda obra literária é, como

---

<sup>7</sup> “incarne cette articulation entre l’universalité et la singularité. Les écrivains s’adressent à tout le monde et sont reçus différemment par chacun d’entre nous”.

a antropologia, ao mesmo tempo particular e universal” (p. 148)<sup>8</sup>.

Nesse horizonte, a narrativa de Condé expõe a complexa identidade de uma família negra da elite caribenha na França pós-guerra e evidencia um paradoxo doloroso: o desejo de assimilação alimenta a admiração pela cultura do colonizador, enquanto a realidade impõe a constante lembrança da diferença racial. A alienação manifesta-se, então, não como exclusão explícita, mas como internalização de um ideal que redefine o próprio valor à luz do olhar do Outro. Ao transformar essa experiência em matéria literária, Condé converte a alienação em objeto de reflexão crítica. Em sala de aula, a leitura dessa obra permite reconhecer esse mecanismo histórico e simbólico e, sobretudo, questionar suas permanências no presente, contribuindo para uma educação linguística que não reproduza hierarquias, mas as problematize.

---

<sup>8</sup> “toute œuvre littéraire est, comme l’anthropologie, à la fois particulière et universelle”.

#### 4 PROPOSTA PEDAGÓGICA: APRENDER A LER(-SE)

Nessa seção, propomos uma atividade pedagógica considerando o cenário da Educação Básica brasileira, especificamente o contexto do Ensino Médio. A escolha por esse nível de ensino justifica-se pela maturidade esperada dos estudantes, que se encontram em um estágio propício para o desenvolvimento de um pensamento crítico e em maior profundidade. Também consideramos a perspectiva interdisciplinar nas discussões e atividades propostas, uma vez que as questões do texto dialogam com outras disciplinas, como História, Geografia, Filosofia e Sociologia, além de fomentar uma reflexão linguística na comparação com o português e as demais línguas que compõem o repertório dos alunos.

Essa proposta, embora adaptável, situa-se na realidade da escola pública brasileira, marcada por contextos sociais diversos e por trajetórias estudantis plurais. Considera-se que muitos alunos convivem com desafios estruturais que atravessam o espaço escolar e influenciam suas experiências de aprendizagem. A atividade pedagógica proposta destina-se a turmas do 2º ou 3º anos do Ensino Médio, situadas em um nível intermediário ou avançado de aprendizagem da língua francesa, podendo contar com mediações em língua portuguesa quando necessário. Parte-se do princípio de que a leitura literária, quando orientada de modo crítico, constitui não apenas um instrumento de desenvolvimento linguístico, mas também um espaço de reflexão identitária e intercultural.

O suporte escolhido consiste em fragmentos selecionados do primeiro conto do livro, intitulado “Portrait de famille”. No excerto, a narradora recorda sua infância em Paris, onde viveu um período com os pais e irmãos originários de Guadalupe. A cena apresenta o olhar da criança sobre a admiração demonstrada pelos pais em relação aos franceses e à cultura da antiga metrópole. A narradora observa, com certo estranhamento, a forma como seus pais reagem aos elogios feitos por franceses ao seu domínio da língua francesa, respondendo com gestos de humildade que a surpreendem. O trecho evidencia, assim, tensões entre pertencimento cultural, reconhecimento social e heranças do passado colonial. Em determinado momento, a narradora descreve também as reações dos jovens do bairro ao ouvirem sua família falar francês, o que provoca comentários e atitudes que reforçam a complexidade das relações sociais e identitárias presentes na narrativa.

Nesse sentido, as temáticas mobilizadas pelo texto, como pertencimento cultural, reconhecimento social e construção da identidade em contextos marcados por heranças coloniais, permitem estabelecer aproximações com o cenário brasileiro. A diversidade cultural do Brasil, bem como as discussões contemporâneas sobre identidade, memória e desigualdades históricas, oferece aos estudantes referências que podem dialogar com as experiências evocadas na narrativa. Diante desses objetivos, a proposta estrutura-se a partir de dois blocos narrativos: o início do capítulo, que apresenta a deslumbrada visão dos pais sobre a “mãe pátria”, e o desfecho, no qual a narradora Maryse reflete sobre o conceito de alienação introduzido por seu irmão Sandrino. A seleção justifica-se pela densidade temática do excerto, que articula memória, identidade, pertencimento e assimilação cultural, permitindo explorar tanto aspectos linguísticos quanto literários e sócio-históricos. A seguir, será apresentada uma breve descrição das etapas concebidas para o desenvolvimento do trabalho.

A atividade será organizada em quatro momentos: sensibilização, leitura e compreensão do texto, aprofundamento cultural e trabalho linguístico, seguidos de uma etapa de conclusão. Está prevista para ser realizada ao longo de dois a três encontros, cada um com duração aproximada de oitenta minutos, distribuídos ao longo de duas ou três semanas, de modo a permitir a maturação das discussões e a consolidação dos conteúdos.

Na etapa de sensibilização, realizada com toda a turma, busca-se inicialmente ampliar o horizonte dos estudantes quanto ao espaço francófono. Para isso, o professor poderá projetar um mapa-múndi ou um mapa da francofonia e convidar os alunos a identificar países e regiões em que o francês é língua oficial ou de uso significativo, como França, Bélgica, Suíça, Canadá, Haiti e diversos países africanos. A partir dessa exploração coletiva, pode-se discutir brevemente a diversidade histórica e cultural desses territórios, destacando que a língua francesa circula em contextos sociais e culturais variados, valorizando os conhecimentos que os alunos já têm sobre esse assunto e possíveis relações com aulas de outras disciplinas. Esse momento terá como objetivo deslocar a centralidade da França metropolitana e evidenciar a pluralidade das literaturas em língua francesa.

Em seguida, o professor apresentará brevemente a autora Maryse Condé, situando sua origem na Guadalupe e seu percurso intelectual no contexto das

literaturas de língua francesa do Caribe. Para aproximar os alunos da dimensão autoral, pode-se exibir um curto excerto de entrevista em vídeo ou propor a leitura de um fragmento de entrevista<sup>9</sup> em que a autora comenta sua infância, sua relação com a França ou sua reflexão sobre identidade e pertencimento. Após o contato com esse material, os alunos serão convidados a comentar, em discussão coletiva, quais elementos da trajetória da autora chamaram sua atenção e que relações podem estabelecer entre essas experiências e as questões de identidade cultural. Ainda nessa etapa, o professor propõe algumas questões, como: a) Onde nasceu Maryse Condé?; b) Qual era a posição social da família da autora?; c) De que maneira a família influencia a forma como percebemos o mundo?; d) Por que a experiência de viver em diferentes países influenciou sua reflexão sobre identidade?

No momento de desenvolvimento, realizado ao final do primeiro encontro, a turma será dividida em grupos. Cada grupo receberá dois excertos selecionados do texto, um glossário e um conjunto de três questões que orientarão a leitura e a análise da narrativa: a) Quem narra a história e em que momento da vida ela relata esses acontecimentos?; b) Por que o período de guerra foi difícil para os pais da narradora?; c) Como os garçons reagem ao ouvir a família falar francês e o que isso provoca?

Uma quarta questão será sorteada entre diferentes temas de análise, de modo que cada grupo se concentre em um aspecto específico da obra. Após a formação dos grupos e a distribuição do material, os alunos realizarão uma leitura global do texto em seus respectivos grupos. Nessa etapa, busca-se compreender a situação narrativa, identificar o narrador e situar o contexto em que se desenrola a cena apresentada nos excertos. Optou-se por não propor, em um primeiro momento, uma leitura fortemente guiada pelo professor. A intenção é favorecer um contato mais direto e pessoal dos alunos com o texto literário, incentivando uma postura ativa diante da leitura. A disponibilização de um glossário e a discussão inicial de sensibilização oferecem apoio suficiente para a compreensão global do excerto, ao mesmo tempo em que preservam um espaço de exploração autônoma do texto, considerando que o excerto selecionado possui extensão de cerca de uma página. A apresentação das

---

<sup>9</sup> Há uma gama considerável de entrevistas da autora, tanto integralmente em francês como em traduções para o português, com isso, as possibilidades de atividades de sensibilização são diversas. O professor pode escolher com base no perfil da turma, se seria mais interessante um excerto em vídeo ou por escrito. Também pode-se combinar trechos de entrevistas com base nos objetivos propostos, pois há entrevistas que tratam diretamente sobre o livro *Le coeur à rire et à pleurer*.

respostas e a discussão das eventuais dúvidas serão propostas como atividade de casa.

No segundo encontro, os alunos se reunirão novamente em seus grupos. Durante os primeiros dez minutos, o professor mediará uma discussão sobre como foi a leitura para os alunos, identificando possíveis dificuldades de compreensão, impressões gerais e se o glossário fornecido foi suficiente para apoiar a leitura. Em seguida, será realizada uma leitura coletiva do texto em voz alta, com a participação dos alunos. Essa etapa permite trabalhar aspectos de pronúncia, ritmo e entonação, além de reforçar a compreensão global da narrativa.

Após a leitura, cada grupo será convidado a apresentar, em francês, as respostas elaboradas para as questões propostas na aula anterior, o que permitirá aprofundar a discussão do texto e confrontar diferentes interpretações propostas pelos alunos. Quando necessário, eles poderão recorrer ao português para formular explicações mais complexas ou desenvolver suas interpretações. Nesses casos, o professor poderá reformular ou sintetizar as ideias principais em francês no quadro, de modo a favorecer a retomada lexical e a consolidação das estruturas da língua-alvo.

A atividade culminará em um momento de debate orientado, no qual se propõe a ampliação de questões como pertencimento, reconhecimento social por meio do domínio de uma língua hegemônica e a influência de modelos culturais dominantes na formação de subjetividades. Ao deslocar o foco da simples compreensão narrativa para a problematização desses mecanismos, a leitura literária é apresentada como espaço de conscientização crítica, capaz de tornar visíveis processos de alienação que, muitas vezes, operam de forma naturalizada. Caso as discussões suscitadas pela leitura se mostrem particularmente produtivas, a sequência poderá ser prolongada para um terceiro encontro, permitindo aprofundar os aspectos temáticos do texto antes da retomada do trabalho linguístico e da atividade de produção escrita.

Após discussão coletiva, a aula será orientada para um eixo linguístico. O professor conduzirá uma breve reflexão sobre alguns tempos verbais presentes no excerto, em particular *l'imparfait* e *le conditionnel présent*, explorando seu funcionamento no texto e sua contribuição para a construção da narrativa, em contraste com o *passé composé*, além de evidenciar os marcadores de opinião e relacioná-los às características em torno da autoficção e de consolidar os elementos

estéticos do texto. Os alunos serão convidados a identificar exemplos dessas formas verbais e expressões e a observar os efeitos de sentido produzidos por seu uso no relato da narradora.

Por fim, a etapa de conclusão consiste em uma proposta de produção escrita de caráter autoficcional, concebida não apenas como exercício linguístico, mas como experiência de criação. Inspirados pela narrativa de Maryse Condé, os alunos são convidados a escrever, em primeira pessoa, um episódio de infância que tenha influenciado sua maneira de perceber o mundo, explorando as tensões entre memória, interpretação e identidade. Essa atividade enfatiza o prazer da escrita como espaço de experimentação: os estudantes podem recorrer ao humor ou à dramatização, incorporando ao texto ao menos um diálogo e uma breve reflexão retrospectiva que evidencie o contraste entre o olhar da criança e o olhar do narrador adulto. Mais do que reproduzir um modelo formal, busca-se estimular a apropriação criativa do gênero, permitindo que cada aluno construa sua própria voz narrativa.

A produção deve ser realizada integralmente em francês, mas dependendo do nível linguístico da turma, a proposta de escrita pode ser realizada mediante o suporte de repertórios lexicais e estruturas morfosintáticas apresentados em sala em etapas anteriores à atividade, o que deverá ser considerado previamente pelo professor.

Dessa forma, a atividade articula aprendizagem linguística e fruição estética, promovendo um encontro entre leitura e criação que prolonga, na escrita dos alunos, o movimento reflexivo iniciado pela obra de Condé. Por essa razão que essa seção foi intitulada como “aprender a ler(-se)”. Ao transporem o papel de leitores para o de autores de sua própria história, os estudantes completam o ciclo proposto por esta sequência: se em um primeiro momento eles aprenderam a ler a alteridade e as complexidades de Maryse Condé, agora eles são convidados a ler a si mesmos. Esse deslocamento permite aos estudantes que as vivências pessoais sejam questionadas e ressignificadas, transformando evidências aparentemente naturais em objetos de reflexão crítica e construção identitária, permitindo ler o mundo e a si mesmo de forma mais consciente.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, buscou-se refletir sobre o lugar da literatura no ensino de francês como língua estrangeira, considerando suas possibilidades de articulação com a formação linguística, cultural e crítica dos estudantes. Tomando como base um excerto da obra de Maryse Condé, foi possível observar como a narrativa literária pode tornar visíveis tensões históricas e simbólicas relacionadas à construção das identidades, às heranças coloniais e aos processos de alienação que atravessam determinadas experiências culturais e linguísticas.

No excerto analisado, a autora evoca, a partir do olhar da infância, situações nas quais a admiração pela cultura da antiga metrópole convive com o apagamento ou a desvalorização de referências culturais locais. Esse movimento revela um processo de alienação que não se manifesta apenas de forma explícita, mas também por meio de gestos cotidianos, expectativas sociais e hierarquias simbólicas que definem quais línguas, culturas e modos de vida são percebidos como legítimos ou desejáveis.

A leitura literária, nesse contexto, oferece um espaço privilegiado para tornar perceptíveis esses mecanismos frequentemente naturalizados. Como apontam autores como Moraes (2025) e Abdallah-Pretceille (2010), o texto literário permite deslocar o olhar do leitor, confrontando-o com outras experiências e questionando evidências culturais aparentemente estáveis. Ao entrar em contato com narrativas que expõem tensões entre pertencimento, reconhecimento e identidade, e sobre as formas pelas quais determinados modelos culturais se tornam dominantes ou desejáveis, os alunos podem reconhecer dinâmicas semelhantes em suas próprias realidades, ampliando sua compreensão das relações entre língua, cultura e poder.

A proposta pedagógica apresentada procurou traduzir essas reflexões em uma sequência didática voltada ao contexto do Ensino Médio brasileiro. Assim, ao integrar literatura, análise linguística e produção criativa, este trabalho procurou evidenciar que o ensino de francês pode constituir um espaço de formação que ultrapassa o domínio técnico da língua. Mais do que um conjunto de regras e estruturas, a língua aparece como um meio de acessar outras perspectivas de mundo, de confrontar diferentes narrativas e de construir formas mais críticas e sensíveis de relação com a alteridade.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 jan. 2026.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers. **Revista Synergies Brésil**, São Paulo, n° spécial 2, p. 145-155, 2010. Disponível em: [http://gerflint.fr/Base/Bresil\\_special2/abdallah\\_prectceille.pdf](http://gerflint.fr/Base/Bresil_special2/abdallah_prectceille.pdf). Acesso em 20 out 2025.
- CLAY, Amy. **Perspectives du monde francophone**. Urbana, Illinois: Windsor & Downs Press, 2026. Disponível em: <https://iopn.library.illinois.edu/pressbooks/intermediatefrench/>. Acesso em: 3 fev. 2026.
- ČEPO, Anamarija. **Que suis-je moi-même ? Quête identitaire du Cœur à rire et à pleurer**. SRAZ: Studia Romanica et Anglica Zagrabienis, [S. l.], v. 65, p. 157-163, 2020. DOI: 10.17234/SRAZ.65.18.
- CONDÉ, Maryse. **Le cœur à rire et à pleurer, contes vrais de mon enfance**. Paris: Éditions Robert Laffont, 1999.
- DICIONÁRIO OXFORD DE FILOSOFIA. Simon Blackburn Gradiva, 1996. Coleção Filosofia Aberta, 4. Edição original. Oxford Dictionary of Philosophy.
- FIGUEIREDO, Eurídice. Formas e variações autobiográficas: a autoficção. *In: Mulheres ao espelho: auto-retratos femininos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013. p. 13-31.
- KAZ À CONDÉ. **Biographie de Maryse Condé**. Guadeloupe, 2022. Disponível em: <https://kazaconde.org/biographie-maryse-conde/>. Acesso em: 16 jan. 2025.
- MORAES, Luciano Passos. Leitura literária e educação crítica: o lugar das literaturas francófonas no ensino de francês. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 14, n. 4, p. e7281, 2025. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/6754>. Acesso em: 27 fev. 2026.
- ROCHA, Vanessa Massoni da. Entre brincadeiras, perfídia e sufocamento: infâncias negras na (pós-)colonialidade em narrativas do Caribe francófono e do Brasil. **Caderno Seminal**, Rio de Janeiro, n. 41, p. 472-529, 2022. DOI: <https://doi.org/10.12957/seminal.2022.59546>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/cadernoseminal/article/view/59546>. Acesso em: 16 jan. 2026.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 15-45.

SEGURA, Marta Mateo. **L'écriture de Maryse Condé: un exemple de quête identitaire au féminin à travers la littérature.** 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Línguas Modernas), Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2018.