

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

CARINE GONÇALVES DE SOUSA RIBEIRO

ESCRITA CRIATIVA NO ENSINO DE FRANCÊS:
uma ponte entre língua e literatura

Rio de Janeiro
2025



CARINE GONÇALVES DE SOUSA RIBEIRO

ESCRITA CRIATIVA NO ENSINO DE FRANCÊS:

uma ponte entre língua e literatura

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(a): Prof. Dr. Edmar Guirra.

Rio de Janeiro

2025

COLÉGIO PEDRO II

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

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

R484 Ribeiro, Carine Gonçalves de Sousa
Escrita criativa no ensino de francês : uma ponte entre língua e literatura / Carine Gonçalves de Sousa Ribeiro. - Rio de Janeiro, 2025.

26 f.

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

Orientador: Edmar Guirra dos Santos.

1. Língua francesa - Estudo e ensino. 2. Escrita criativa. 3. Aquisição da segunda língua. 4. Língua e literatura. I. Santos, Edmar Guirra dos. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 440

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

CARINE GONÇALVES DE SOUSA RIBEIRO

ESCRITA CRIATIVA NO ENSINO DE FRANCÊS:

uma ponte entre língua e literatura

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 19 de maio de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Edmar Guirra

Colégio Pedro II

Orientador

Prof^a. Ma. Maria Gabriela Braga da Silva

Colégio Pedro II

Rio de Janeiro

2025

Dedico a Valdimiro Viana Ribeiro (in
memoriam).

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer ao Colégio Pedro II pelo acolhimento no período do curso de Especialização em Ensino de Francês.

Aos queridos (as) professores (as): Felipe Dezerto, Patricia Alves, Juliana Rodrigues, Jorge de Azevedo, Maria Gabriela Braga, Erika Noel, Claudia Maria Pereira, Luciano Passos e ao meu querido orientador Edmar Guirra, por toda troca e apoio.

Aos meus colegas de turma. Sem a companhia deles durante as aulas, as discussões e conversas, tudo teria sido mais difícil.

Aos meus amigos, que desde o início torceram e me apoiaram durante a realização da Especialização.

Ao Raphael Castelo, por toda paciência, carinho e apoio, especialmente na reta final desse período.

A minha família, meu porto seguro.

(..) através da utilização de técnicas de escrita criativa como um processo educativo, percorre-se um caminho de capacidade de descoberta, de encontro e exploração do próprio ser.

(Marta Borges, 2016)

RESUMO

RIBEIRO, Carine Gonçalves de Sousa. **Escrita criativa no ensino de francês: uma ponte entre língua e literatura**. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Francês) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2025.

O ensino de uma língua estrangeira é permeado por desafios. Em relação ao ensino francês para brasileiros, o modelo tradicional pouco contribui para que a aprendizagem seja fluida pois tende a não se interessar pela realidade dos estudantes. Diante desse fato, o presente estudo pretende apresentar a escrita criativa como uma estratégia para o ensino de francês. Considera-se, para tanto, a perspectiva de Língua Adicional (LEFFA; IRALA, 2014) em que os interesses dos alunos são ressaltados junto à prática de escrita. Para ilustrar como esse trabalho é possível, apresenta-se exemplo de oficinas de escrita criativa em francês, busca-se comentar aspectos do exercício e sua relevância para pensar a reunião de língua e literatura na aprendizagem do Francês. A partir desses exemplos práticos, apresenta-se uma proposta de atividade de escrita criativa para alunos da 3ª Série do Ensino Médio. Por meio da exposição de conceitos, exemplos e sugestão de atividade de escrita, constatou-se que a escrita criativa, além de contribuir para o ensino de francês, pode ser considerada uma importante conexão entre língua e literatura no ensino de língua.

Palavras-chave: escrita criativa; ensino de francês; língua adicional.

RÉSUMÉ

RIBEIRO, Carine Gonçalves de Sousa. **Escrita criativa no ensino de francês: uma ponte entre língua e literatura.** 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Francês) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2025.

L'enseignement d'une langue étrangère comporte de nombreux défis. Lorsqu'il s'agit d'enseigner le français aux Brésiliens, le modèle traditionnel ne contribue pas à la fluidité de l'apprentissage car il a tendance à ne pas s'intéresser à la réalité des étudiants. Face à ce constat, cette étude vise à présenter l'écriture créative comme une stratégie d'enseignement du français. Pour ce faire, il considère la perspective de la langue additionnelle (LEFFA; IRALA, 2014) dans laquelle les intérêts des élèves sont mis en évidence en même temps que la pratique de l'écriture. Afin d'illustrer comment ce travail est possible, un exemple d'atelier d'écriture créative en français est présenté, le but est de commenter les aspects de l'exercice et sa pertinence pour penser la réunion entre langue et littérature dans l'apprentissage du Français. Sur la base de ces exemples pratiques, une proposition d'activité d'écriture créative pour les élèves en Terminale est présentée. À travers la présentation de concepts, d'exemples et de suggestions d'activités d'écriture, il a été noté que l'écriture créative, tout en contribuant à l'enseignement du français, peut être considérée comme un lien important entre la langue et la littérature dans l'enseignement de langue.

mots-clés: écriture créative; enseignement du français, langue additionnelle.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 ENSINO DE LÍNGUA, PARADIGMAS E CONCEITUALIZAÇÕES	11
3 LÍNGUA E LITERATURA NO ENSINO DE FRANCÊS: A ESCRITA CRIATIVA COMO PONTE	16
3.1 A escrita criativa como ponte entre língua e literatura	17
3.2 Da criação de um ambiente para a escrita	18
4 ESCRITA CRIATIVA - UMA PROPOSTA PARA A SALA DE AULA	21
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	24
REFERÊNCIAS	27

1 INTRODUÇÃO

O ensino de línguas é atravessado pelo que se entende como língua e, além disso, do que se entende como língua estrangeira. As definições tomadas para esses critérios guiarão o trabalho pedagógico, isto é, afetarão diretamente o processo de ensino / aprendizagem de língua. No caso do ensino de francês para brasileiros, nosso enfoque de trabalho, aponta-se que o ensino tradicional pouco contribui para que o francês seja compreendido de forma fluida, uma vez que tende a não considerar a realidade dos alunos, afastando deles o sentido e o prazer de aprender (Arruda *et al*, 2020).

Nessa perspectiva, estratégias podem e devem ser criadas no intuito de envolver os estudantes de forma ativa em seu percurso de conhecimento do francês. Diante desse desafio, apoiamo-nos na Escrita Criativa como uma ferramenta de trabalho, entendendo que essa modalidade/suporte mobiliza a participação, a criatividade e o senso de comunidade em sala de aula. Acreditamos que quando o trabalho de escrita é feito de forma coletiva e guiada pelo professor, o ensino do francês pode tocar os alunos de forma a se sentirem motivados pela participação em conjunto com a contribuição dos colegas de classe.

Pela lente da Língua Adicional (Leffa; Irala, 2014), o presente trabalho busca apresentar uma reflexão a respeito da cisão tecnicista entre língua e literatura no ensino de língua, apontando como exercícios de escrita criativa podem contribuir para uma aproximação entre esses dois domínios no ensino de francês.

O trabalho se organiza da seguinte maneira: inicialmente, apresentaremos um panorama a respeito da história dos paradigmas em relação ao ensino de língua; em seguida, apresentaremos algumas considerações sobre língua e literatura no ensino de francês. Na quarta parte deste trabalho, traremos uma proposta de atividade prática de escrita criativa com a finalidade de apresentarmos uma proposta de atividade de escrita que exemplifique o que desenvolvemos aqui. A quinta e sexta partes desta pesquisa são dedicadas às considerações finais e às referências.

2 ENSINO DE LÍNGUA, PARADIGMAS E CONCEITUALIZAÇÕES

Para tratarmos do ensino de uma língua, precisamos de antemão desdobrar o que estamos considerando como língua e, mais precisamente, o que estamos entendendo como a língua que não a materna. A depender das posições tomadas pelo (a) professor (a) em sala de aula, a prática pedagógica comporta a influência desse entendimento previamente adotado. Dessa forma, compreendemos que o fazer pedagógico é político a partir da tomada de consciência e, portanto, que é importante que se esclareça o que está em jogo quando ensinamos uma língua. A perspectiva que trataremos ao longo dessa discussão será desenvolvida por meio dos estudos de Wilson Leffa e Valesca Irala (2014) acerca do conceito de língua adicional.

Para Leffa; Irala (2014, p. 30) apenas o conceito de língua para o ensino de línguas não é sempre suficiente. Isso porque “quando mudamos de uma língua para outra, mudamos não só nossas palavras mas também os nossos gestos, o nosso tom e a nossa maneira de ser” (p.31). Isso implica dizer que é insuficiente apenas compreender a língua como um sistema abstrato, em que este seja apenas uma transmissão de códigos. O que está em questão no ensino de uma língua é como nos relacionamos com esses sentidos e em quais processos o domínio de uma nova língua nos coloca.

Tratar do ensino de uma língua, em um primeiro momento, é pensar por via de uma pedagogia crítica e engajada. A história do ensino de línguas, de acordo com Leffa; Irala (2014, p. 22) é marcada com a utilização do método. O manual de ensino era organizado em duas etapas: uma parte apresentando os elementos linguísticos e a outra, o modo como esses elementos linguísticos deveriam ser trabalhados. O que determinava as escolhas dos elementos a serem expostos e trabalhados no método era justamente a noção que se compreendia de língua, que, ainda segundo o autor, por um viés de análise histórico de evolução, se desenvolveu a partir de três esquemas: ênfase no sistema, ênfase na função e ênfase na ideologia. (Leffa; Irala, 2014, p. 23).

A ênfase no sistema é considerada o paradigma mais prolongado da história da evolução do ensino de línguas, estendendo-se desde a Idade Média, com o método da Gramática e da Tradução, passando pelo Método Direto, na primeira metade do séc. XIX e chegando ao audiolingualismo dos anos 1950-1970 (Leffa; Irala 2014, p. 23). Nesse sistema, os elementos eram trabalhados pela composição de unidades lexicais, trabalhando palavra e frase e as dinâmicas da conjunção desses itens.

Embora hoje seja difundida a ideia do desenvolvimento de uma competência linguística como o objetivo de se aprender uma língua, no período em que a ênfase no sistema estava em voga como guia principal de trabalho em método, esse conceito, “competência linguística” tal como entendemos hoje era apoiado no senso comum, sem sua abordagem teórica científica encorpada.

O segundo paradigma, a ênfase na função, assim como o nome já antecipa, encara a língua pelo viés do instrumento; ela é tida como uma atividade ou meio para chegar a determinado objetivo. Diferente de uma visão que prevê a língua como um sistema, os exercícios não servem para a elaboração de enunciados meramente linguísticos, mas esses enunciados são instrumentos para “agir sobre o mundo” (Leffa; Irala, 2014, p. 24). Passa-se, nesse contexto, de uma abordagem que antes era apenas da ordem da elaboração de frases, para a promoção de enunciados que correspondem a determinadas funções/objetivos, tais quais: comprar uma roupa, fazer um pedido em restaurante ou pedir uma informação. A ênfase deixa de ser a competência linguística e torna-se a ser comunicativa.

No terceiro grande paradigma, a ênfase é na ideologia. Nessa perspectiva, a língua não é tida como um sistema, em que o desenvolvimento da competência linguística é o grande objetivo e nem como um meio para um fim comunicativo. A língua, na verdade, é vista como “a instância que constitui o sujeito” (Leffa; Irala, 2014, 2014, p. 24). É interessante pensar que, por essa visão, o sujeito deixa de ser o centro para que se possa compreender a língua como um elemento que age no sujeito. A concepção de identidade, estática, deixa de ser uma predominância e o sujeito passa a ser aquele que é marcado pela diversidade. A respeito da aprendizagem, a dinâmica que se adota é dialógica, deixando de lado a tradicional operação em que o professor possui o conhecimento a ser transmitido.

A respeito do que constitui a história da aprendizagem de línguas, Leffa; Irala (2014, p. 25) descrevem dois caminhos relevantes: o instrucionismo e o construtivismo. A tese central do instrucionismo é a de que o professor é quem possui o conhecimento sobre a língua e os alunos são meros receptores desses conteúdos. Ainda de acordo com os autores

Em relação ao ensino, em que pese as ideias do enciclopedismo francês, fundados nos princípios do iluminismo e da razão, acaba-se persistindo na prática do instrucionismo: do mesmo modo como o saber poderia ser transmitido da enciclopédia impressa do papel para o leitor, o conhecimento

armazenado na cabeça do professor poderia também ser passado para o aluno em aulas expositivas. (Leffa; Irala, 2014, p.25)

Desse modo, o instrucionismo é uma espécie de depósito, o professor é tomado como simples transmissor de informações a serem capturadas pelos alunos. O conhecimento não era produzido em diálogo, sendo o professor o único colocado no papel daquele a quem pertence o saber, em primeiro momento, antes desse ser condicionado aos alunos. O construtivismo, por outro lado, rompe com essa lógica hierárquica rígida do conhecimento. Nesse caminho, o saber é construído de modo dialógico na relação aluno-professor, envolvendo nesse processo o compartilhamento de ideias, a interação, desenvolvimento de uma relação mais afetiva entre os sujeitos agentes da aprendizagem.

Percebe-se, nessa discussão, um caminho em que, de acordo com Leffa; Irala (2014, p. 26), “língua e aprendizagem deixam de ser tratadas como duas vertentes paralelas para se fundirem numa só corrente”. Isto é, por um lado, o paradigma da língua partindo do sistêmico até chegar ao crítico, enquanto que o percurso da aprendizagem parte do instrucionismo ao construtivismo, em uma perspectiva mais engajada entre os sujeitos e os procedimentos de aprendizagem de língua. Essa consciência crítica a que estamos situados no ensino de uma língua se desdobra em questões pertinentes ao se tratar de como compreendemos o ensino de uma nova língua.

Diante do breve panorama apresentado sobre o ensino de línguas e do olhar crítico que devemos ter, podemos pensar no conceito de Língua Adicional (doravante LA). O modo como nomeamos uma outra língua traz implicações de ordem metodológica porque afeta o processo de aprendizagem, as escolhas e práticas do ensino de outra língua. Observamos que a língua pode ser entendida como um sistema abstrato ou parte daquilo que compõe o sujeito. Por esse lado, como podemos definir uma língua que aprendemos após aquela que já dominamos - a língua materna? Seria ela uma língua do outro, do vizinho? E em relação ao sujeito, seria a outra língua a criação de uma nova identidade ou se somaria a que já existe?

De acordo com Leffa; Irala (2014, p.31) as propostas historicamente apresentadas para conceituar uma outra língua variam entre “língua estrangeira”, “língua internacional”, “língua franca”, ou ainda “segunda língua”. Muitos desses termos parecem insuficientes quando avaliados com cuidado. A tradição tende a pensar uma diferença entre “língua estrangeira” e “segunda língua” tendo como

embasamento o critério geográfico e isso acarreta a problemática considerável, segundo afirmam Leffa; Irala (2014, p. 31), é considerado língua estrangeira aquela que não é falada na comunidade do aluno

como seria, por exemplo, o caso do português na China; o português seria para esse aluno uma língua estrangeira; Se a língua estudada é falada na comunidade em que mora o aluno, seria então definida como segunda língua.

O problema que se encontra nessas terminologias é o frágil critério de definir uma outra língua, entendida apenas do ponto de vista geográfico, que poderá ser ora considerada estrangeira, ora segunda língua. O contexto e os fatores é que definirão como essa outra língua é entendida. Se tomarmos por critério apenas a geografia, haverá uma falha nesses conceitos porque se o aluno mora no Brasil mas reside em uma comunidade de língua outra que não o português, por exemplo, esse último idioma é o que seria estrangeiro e não o idioma que sua comunidade fala.

Sendo assim, “o termo adicional traz vantagens porque não há necessidade de discriminar o contexto geográfico” (Leffa; Irala, 2014, p.32) e além disso, as terminologias que explicitam a individualidade do aluno, como “segunda” ou “terceira” língua também seriam dispensáveis. A LA é aquela língua que se adiciona às línguas nas quais o sujeito já transita, é uma soma ao já conhecido ao mesmo tempo que parte da (as) língua (s) que compõem o conjunto de conhecimentos do aluno.

Ao ter como ponto de partida a língua que o aluno já conhece, a prática de ensino de língua embasada na LA levará em conta a realidade dos estudantes para aprendizagem e reflexão sobre a língua. Essa reflexão ocorre de forma mútua no processo de aprendizagem, isto é, professor e aluno vivem a experiência de um processo de ensino crítico. Para além disso, “se valer da LA é refletir mais criticamente sobre o ensino/aprendizagem de língua, bem como conhecer, participar e dar novos contornos à própria realidade; transitar na diversidade; refletir sobre o mundo em que vivemos e agir crítica e criativamente” (Arruda *et al*, 2020).

No ensino de francês, pela lente da LA, percebe-se um rompimento com os antigos sistemas de dominação dessa língua, porque há um deslocamento das abordagens em que o francês ideal é aquele cuja referência está nos centros parisienses e na cultura dominante. É uma forma de reverter posições de poder, uma vez que a realidade social dos estudantes é colocada como centro da articulação dos saberes já construídos com a nova língua a ser aprendida, criando no grupo uma comunidade pedagógica (Hooks, 2014). A prática libertadora da qual bell hooks (2014)

trata refere-se não a um conhecimento libertador, mas a uma prática libertadora, constantemente reflexiva em suas ações pedagógicas. A autora ressalta, nessa ação a presença do professor

como corpo na sala de aula, como alguém que tem efeito total sobre o desenvolvimento do aluno, não somente um efeito intelectual, mas um efeito sobre como esse aluno percebe a realidade fora e dentro da sala de aula (Hooks, 2014, p. 183)

Ao referenciar o ensino de francês à realidade dos estudantes, o professor atua de forma a guiar o processo de aprendizagem em que o aluno será mais sensível para se reconhecer no mundo e agir criticamente sobre ele. Vimos que a LA soma uma língua àquela (s) que já compõe(m) o repertório do sujeito. Ela vai na esteira da confluência. Esse encontro de saberes que se somam pode ser comparado à metáfora contra-colonial da confluência de rios, de que fala Antônio Bispo dos Santos. Nego Bispo descreve a confluência como sendo o encontro de dois rios, em um processo em que não há perdas, já que

Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio. Ao contrário: ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece. Quando a gente confluência, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente – a gente rende. A confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia. (Santos, 2023, p. 4-5).

Essa metáfora nos faz retornar à questão do francês como LA. Isto é, como aquela que se soma ao repertório que os estudantes já têm. Apesar do fato de que quando aprendemos uma língua estamos nos inserindo em determinados contextos discursivos, maneiras de ser etc, podemos afirmar que a identidade daquele que aprende uma outra língua não se anula, ou pelo menos, não deveria se anular; pelo contrário, ela se amplia. Pela dinâmica semelhante à confluência de dois ou mais rios. Se ainda quisermos refletir a respeito da perspectiva ideológica em que a língua é tida como parte daquilo que constitui o sujeito, a identidade estática já não faria mais sentido. Para o que entendemos por LA, por um olhar de acréscimo, a diversidade toma o lugar principal na construção do sujeito que tem as línguas como elemento que o constitui. No que concerne à construção da subjetividade do sujeito que se coloca como aprendiz de uma outra língua, o contato com as manifestações artísticas e criativas oferecidas pela literatura contribui para o processo do desenvolvimento da LA. Por isso, é relevante que se reflita a respeito do papel da literatura no ensino da língua alvo, no nosso caso, no ensino de francês.

3 LÍNGUA E LITERATURA NO ENSINO DE FRANCÊS

O ensino de línguas é atravessado por uma questão que, desde a formação do profissional de Letras, participa da dinâmica do processo de aprendizado dos estudantes: a falsa separação entre língua e literatura. Influenciados por uma lógica que é marcada na formação do professor, os mecanismos de ensino de uma língua estrangeira tendem comumente a reproduzir uma prática em que o ensino de literatura assume uma posição distante daquela do ensino da língua. Um exemplo, são os exercícios em que o texto literário sirva apenas como pretexto para resolução de tarefas de cunho gramatical.

Essa visão tecnicista que afasta esses dois domínios não é desvinculada de um sistema que contribui para que a cisão entre língua e literatura continue existindo. Separação essa que é ao mesmo tempo amenizada pela naturalização de que as duas disciplinas são inseparáveis, mas que na prática, tendem a se afastar. Essa dinâmica de separação pode ser apontada como consequência dos diversos fatores que colocam língua e literatura em etapas distintas: as escolhas de campo de pesquisa, os departamentos na universidade, o próprio Quadro Europeu Comum de Referência para o Ensino de Línguas, que indica o trabalho com o texto literário apenas nos níveis mais altos do aprendizado, entre outros.

Brait (2000) chama atenção para o papel do professor frente a uma posição na falsa dicotomia língua e literatura. A autora, nesse sentido, aponta a natureza do objeto de estudo do professor de língua e argumenta que

O profissional de Letras, hoje, que tem na linguagem seu instrumento, seu objeto, sua matéria-prima, terá necessariamente de estar apto, enquanto escuta e enquanto olha, para essa multiplicidade de formas de mobilização da língua, impedido, pela própria natureza do objeto que caracteriza o seu fazer, de assumir uma possível dicotomia entre língua e literatura, uso e criatividade, especialmente no que diz respeito ao ensino e à pesquisa. (Brait, 2000, p.188).

Sendo a literatura rica em possibilidades, de criação e invenção, o texto literário é parte do objeto de trabalho do profissional de Letras. Essa imbricação na prática do ensino/aprendizagem de uma língua deveria ser explorada de modo a efetivamente enxergar a produção poética como multissêmica. Nesse caminho, a escrita criativa pode em muito contribuir para a ruptura da visão tecnicista que tende a conceber língua e literatura como duas modalidades distantes.

3.1 A escrita criativa como ponte entre língua e literatura

No ensino de LA estão presentes as tomadas de escolhas pedagógicas que dependem de fatores como: o objetivo de aprendizagem e o público, por exemplo. O percurso que encaminha a escrita como uma habilidade a ser desenvolvida em LA pode acabar desembocando em práticas em que a ruptura entre língua e literatura seja reforçada. Fazer do trabalho do texto poético uma ferramenta para a pura extração de elementos gramaticais é esgotar diversas possibilidades de tratamento que o texto poético/literário pode oferecer.

Ao tratar da escrita criativa no âmbito do ensino de língua, Barbini (2015) afirma que essa prática será eficaz pois o que é proposto pelo professor poderá aflorar tanto o pensamento crítico como o pensamento criativo dos estudantes, levando em conta a língua alvo. O autor ainda aponta que o pensamento crítico e criativo precisam ser ensinados de forma integrada em qualquer disciplina. Nas tomadas de decisões na produção poética, de fato, os alunos devem exercitar a criatividade, atentando aos comandos dados pelo professor e justificando suas escolhas de modo crítico.

O uso da criatividade, ainda segundo Barbini (2015, p. 6), não só desenvolve a motivação do estudante mas constitui uma forma “eficaz de manter viva a comunicação entre as nossas experiências passadas e o nosso desejo constante de conhecer coisas novas que serão filtradas pela singularidade do nosso olhar”. Dito de outro modo, o exercício de escrita dirigida pelo professor é uma forma de desenvolver a sensibilidade dos estudantes de modo mais amplo.

Nesse caminho, oficinas de escrita criativa oferecem um ambiente em que língua e literatura são trabalhadas em conjunto, o texto poético (literário) é a forma criativa de trabalhar com língua e os estudantes são agentes de suas produções. Cria-se uma ponte entre os dois domínios, uma vez que o texto literário e a escrita em LA são trabalhados ao mesmo tempo, sem distinções hierárquicas entre elas. O uso de uma liberdade de escrita, distinta do que é permitido em momentos de avaliação, por exemplo, beneficia a produção desses textos em que a norma padrão da língua não é o ponto de partida (às vezes, tampouco o ponto de chegada). O contato com outros textos literários e imagens artísticas permite que os alunos façam a imaginação e a criação se presentificarem, mobilizando não só os recursos linguísticos mas fatores subjetivos imbricados nesse tipo de proposta de trabalho com a escrita.

3.2 Da criação de um ambiente para a escrita

O espaço onde a escrita criativa em LA acontece é um ambiente que é feito na interação e cooperação entre os estudantes e entre professores e estudantes. De acordo com Coste (2009, p. 29) o professor toma uma postura de “acompanhador”, quando participa com os estudantes em seus processos de escrita, ouvindo sua proposta, mobilizando a interação entre os participantes e os encorajando a participar.

Há, também, uma relação que é construída entre os estudantes e os próprios saberes. O ateliê de escrita coloca os estudantes em um clima de troca de saberes (Coste 2009, p. 31). Essa interação tende a proporcionar um ambiente seguro em que os alunos consigam se expressar textualmente, a partir da contribuição feita em grupo. Graças a esse entrosamento, os estudantes e professores se tornam agentes de um ambiente propício à escrita criativa, através do compartilhamento de ideias e textos poéticos criados.

Dentre as razões que concretizam a importância do espaço do ateliê de escrita, em relação ao professor, destacamos a pertinência de ter um tempo suficiente, nesse espaço, para ser ouvido segundo suas propostas de escrita (Coste, 2009, p. 31). Além disso, para o aluno, o ambiente de escrita como um lugar de trabalho comum permitirá a sensação real de acolhimento naquilo que diz respeito aos limites, em outras palavras, de expor suas dificuldades e ponto de vista, sem ter medo de “cometer erros”, de descobrir a importância do trabalho em grupo, de desenvolver sua capacidade de interação social, de escuta e colaboração. (Coste, 2009, p.31-32).

Em “O francês como língua adicional para a 3ª série do Ensino Médio: ateliês temáticos, inserção e motivação” (2020), os autores traçam um relato de experiência de ateliers temáticos para o ensino da língua francesa no Colégio de Aplicação da UFRJ no ano de 2017, entre eles, o de escrita criativa. Pela perspectiva da LA, o contexto em que esse público geralmente está inserido foi colocado com devida importância na criação das temáticas que envolviam a produção escrita.

Assim sendo, as “redes sociais”, ambiente virtual em que grande maioria dos jovens estão inseridos, foi o ponto de partida para as temáticas que motivaram a construção dos textos em francês. Foram propostos alguns exercícios criativos, entre eles o *Whatsappoétique*, o *Callig-Instagram* e o *Poé-mail*. A primeira oficina, segundo o relato, consistia no envio de imagens poéticas a um grupo de whatsapp da turma criado previamente. Para o exercício, “a coerção à qual os alunos deveriam obedecer era usar a frase “Na minha bolsa tem...” (*Dans mon sac il y a...*) para dizer o que

carregavam consigo” (p.114). Nessa dinâmica, os alunos teriam que elencar objetos concretos e, em seguida, com a primeira letra do objeto citado, incluir um próximo objeto, este de natureza abstrata. Abaixo, um exemplo retirado dessas produções e exposto pelos autores do artigo:

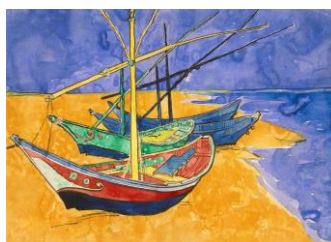
Dans mon sac il y a des crayons
 qui écrivent ma chanson
 Une fourchette et de la formation
 Il y a des sourires et de la sympathie
 Mais aussi un portable qui me pétrifie.

Os textos criativos podem também ser construídos motivados por apresentação de imagens que instiguem a criação poética textual. É o caso do *Poé-mail*, trabalhado no ateliê que envolveu a apresentação de uma pintura de Van Gogh “Barcos de Pescas no Mar” (1888) como dispositivo de escrita. Assim como o nome já sugere, os poemas eram trocados via e-mail a partir do modelo *Elfchen*. De origem alemã, esse gênero curto de poemas consiste no esquema de onze palavras dispostas do seguinte modo:

palavra 1
 palavra 2 palavra 3
 palavra 4 palavra 5 palavra 6
 palavra 7 palavra 8 palavra 9 palavra 10
 palavra 11

A seguir, uma produção entre duas que Arruda *et al*, 2020, p.115, apresentam:

Figura 1 - imagem artística Van Gogh



Fonte: Barcos de Pescas no Mar, VAN GOGH, Vincent (1888)¹

Bateaux
 des pêcheurs
 mer bleu foncé
 confondue avec le ciel
 sensoriel

A escrita na escola geralmente está associada ao cumprimento de produção de determinados gêneros e avaliações. O atelier de escrita mencionado acima

¹Disponível em: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Vincent_van_Gogh_-_Boats_at_Saintes-Marie_watercolour.jp Acesso em: 26 abr. 2025.

permitiu um caminho não tradicional pelo qual os alunos puderam exercitar sua criatividade, colocando em jogo a subjetividade presente nas escolhas da escrita poética. Segundo Moura; Oliveira (2023, p. 51) é necessário que o trabalho com a produção escrita seja claro e que tenha algum sentido para os estudantes pois, desse modo, a atividade escrita é capaz de motivá-los. Segundo os autores, “a escrita criativa potencializa o processo de expressão de toda e qualquer ideia, tornando o texto mais criativo e estimulante” (p.52).

Ao tratar da temática dos ateliês de escrita, Coste (2009) defende a prática das oficinas como uma estratégia pedagógica que “visa integrar os alunos em um contexto que se assemelhe àquele que é vivido em sociedade” (p.31) pois envolve trabalho em conjunto, auxiliando no desenvolvimento de habilidades em produção escrita e, por esse modo, é um importante meio no processo de ensino/aprendizagem dos alunos e do professor no desenvolvimento da escrita e da criatividade. Nesse espaço, não se trata de uma prática utilitarista, de aprender apenas para poder agir em determinadas situações previstas. De acordo com o que afirmam Arruda *et al*, (p. 113), a escrita criativa mescla as práticas do professor e dos alunos na medida em que demanda de ambos o rompimento do que se entende como o que representa língua/linguagem; o ressignificar da língua frente a força do texto literário; a ação do professor como aquele que é agente intermediador na produção de texto em língua adicional.

Desse modo, a escrita criativa realizada em oficinas é possível a partir de um ambiente propício para a realização dessas atividades. É um momento em que as práticas, tanto dos alunos, como do professor, são colocadas em jogo. A criação do texto poético por meio das propostas colocadas, mais uma vez, proporciona a intermediação mais próxima entre língua e literatura. Tanto o professor quanto os estudantes são solicitados nessa prática, sendo o professor, aquele que faz a interseção dessa produção escrita na língua adicional.

Apresentaremos na seção seguinte, uma proposta de atividade para o exercício da escrita criativa em francês no contexto escolar. Como ressaltado, o contexto social cotidiano dos alunos, sua faixa etária, serão aspectos levados em consideração. A escrita será motivada pela leitura e compreensão de um texto literário, seguida do lançamento de um desafio de reescrita.

4 ESCRITA CRIATIVA - UMA PROPOSTA PARA A SALA DE AULA

Após nossa discussão a respeito da escrita criativa em ensino de Língua, dentro das concepções de LA, apresentaremos a seguir uma proposta simples de como uma atividade de escrita poderia ser praticada em sala de aula. Haja vista que essa prática leva em consideração a realidade dos estudantes e, apoiando-nos nos princípios desenvolvidos para o ensino de uma língua, sugerimos uma publicação, ao final do trabalho, na rede social twitter (ou “X”, nome dado recentemente mas não tão popularizado).

A proposta segue o formato de uma breve atividade comentada:

Nível: 3a Série do Ensino Médio.

Tema: miniconto (*twitteratura*)

Suporte: projetor, quadro e folha de apoio.

Atividades previstas: compreensão escrita e produção escrita criativa.

Objetivo: escrita de um miniconto, reduzido aos 280 caracteres permitido pela rede social X (twitter).

Desenvolvimento:

Sensibilização: projetar no quadro o título do conto: “A noite – Guy de Maupassant” e perguntar aos alunos “Do que acham que essa história trata?” “Será uma história de amor, terror, suspense?” O objetivo dessa primeira sondagem é anteciper a leitura do conto, recuperando alguns elementos do gênero já trabalhados em aula com os estudantes.

Atividade 1: compreensão escrita (feita oralmente)

Começa-se pela distribuição da folha de apoio com o texto do conto e de sua leitura com os alunos. Faz-se reconhecer algumas características do gênero, como a narração em primeira pessoa, descrição do ambiente, etc. O intuito nessa tarefa é elucidar alguns traços na escrita que podem auxiliar na produção dos estudantes ao final do percurso da atividade.

Atividade 2: produção escrita (twitteratura)

Parte 1: Essa atividade consiste na apresentação da rede social no projetor para os alunos. O (a) professor (a) deverá fazer um levantamento daqueles que conhecem ou não a rede social. As perguntas que guiam esse momento são “o que é o twitter?”; “quais são suas regras de postagem?” ; “vocês já usaram ou usam essa rede social?”. O (a) professor (a) se encarrega de dirigir as respostas dadas e complementa com as definições para a rede social. O docente deverá explicar que o twitter (agora chamado X), permite uma postagem limitada de no máximo 280 caracteres.

Parte 2: A partir do conto lido na primeira parte da oficina, da apresentação e do levantamento de ideias sobre a rede social, os alunos deverão escolher e contar uma noite marcante de suas vidas, tomando como disparador o conto discutido no início da atividade. Esse exercício consiste, primeiramente, na interação da turma, pelo momento em que as ideias em torno dessa rede social são compartilhadas entre eles. Após esse momento inicial, eles deverão fazer uma primeira versão escrita, em formato de conto, narrando o que aconteceu na noite escolhida por eles.

Parte 3 (para ser feito em casa): Uma vez feita a primeira versão do texto, em aula, a proposta que será lançada para ser feita em casa será a reescrita do texto em uma conta no twitter previamente criada para a turma. Como a postagem permite o limite de apenas 280 caracteres, o desafio será o de transformar o conto em um miniconto.

Apesar de a rede social escolhida para atividade ter trocado de nome para “X”, entendemos que o “twitter” ainda é mais popular e, dessa forma, foi possível nomear a atividade de forma poética “twitteratura / twittérature”, remetendo seu nome à literatura. Essas escolhas não são arbitrárias, de modo que ao juntarmos os nomes, damos à tarefa um aspecto criativo e sensibilizamos a participação dos estudantes.

O caminho para que os alunos chegassem na escrita do miniconto em francês foi construído buscando a retomada do que pode ser considerado interesse cotidiano dos estudantes. Esse gênero textual, como aponta Tafuri (2022, p. 69), é consideravelmente recente e facilmente adaptável à dinâmica das redes sociais, além da possibilidade de ter a escrita associada à leitura de um texto clássico, como demonstramos ser possível a partir do conto de Maupassant. Vale ressaltar, ainda, que a escrita do miniconto não se limita a uma narrativa de tamanho reduzido. Tafuri

(2022, p. 75) enfatiza que o gênero poderá provocar uma reflexão no leitor, por tocar em temas que embora possam ser diversos, apresentam, na maior parte dos casos, ações cotidianas associadas ao contexto político sociocultural. A proposta apresentada, ao motivar a escrita narrativa pessoal dos estudantes para a escrita do miniconto, contribui para a troca de experiências no sentido sociocultural, como encaminha Tafuri (2022) ser um dos efeitos da escrita e leitura desse gênero.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratamos nesse trabalho da escrita criativa no ensino de francês em sala de aula, buscamos apresentar o potencial dessa prática frente ao desafio da cisão tecnicista que distancia a língua e a literatura no ensino de língua. Começamos por elencar os desdobramentos, os conceitos e paradigmas a respeito do ensino de língua, apontando como o aparato teórico influencia nas práticas de ensino de língua.

Ao abordar a LA como referência possível para o trabalho da escrita criativa em aula de francês, apontamos que a possibilidade do trabalho de escrita pode focar em aspectos e saberes que os estudantes já carregam consigo. Considerar os interesses e os conhecimentos prévios dos alunos, suas vivências, na construção do conhecimento de uma nova língua é, de certo modo, contribuir para que os estudantes atribuam sentido ao seu próprio aprendizado. É fundamental pensar que cada turma é formado por um público diverso de estudantes: alunos periféricos, mulheres, negros — todos esses grupos apresentam vivências particulares que deveriam ser colocadas em ligação com o ensino de língua.

A prática de escrita criativa se apresenta como uma ação que liga língua e literatura, a partir das oficinas de escrita em que o código poético é trabalhado de forma não somente expositiva, mas criativa. A produção dos textos, que podemos chamar de literários, produzem uma experiência participativa em que os estudantes podem se sentir motivados e engajados no processo de aprendizado do francês.

A importância da criação de um ambiente em que a escrita criativa é praticada também foi levantada no presente trabalho. A cooperação e os papéis do professor e do aluno são evocados nas oficinas, enquanto os alunos são agentes da sua produção, o professor é um condutor do processo, integrando as ideias e incentivando a criação e troca dos estudantes. A interação entre o grupo permite a todos os participantes o conhecimento de outras realidades, a reflexão e ação no mundo por um viés mais crítico e criativo.

Além dos trabalhos de oficina de escrita criativa de francês na escola explicitados, apresentamos uma proposta resumida de atividade de escrita criativa em francês. O gênero textual escolhido, a partir do conhecimento prévio dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio sobre conto, funciona como motivação para o desenvolvimento da escrita. Algumas semelhanças entre a forma do texto, como o uso da primeira pessoa, pode ser associada a rede social pela qual os estudantes possivelmente circulam. Mais uma vez, a motivação para a escrita é trabalhada, uma

vez que associamos a tarefa a algo do cotidiano dos jovens, orientamos a transformação do formato para que se encaixe em uma rede social conhecida por eles. Ao solicitar que os alunos criem um conto que narre sua experiência, envolvemos-os mais proximamente da escrita, trabalhamos a criatividade e ligamos, pelo escrever criativamente um miniconto em língua francesa, língua e literatura.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, *et al.* O Francês como língua adicional para a 3ª série do Ensino Médio: ateliês temáticos, inserção e motivação. *In:* GONÇALVES, Helena; ECCARD, Livia. (Org.). **Ensino de línguas estrangeiras na infância e adolescência: entre pesquisas e práticas**. 1ed. Rio de Janeiro: Cap UERJ, 2020, v. 1, p. 110-126.

BARBINI, M. **A Função da Escrita Criativa no Ensino da Língua Estrangeira**. (Relatório de estágio de Mestrado). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2015. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/72186/2/28400.pdf> . Acesso em: 30 abr. 2025.

BRAIT, B. **Língua e Literatura: uma falsa dicotomia**. Revista ANPOLL, São Paulo, n. 8, p. 187-206, Jan-Jun, 2000. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/355>. Acesso em: 20 abr. 2025.

COSTE, D. **Didactique du plurilinguisme et écriture littéraire**. In: Revue les langues Modernes, nº1/2009. Disponível em: https://hal.science/tel-01955701/file/hdr_final_Simon%20D-L_Vol1.pdf . Acesso em 13 mar. 2025.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. Brasil (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

PINHEIRO-MARIZ, J. **O texto literário em aula de francês língua estrangeira (FLE)**. Tese de doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências humanas, USP, 2007. 285p. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-05052008-114942/pt-br.php> . Acesso em: 15 mar. 2025

MAUPASSANT, G. **La nuit**. Maupassant Free, França. Disponível em: <http://maupassant.free.fr/textes/nuit.html>. Acesso em: 30 abr. 2025.

MOURA, N.C.K.; OLIVEIRA, A. H. A Escrita Criativa como Prática de Produção Textual no Ambiente Escolar. **Revista ENSIN@ UFMS**, Três Lagoas, v.4, n. 8, p. 49-72.2023. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/anacptl/article/view/19314> . Acesso em: 13 abr. 2025.

SANTOS, A. B. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

TAFURI, A. Dos clássicos da literatura às redes sociais com a produção de minicontos no Ensino Médio. **Travessias**, Cascavel, v. 16, n. 1, p. 67-86, 2022. DOI:10.48075/rt.v16i1.28198. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/28198> . Acesso em: 27 abr. 2025.