



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
DOUTORADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

Curso Reconhecido pelo MEC, Portaria 485 de 14/05/2020, publicada no D.O.U 18/05/2020

PRISCILLA BARBOSA DE OLIVEIRA MELO

A ESCRITA CRIATIVA LITERÁRIA: RETÓRICA E
INTERCULTURALIDADE ENTRE A LÍNGUA PORTUGUESA
BRASILEIRA E A LÍNGUA FRANCESA

Feira de Santana – BA
2025

PRISCILLA BARBOSA DE OLIVEIRA MELO

**A ESCRITA CRIATIVA LITERÁRIA: RETÓRICA E
INTERCULTURALIDADE ENTRE A LÍNGUA PORTUGUESA
BRASILEIRA E A LÍNGUA FRANCESA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Doutora em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo.

Feira de Santana – BA
2025

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteadó - UEFS

M486

Melo, Priscilla Barbosa de Oliveira

A escrita criativa literária: retórica e interculturalidade entre a Língua Portuguesa brasileira e a Língua Francesa / Priscilla Barbosa de Oliveira Melo. – 2025.

180 f.: il.

Orientadora: Isabel Cristina Michelin de Azevedo

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Feira de Santana, 2025.

1.Linguística. 2.Escrita criativa literária. 3.Retórica contrastiva. 4.Retórica Intercultural. 5.Prática de Ensino. 6.Francês como Língua Estrangeira.

I. Azevedo, Isabel Cristina Michelin de, orient. II.Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU 82.085

PRISCILLA BARBOSA DE OLIVEIRA MELO

A ESCRITA CRIATIVA LITERÁRIA: RETÓRICA E INTERCULTURALIDADE ENTRE A LÍNGUA PORTUGUESA E A LÍNGUA FRANCESA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da
Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de pesquisa intitulada Práticas
textuais e discursivas, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Doutora em
Estudos Linguísticos.

Aprovação em: 19/03/2026

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO**
Data: 25/05/2026 09:15:25-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo – Orientadora
Universidade Federal de Sergipe – UFS/UEFS

Documento assinado digitalmente
 **LUCAS NASCIMENTO SILVA**
Data: 21/05/2026 17:00:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Lucas Nascimento – Membro Interno
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

Documento assinado digitalmente
 **RODRIGO SEIXAS PEREIRA BARBOSA**
Data: 21/05/2026 14:54:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Rodrigo Seixas – Membro Interno
Universidade Federal da Bahia – UFBA/UEFS

Documento assinado digitalmente
 **DEBORA RAQUEL HETTWER MASSMANN**
Data: 24/05/2026 13:55:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Débora Raquel Hettwer Massmann – Membro Externo
Universidade Federal de Alagoas – UFAL

Documento assinado digitalmente
 **MARIA DAS GRACAS SOARES RODRIGUES**
Data: 24/05/2026 11:43:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria das Graças Soares Rodrigues – Membro Externo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Dedico esta tese ao meu bondoso Deus e também à minha família.

AGRADECIMENTOS

"Este é o dia que o Senhor fez; alegremo-nos e exultemos nele."
(Salmos 118:24)

Inicialmente, agradeço ao meu bondoso Deus por me capacitar em cada etapa do doutorado.

Agradeço à minha família pelo apoio e torcida.

Agradeço aos estudantes da UEFS pela participação na Oficina de Escrita Criativa Literária.

Agradeço à Laura, do Comitê de Ética e Pesquisa da UEFS, pelo auxílio na etapa de submissão da pesquisa.

Agradeço ao Colegiado de Francês (COLEF) e ao Departamento de Letras e Artes (DLA) por apoiarem a minha pesquisa.

Agradeço à UEFS e à CAPES pelo apoio institucional.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL-UEFS) pelo apoio constante.

Agradeço ao Prof. Dr. Antônio José Maria Codina Bobia (UEFS), que se disponibilizou a ler partes da análise desta tese.

Agradeço à banca avaliadora por dedicar tempo para ler minha tese e participar da minha qualificação e defesa.

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo, pela parceria e confiança, tanto na tese quanto nas publicações e apresentações que realizamos juntas em Aracaju e São Paulo.

LA BONTÉ DE MON DIEU

(Betel Music) | Émilie Charette & Carl-Handy Corvil | Victoire
Musique LIVE 2019

Je t'aime, Seigneur
Ta bonté ne faillit jamais
Chaque jour, Tu me tiens dans tes mains
Du moment où je me lève
Et jusqu'à mon coucher
Je chanterai la bonté de mon Dieu

Toute ma vie, Tu as été fidèle
Toute ma vie, Tu as été si, si bon
De tout le souffle qui est en moi
Je chanterai la bonté de mon Dieu

Ô, j'aime Ta voix
Tu m'as conduit hors de l'épreuve
Dans les nuits sombres, Tu te tiens tout près de moi
Je te connais comme un père, et Tu es mon ami
Et j'ai vécu dans la bonté de mon Dieu

Oh, Ta bonté me poursuit, Ta bonté me poursuit
Oh, Ta bonté me poursuit, Ta bonté me poursuit
Je répands ma vie, je te la confie
Prends tout mon cœur, Seigneur
Oh, Ta bonté me poursuit, Ta bonté me poursuit

RESUMO

Esta pesquisa está situada nos estudos da Retórica Contrastiva e Retórica Intercultural, ancorado na área de Linguística Aplicada e se propõe a investigar a identificação e compreensão das escolhas discursivas dos graduandos dos cursos de licenciatura Letras: Português e Francês da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Assim, visamos a ampliar as pesquisas realizadas nessas áreas, voltadas ao ensino do francês como língua estrangeira para estudantes brasileiros, uma vez que elas são pouco frequentes ao mesmo tempo em que contribuimos com investigações relativas ao texto literário em língua francesa, uma vez que a ênfase desse tipo de pesquisa continua sendo em trabalhos com a língua inglesa. Assim, analisamos como se organiza o texto escrito literário quanto às práticas retóricas e às convenções culturais entre a língua portuguesa brasileira e a língua francesa. Logo, a pesquisa se caracteriza como participante, de natureza etnográfica, e tem como desenvolvimento a construção das bases teóricas a respeito da Retórica Contrastiva, da Retórica Intercultural e da produção escrita literária em francês como língua estrangeira. Metodologicamente, escolhemos como objeto de estudo examinar as produções textuais do gênero literário miniconto, oriundas do curso ofertado, a saber: Oficina de Escrita Criativa Literária, na Instituição de Ensino Superior. Para tanto, foram consultados os estudos que trabalham com a Retórica Contrastiva e a Retórica Intercultural na análise de textos escritos literários, dentre outros que puderam contribuir para esta investigação. Diante das análises empreendidas nesta tese, como resultados, observamos que os textos literários dos estudantes, além de recursos da linguagem escrita com vistas à elaboração do suspense, apresentam marcas culturais, tais como as ideias comuns no Brasil, as gírias, as expressões populares e regionalistas e os ditos “erros gramaticais”, que registraram a tipicidade da linguagem falada própria da comunidade nordestina do Brasil, e padrões retóricos, tais como o emprego dos elementos morfossintáticos; o emprego dos termos acessórios da oração, como advérbios, adjuntos e complementos; as inversões oracionais; e as figuras de retórica (e figures de style françaises) em grande parte consistentes com as marcas culturais e padrões retóricos da língua portuguesa brasileira. Igualmente, salientamos que nos minicontos em francês como língua estrangeira (FLE), algumas dessas marcas culturais e padrões retóricos são próprios da língua francesa, devido à formação acadêmica em FLE dos estudantes de Letras, que se encontra em andamento na universidade, o que proporciona o contato e o conhecimento da língua francesa. Desse modo, concluímos que há caminhos e desdobramentos deste estudo no âmbito da Retórica Contrastiva e da Retórica Intercultural de textos literários em língua portuguesa brasileira, contribuição que se mostra de extrema importância às aulas dos professores da língua portuguesa brasileira. Essa possibilidade se estende a outros gêneros textuais em sala de aula. Entendemos também que pode ser desenvolvido um trabalho similar na Educação Básica tanto de análise de textos quanto de produção textual. Isso porque outros cursos de formação e materiais didáticos podem ser elaborados a fim de ampliar as teorias e as práticas abordadas nesta tese.

Palavras-chave: retórica contrastiva; retórica intercultural; escrita criativa literária; prática de ensino; francês como língua estrangeira.

ABSTRACT

This research is situated in the studies of Contrastive Rhetoric and Intercultural Rhetoric, anchored in the field of Applied Linguistics, and aims to investigate the identification and understanding of the discursive choices of undergraduate students in the Letters: Portuguese and French teaching programs at the State University of Feira de Santana (UEFS). Thus, we aim to expand the research conducted in these areas, focused on teaching French as a foreign language to Brazilian students, since such studies are rare, while at the same time contributing to investigations related to literary texts in the French language, given that the emphasis of this type of research continues to be on works with the English language. Therefore, we analyze how the written literary text is organized regarding rhetorical practices and cultural conventions between Brazilian Portuguese and the French language. Therefore, the research is characterized as participatory, of an ethnographic nature, and its development consists of constructing the theoretical foundations regarding Contrastive Rhetoric, Intercultural Rhetoric, and literary written production in French as a foreign language. Methodologically, we chose as the object of study to examine the textual productions of the literary genre microfiction, originating from the offered course, namely: Literary Creative Writing Workshop, at the Higher Education Institution. To this end, studies that work with Contrastive Rhetoric and Intercultural Rhetoric in the analysis of literary written texts were consulted, among others that could contribute to this investigation. Based on the analyses carried out in this thesis, as results, we observed that students' literary texts, in addition to written language resources aimed at creating suspense, present cultural markers, such as ideas common in Brazil, slang, popular and regional expressions, and so-called “grammatical errors”, which recorded the typicality of the spoken language characteristic of the northeastern Brazilian community, and rhetorical patterns, such as the use of morphosyntactic elements; the use of sentence accessory terms, such as adverbs, modifiers, and complements; sentence inversions; and figures of rhetoric (and French figures of style) largely consistent with the cultural markers and rhetorical patterns of Brazilian Portuguese. Similarly, we emphasize that in the microfiction in French as a foreign language (FLE), some of these cultural markers and rhetorical patterns are specific to the French language, due to the academic training in FLE of the Language Studies students, which is ongoing at the university, providing contact with and knowledge of the French language. Thus, we conclude that there are paths and developments of this study within the scope of Contrastive Rhetoric and Intercultural Rhetoric of literary texts in Brazilian Portuguese, a contribution that proves to be extremely important for the classes of Brazilian Portuguese teachers. This possibility extends to other textual genres in the classroom. We also understand that a similar work can be developed in Basic Education, both in text analysis and in text production. This is because other training courses and didactic materials can be created in order to expand the theories and practices addressed in this thesis.

Keywords: contrastive rhetoric; intercultural rhetoric; creative literary writing; teaching practice; french as a foreign language.

RÉSUMÉ

Cette recherche s'inscrit dans les études de Rhétorique Contrastive et de Rhétorique Interculturelle, ancrée dans le domaine de la Linguistique Appliquée, et se propose d'investiguer l'identification et la compréhension des choix discursifs des étudiants en licence Lettres : Portugais et Français de l'Université d'État de Feira de Santana (UEFS). Ainsi, nous visons à élargir les recherches réalisées dans ces domaines, axées sur l'enseignement du français comme langue étrangère pour les étudiants brésiliens, étant donné qu'elles sont peu fréquentes tout en contribuant aux investigations relatives au texte littéraire en langue française, puisque l'accent de ce type de recherche continue d'être mis sur les travaux concernant la langue anglaise. Ainsi, nous analysons comment le texte littéraire écrit s'organise en termes de pratiques rhétoriques et de conventions culturelles entre le portugais brésilien et le français. De cette façon, la recherche se caractérise comme participante, de nature ethnographique, et se développe à travers la construction des bases théoriques concernant la Rhétorique Contrastive, la Rhétorique Interculturelle et la production écrite littéraire en français langue étrangère. Méthodologiquement, nous avons choisi comme objet d'étude d'examiner les productions textuelles du genre littéraire minicontes, issues du cours offert, à savoir : Atelier d'Écriture Créative Littéraire, dans l'établissement d'enseignement supérieur. À cette fin, ont été consultées les études traitant de la Rhétorique Contrastive et de la Rhétorique Interculturelle dans l'analyse des textes écrits littéraires, parmi d'autres pouvant contribuer à cette recherche. Face aux analyses entreprises dans cette thèse, comme résultats, nous observons que les textes littéraires des étudiants, en plus des ressources de la langue écrite visant à l'élaboration du suspense, présentent des marques culturelles, telles que les idées communes au Brésil, les argots, les expressions populaires et régionalistes et les prétendus « erreurs grammaticales », qui ont enregistré la typicité de la langue parlée propre à la communauté nordestine du Brésil, et des schémas rhétoriques, tels que l'emploi des éléments morphosyntaxiques ; l'emploi des termes accessoires de la phrase, comme les adverbes, les compléments et les expansions ; les inversions syntaxiques ; et les figures de rhétorique (et figures de style françaises) en grande partie cohérentes avec les marques culturelles et les schémas rhétoriques de la langue portugaise brésilienne. De même, nous soulignons que dans les minicontes en français langue étrangère (FLE), certaines de ces marques culturelles et schémas rhétoriques sont propres à la langue française, en raison de la formation académique en FLE des étudiants en Lettres, qui est en cours à l'université, ce qui permet le contact et la connaissance de la langue française. Ainsi, nous concluons qu'il existe des voies et des développements de cette étude dans le domaine de la Rhétorique Contrastive et de la Rhétorique Interculturelle des textes littéraires en langue portugaise brésilienne, contribution qui se révèle d'une importance extrême pour les cours des enseignants de la langue portugaise brésilienne. Cette possibilité s'étend à d'autres genres textuels en classe. Nous comprenons également qu'un travail similaire peut être développé dans l'Éducation de Base, tant pour l'analyse de textes que pour la production textuelle. C'est parce que d'autres cours de formation et des matériaux didactiques peuvent être élaborés afin d'élargir les théories et les pratiques abordées dans cette thèse.

Mots-clés: rhétorique contrastive; rhétorique interculturelle; écriture créative littéraire; pratique de l'enseignement; français langue étrangère.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – RC e RI	58
Quadro 2 – Presença da elaboração da imagem do personagem na Escrita Literária	88
Quadro 3 – Presença da mobilização das emoções na Escrita Literária	92
Quadro 4 – Presença da sequência lógica na Escrita Literária	94
Quadro 5 – Expressões linguístico-culturais características da língua portuguesa brasileira presentes nos minicontos em FLE	97
Quadro 6 – Expressões linguístico-culturais igualmente comuns à língua portuguesa brasileira e à língua francesa presentes nos minicontos em FLE	99
Quadro 7 – Expressões linguístico-culturais valorativas presentes nos minicontos em FLE	102
Quadro 8 – Expressões linguístico-culturais que indicam indícios de padrões retóricos da língua portuguesa brasileira presentes na escrita literária em FLE	104
Quadro 9 – Expressões linguístico-culturais que indicam indícios de padrões retóricos próprios da língua francesa presentes na escrita literária em FLE	106
Quadro 10 – Figuras de Retórica presentes na escrita literária em FLE	111
Quadro 11 – <i>Figures de Style Françaises</i>	113
Quadro 12 – Contraposição de ideias presentes nos minicontos em FLE	116
Quadro 13 – O uso do recurso retórico da cena no miniconto em FLE	119
Quadro 14 – <i>Checklist</i>	124
Quadro 15 – Orientações Didáticas para o Trabalho com a Escrita Criativa Literária em Sala de Aula de FLE	126

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABREVIATURAS

a.C. – antes de Cristo

ed. – edição

n. – número

p. – página

s/a – sem ano

v. – volume

SIGLAS

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CNS – Conselho Nacional de Saúde

COLEF – Colegiado de Letras: Português e Francês

DLA – Departamento de Letras e Artes

FLE – Francês Língua Estrangeira

FUFS – Fundação Universidade de Feira de Santana

IES – Instituição de Ensino Superior

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPGEL – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos

RC – Retórica Contrastiva

RI – Retórica Intercultural

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
2 A ESCRITA CRIATIVA LITERÁRIA	20
2.1 SOBRE O GÊNERO LITERÁRIO NARRATIVO MINICONTO	24
2.2 AS MARCAS CULTURAIS E OS PADRÕES RETÓRICOS	32
2.3 O ATO DIALÓGICO DE LER E ESCREVER	35
2.4 ESCRITA CRIATIVA LITERÁRIA: O ENGAJAMENTO DO LEITOR	43
3 A RETÓRICA CONTRASTIVA E A RETÓRICA INTERCULTURAL COMO OBJETOS DE ESTUDO	48
3.1 A RETÓRICA CONTRASTIVA	48
3.2 A RETÓRICA INTERCULTURAL	54
3.3 DOIS CONCEITOS FUNDAMENTAIS	60
3.4 A INTERCULTURALIDADE NA SALA DE AULA DE FLE	63
3.5 ESTUDOS DESENVOLVIDOS NO BRASIL E NA FRANÇA	66
4 PERCURSO METODOLÓGICO ANALÍTICO DA ESCRITA CRIATIVA LITERÁRIA	73
4.1 METODOLOGIA	73
4.2 OBJETIVO GERAL DA OFICINA DE ESCRITA CRIATIVA LITERÁRIA	79
4.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	79
4.4 O CONTEXTO DA PESQUISA: A UEFS, A OFICINA E OS PARTICIPANTES	80
5 ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS PRODUÇÕES DA OFICINA DE ESCRITA CRIATIVA LITERÁRIA	84
5.1 A RETÓRICA LITERÁRIA E OS MINICONTOS	87
5.2 RECURSOS RETÓRICOS BASILARES NA ESCRITA CRIATIVA LITERÁRIA	88
5.3 ANÁLISE DAS MARCAS CULTURAIS E DOS PADRÕES RETÓRICOS	96
5.4 O TRABALHO INTERCULTURAL COM A ESCRITA EM SALA DE AULA DE FLE	124
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	138
ANEXO	147
APÊNDICES	160

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Somos, enfim, o que fazemos para transformar o que somos
(Eduardo Galeano, Livro dos Abraços, 1991).

Ao aprender uma língua estrangeira, por meio da interação social e do contato com as culturas que a compõem, o aprendiz amplia seus horizontes de expectativa. Assim, à medida que se aprofunda em outra língua, desenvolve competências de leitura, escuta, fala e escrita.

O mesmo se aplica ao professor de língua estrangeira. É fundamental que esse profissional compreenda como se desenvolvem as diferentes habilidades de aprendizagem, sem perder de vista o elemento que as perpassa: a interculturalidade. Esta, entendida como um fenômeno cultural e sociocomunicativo no qual duas ou mais culturas interagem de forma igualitária, e que se manifesta diretamente também na escrita. Tal habilidade é o foco desta tese, uma vez que investigamos a produção escrita em francês como língua estrangeira (FLE) por estudantes universitários brasileiros; nesse cenário, o francês e o português brasileiro interagem por meio da escrita criativa literária no ambiente acadêmico.

Nessa jornada, dado que esta pesquisa se concentra na escrita discente na graduação, o papel do professor de FLE é crucial. Na maioria das vezes, é em sala de aula que o estudante se apropria da produção textual na língua que aprende. Nesse sentido, dentre os diversos gêneros possíveis, o gênero literário em prosa oferece uma organização textual propícia ao registro de padrões retóricos e convenções culturais.

Para elucidar os padrões retóricos, estes compreendem a estrutura lógica dos parágrafos e do texto; o emprego da pontuação; o uso de onomatopeias, interjeições e elementos morfossintáticos; além da distribuição de termos acessórios, inversões oracionais e figuras de retórica. Com relação às marcas ou convenções culturais, estas englobam gírias, jargões, ideias partilhadas por um povo, ditos e expressões populares ou regionalistas, bem como abreviações e variações gramaticais que indicam a tipicidade da linguagem falada de uma determinada comunidade.

Devido à individualidade de cada sujeito em narrar fatos ou acontecimentos, reais ou fictícios, de maneira particular, cada autor desenvolve um estilo próprio de escrita. Nesse sentido, entendemos que o texto narrativo em prosa se apresenta como um campo fértil para se empreender uma análise linguístico-cultural sob a ótica da Retórica Contrastiva (RC) e da Retórica Intercultural (RI).

Para o docente, o trabalho com a escrita criativa literária em prosa constitui uma importante fonte de informações para sua prática, favorecendo a autonomia dos estudantes na

produção em FLE. Além disso, tal prática possibilita um exercício de análise essencial aos professores de francês que buscam promover a interação discente com outras culturas, neste caso, as culturas dos povos francófonos.

Assim, a Oficina de Escrita Criativa Literária, ministrada por nós, ofertada a graduandos de Letras: Português e Francês da UEFS, constitui o cenário desta pesquisa. A proposta se apresenta como uma oportunidade de promover não apenas a leitura e a análise retórica e intercultural de minicontos, mas também de fomentar a produção escrita nesse gênero. Simultaneamente, a oficina permite aplicar práticas retóricas de povos francófonos, com ênfase na escrita francesa, na medida em que percebemos essas práticas retóricas na própria cultura escrita. Em outros termos, é possível ao docente observar um diálogo intercultural nos textos escritos em francês com influência do português brasileiro, com um olhar atento à relação do estudante com a língua francesa no contexto da oficina.

Assim, para o ensino, a aprendizagem e, primordialmente, para a formação inicial e continuada de professores de FLE sob uma perspectiva intercultural, é essencial ampliar a compreensão sobre a escrita literária. Cabe ao docente perceber como a produção em FLE se organiza do ponto de vista retórico e intercultural; desse modo, o processo de escrita do estudante pode se realizar, progressivamente, de forma mais consciente e autônoma, à medida que o docente se especializa no desenvolvimento dessa habilidade em sala de aula.

Essa perspectiva de maior compreensão da escrita discente advém dos estudos de Retórica Contrastiva, fundados pelo linguista Robert B. Kaplan. Os estudos de RC surgiram na Universidade do Sul da Califórnia (EUA), em meados da década de 1960, com o propósito didático de auxiliar professores universitários a compreenderem a escrita de estudantes estrangeiros, identificando padrões retóricos e estruturas de parágrafo presentes em textos produzidos por graduandos oriundos de diversas partes do mundo.

A Retórica Contrastiva, por conseguinte, serviu de referência para o surgimento dos estudos da Retórica Intercultural, consolidada pelas pesquisas da linguista Ulla M. Connor, da Universidade de Indiana (EUA), em cujas bases a presente tese se aprofunda. Por meio desta vertente, buscamos compreender as convenções culturais do português brasileiro manifestas em textos em língua francesa. Enquanto a Retórica Contrastiva se debruça sobre a estrutura e os padrões retóricos do parágrafo, a Retórica Intercultural amplia esse olhar para investigar as marcas culturais registradas nas produções textuais.

Nesse contexto, esta tese possui relevância teórica ao ampliar as pesquisas em Retórica Contrastiva e, sobretudo, em Retórica Intercultural, relacionando o português brasileiro e o francês na região Nordeste do Brasil. O estudo se aprofunda nos campos

mencionados a partir da análise da escrita criativa literária de graduandos em Letras: Português e Francês da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), na Bahia.

Ressaltamos, além do mais, o valor social deste trabalho, que questiona a hegemonia do ensino de língua inglesa na sociedade contemporânea ao promover o plurilinguismo e a valorização do francês no Brasil. A pesquisa, portanto, propõe práticas de ensino que articulam a formação inicial docente e a investigação científica do texto escrito literário no semiárido nordestino, estreitando o enlace entre o português brasileiro e o francês no âmbito da Educação Superior.

Visto que o foco dessa área de pesquisa é examinar as semelhanças e diferenças em textos escritos de diversas línguas e culturas, abrangendo variados gêneros, sua importância didática é central, uma vez que permite identificar e compreender a organização da escrita em língua estrangeira sob a ótica de aspectos linguístico-culturais e discursivos, tais como a estruturação de parágrafos e ideias, o uso de recursos persuasivos e as marcas da língua materna presentes no texto, considerando as intenções do autor e sua referência organizacional na língua de origem.

Assim, este estudo está ancorado na Linguística Aplicada e se situa nos campos da Retórica Contrastiva e da Retórica Intercultural. Sua relevância advém da necessidade de fornecer aos docentes de FLE embasamento teórico e prático para reconhecer as convergências e divergências entre o português brasileiro e o francês como língua estrangeira, manifestas nas produções dos estudantes em sala de aula. Dessa forma, buscamos aprimorar as práticas de futuros professores em formação inicial e, por extensão, contribuir para a formação continuada de docentes em atividade. Ressaltamos que esta tese constitui o estágio inicial de uma investigação que pretendemos expandir futuramente neste campo.

Destacamos ao leitor que o ineditismo perpassa a totalidade desta tese, cujos pilares a constituem apresentam contribuições originais ao campo de pesquisa. Assim, a originalidade está fundamentada nos seguintes pontos:

a) A análise da Retórica Contrastiva e Intercultural recai sobre textos escritos em língua francesa por brasileiros, distanciando-se da hegemonia de estudos focados na língua inglesa. Além disso, o *corpus* é composto pelo gênero miniconto, uma forma literária relativamente recente tanto no meio acadêmico quanto no escolar.

b) Os dados foram coletados em uma Oficina de Escrita Criativa Literária, prática ainda escassa nos cursos de Letras no Brasil. O estudo abrange não apenas os padrões retóricos e as marcas culturais, mas também as figuras de retórica, as contraposições de ideias,

as expressões valorativas e o recurso retórico da cena, oferecendo uma análise profunda de elementos raramente explorados no ensino de línguas.

c) O trabalho foca na escrita de futuros professores em formação inicial, articulando pesquisa e extensão no âmbito da UEFS. Além disso, o estudo é realizado no Nordeste brasileiro, sendo conduzido por uma pesquisadora e docente de FLE que vivencia os desafios do plurilinguismo nessa região.

Em suma, esta tese propõe um enlace inovador entre a produção literária criativa e a análise retórica, preenchendo as lacunas identificadas nas práticas de ensino e na bibliografia especializada.

Diante do exposto, a pergunta central desta tese é: como se organiza a produção escrita literária de estudantes de licenciatura em Letras: Português e Francês da UEFS, participantes da Oficina de Escrita Criativa Literária, no que tange às práticas retóricas e às convenções culturais entre o português brasileiro e o francês?

Para responder a essa questão, estabelecemos como:

OBJETIVO GERAL

Avaliar a organização dos recursos retóricos e das marcas culturais presentes nos textos literários produzidos por graduandos de Letras: Português e Francês, contrastando os padrões da língua materna (português brasileiro) com as produções em francês como língua estrangeira (FLE), promover a escrita criativa literária em processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos na graduação.

Em complemento ao objetivo geral, estabelecemos os objetivos específicos a seguir.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

a) Analisar as produções textuais do gênero miniconto, identificando e compreendendo as escolhas linguísticas, culturais e discursivas de graduandos em Letras: Português e Francês da UEFS, participantes da Oficina de Escrita Criativa Literária;

b) Investigar, a partir da análise contrastiva e intercultural, as semelhanças e diferenças nas práticas retóricas e convenções culturais entre o português brasileiro e o francês, observando como interferem na escrita em FLE;

c) Mapear as principais dificuldades presentes na produção textual discente em francês, tendo como referência os padrões retóricos identificados na língua materna, o português brasileiro;

c) Elaborar orientações didático-pedagógicas que contribuam para o ensino e a aprendizagem de FLE sob uma perspectiva intercultural, fomentando a prática da escrita criativa literária;

d) Colaborar para a formação de professores de francês e para a expansão dos estudos em Retórica Contrastiva e Retórica Intercultural, especialmente no contexto da região Nordeste do Brasil.

Para tanto, definimos como objeto de estudo as produções textuais de um gênero específico, o miniconto, visando mapear os padrões retóricos e as convenções culturais do português brasileiro nos textos escritos em FLE. A opção por esse gênero se justifica por sua presença crescente em diversos suportes (*sites*, redes sociais, *e-books* e livros impressos), o que o torna mais acessível ao leitor contemporâneo. Além disso, entendemos que, ao narrar uma história, o autor desfruta de maior liberdade de expressão, possibilitando a preservação de um estilo particular.

Outro critério relevante foi a extensão do miniconto. Por ser um gênero breve, facilita a leitura e a viabilização de um trabalho didático completo em sala de aula, fator crucial no contexto brasileiro, onde as aulas são frequentemente reduzidas, entre 50 minutos e 1h40 min., se geminadas. Somado a isso, a produção escrita em língua francesa impõe uma complexidade inerente aos discentes, assim sendo, a brevidade do texto literário se apresenta como uma tarefa mais viável aos estudantes.

Por fim, a escolha se concilia com o cronograma da Oficina de Escrita Criativa Literária, cuja carga horária de 10 horas compreendeu a leitura, o planejamento, a escrita, além da leitura em pares e da reescrita. Assim, a fim de alcançar o objetivo supracitado, desenvolvemos esta Oficina, que possibilitou a constituição do *corpus* da pesquisa e a análise das escolhas discursivas dos discentes, fundamentada nos estudos da Retórica Contrastiva (Kaplan, 1966) e da Retórica Intercultural (Connor, 1996).

Cientes dessa complexidade e a partir da experiência docente no curso de Letras: Português e Francês da UEFS, verificamos a urgência de investigar tais produções a fim de contribuir com o ensino e a aprendizagem da escrita, competência essencial ao futuro professor de FLE. Nesse sentido, com mais de 25 anos de atuação, reiteramos a importância de ser uma professora-pesquisadora para a compreensão da sala de aula como um espaço de

constante desestabilização, observação e consolidação de conhecimentos por meio da interação entre sujeitos.

Para a compreensão dos campos que se entrelaçam nesta tese, o trabalho se organiza da seguinte maneira: na seção 1, *Considerações Iniciais*, explicitamos as bases e motivações da pesquisa. Na seção 2, *A escrita criativa literária*, apresentamos os fundamentos teóricos no âmbito da literatura e da escrita, abordando a relação entre leitura e produção textual, além de caracterizar o miniconto como o gênero central deste estudo por sua atualidade e concisão. Nessa seção, recorreremos à narratologia para fundamentar a estrutura e a função desse gênero, conceituando a escrita criativa literária para os fins desta tese.

Na seção 3, intitulada *A Retórica Contrastiva e a Retórica Intercultural como objetos de estudo*, traçamos o histórico e a trajetória dessas áreas, demonstrando suas contribuições atuais para o ensino de FLE. Conceituramos os padrões retóricos e as marcas ou convenções culturais. Além disso, apresentamos o estado da arte do recorte dessa tese no Brasil e na França, seguidos de uma definição de interculturalidade e de sua relevância para a escrita em sala de aula.

Na seção 4, *Percurso metodológico analítico da escrita criativa literária*, descrevemos o trabalho de campo e os aspectos teórico-metodológicos que sustentam a pesquisa. Discorremos sobre o local da investigação (UEFS), o curso de Letras: Português e Francês, o perfil e a opinião dos participantes acerca da Oficina e também a sistematização do *corpus*.

Por fim, na seção 5, *Análise dos resultados das produções da oficina de escrita criativa literária*, procedemos à análise propriamente dita dos textos. Diante dos resultados, apresentamos orientações didáticas para o trabalho com a escrita criativa em sala de aula de FLE firmando nosso compromisso com a sala de aula e formação docente. O trabalho se encerra com as *Considerações Finais*, as *Referências* e os *Anexo e apêndices*, que compilam os minicontos produzidos, o TCLE, as fichas de avaliação dos estudantes e os materiais de leitura prévia para os participantes da Oficina.

Assim, no capítulo seguinte, trataremos das bases que sustentam a escrita criativa literária nesta pesquisa, discorrendo sobre a importância da leitura e da escrita na formação acadêmica e as especificidades do gênero miniconto.

2 A ESCRITA CRIATIVA LITERÁRIA

A literatura é uma linguagem não instrumental e o seu valor reside nela própria. (Tzvetan Todorov, 1978, p. 18)

Nesta tese, a escrita criativa do gênero literário miniconto de suspense foi produzida em francês como língua estrangeira, pelos estudantes do curso de graduação de Letras: Português e Francês da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Tendo em vista este *corpus*, entendemos a importância de situar essas produções no contexto de textos literários, já que são produções escritas por estudantes e não por escritores profissionais conceituados.

Para tanto, apresentamos nossa compreensão a respeito do que é literatura na atualidade e, em complemento, o que são cânones literários. Além disso, refletimos acerca do que é possível (co)existir na produção literária para além dos cânones e assumimos como literatura, para além dos cânones, a produção textual amadora no contexto de sala de aula que pode contribuir para a formação intercultural de estudantes e professores de línguas.

Dado o exposto, inicialmente consideremos a definição etimológica da palavra cânone, descrita pelo professor Evanildo Bechara (2011), como “um conjunto de regras”. Em se tratando da origem dessa palavra, “cânone” deriva do grego *kanón*, utilizado para designar uma vara que servia de referência como unidade de medida¹.

A respeito de seu significado na literatura, Harold Bloom (1995, p. 23) observa que “originalmente, o cânone significava a escolha de livros em nossas instituições de ensino”, ou seja, uma seleção para uma finalidade única e específica, a leitura nas instituições de ensino. Também Perrone-Moisés (1998, p. 61) acrescenta que, “com o passar do tempo, a palavra adquiriu o sentido específico de conjunto de textos autorizados, exatos, modelares”. E ainda “no que se refere à Bíblia, o cânone é o conjunto de textos considerados autênticos pelas autoridades religiosas”. Assim, diante do que podemos verificar, é possível perceber que, no passado, se tratava de uma seleção de livros que servia de parâmetro para as instituições de ensino. Ressaltamos, porém, que, no passado, sequer eram publicados escritos de autores amadores como na atualidade, o que é cada vez mais frequente.

Ainda no passado, é sabido que havia uma escala bem menor de publicações de livros literários, pois os livros atendiam somente a uma parte da população, aquela que sabia ler, e não a sua totalidade. Granja aponta os esforços dos livreiros do século XIX em ampliar as

¹ Disponível em: <https://www.significadosbr.com.br/canone>. Acesso em: 02 mar. 2025.

publicações, as quais giravam em torno de tiragens de 45 exemplares em 1812. As tiragens mais robustas, 350 publicações não periódicas, datam da década de 1860². Além disso, nas sociedades passadas, como a sociedade brasileira do século XIX, poucas eram as oportunidades de convivência da diversidade cultural na escrita criativa literária, já que, mesmo quando se escrevia sobre outros povos ou culturas, escrevia-se, em sua maior parte, a partir do olhar dos escritores pertencentes à cultura hegemônica – grande parte homens de certo poder aquisitivo e com prestígio social – da época e não a partir do olhar do povo sobre o qual se escrevia (De Castro, 2015; Moraes, 1998; El Far, 2007).

Ainda sobre a formação do cânone, afirma-se que

A formação do cânone escolar começou simultaneamente com a historiografia da literatura brasileira no século XIX, período o qual tivemos o início das obras literárias produzidas nacionalmente. Finalmente, podíamos desgarrar da literatura feita na Europa e nos orgulhar da nossa produção (Santana; Bispo, 2020, p. 6).

Mesmo diante deste breve panorama, persistem debates a respeito da conceituação e manutenção dos cânones literários, bem como acerca do que compõe a literatura. Entretanto, interessa-nos estabelecer um recorte que ultrapasse a construção social de cânone, na medida em que contemple a formação inicial e continuada dos professores e estudantes de línguas, resultando na vivência da escrita criativa literária pelos sujeitos em sala de aula, como é reforçado aqui:

[...] apesar da recente política de multiculturalismo, a verdadeira questão do cânone continua sendo: Que tentará ler o indivíduo que ainda deseja ler, tão tarde na história? [...] Quem lê tem de escolher, pois não há, literalmente, tempo suficiente para ler tudo, mesmo que não se faça mais nada além disso (Bloom, 1995, p. 23).

Assim, o contexto globalizado e multicultural potencializa a comunicação para além dos espaços físicos, possibilitando a publicação e o compartilhamento de uma infinidade de gêneros textuais, dentre eles o gênero literário, escritos por autores amadores que os publicam em *sites* literários, em perfis nas redes sociais, em formatos de *e-books* ou até mesmo os publicam em formato de livros físicos, tendo em vista o custo mais acessível, e os divulgam em feiras literárias. Assim, longe de serem canônicos, os textos literários que circulam nesses

² É possível obter mais informações sobre o volume de publicações do século XIX no Brasil lendo o estudo completo de Lúcia Granja intitulado: “A circulação dos impressos no Brasil do século XIX (atores do mundo dos livros)” cuja referência completa se encontra ao final desta tese.

espaços são populares e acessíveis ao grande público leitor. Porém, embora não sejam canônicos, vale o questionamento: podemos dizer que esses textos são literários?

A esse respeito, apoiamos nossa compreensão em Zilberman que escreve que:

[...] até o século XIX, [a] literatura designava toda e qualquer obra publicada, independentemente de suas pretensões artísticas, em uma acepção mais próxima do significado original da palavra. Atualmente, a literatura busca dar conta de um universo mais restrito, que acolha apenas a produção que lida com a fantasia e a ficção, manifesta-se por intermédio da linguagem verbal e tem propósitos artísticos, de preferência inovadores (Zilberman, 2013, p. 29).

Zilberman explana sobre as principais características necessárias para que um texto seja considerado, de fato, literário. O primeiro deles é que a obra literária se caracteriza pelo “emprego da linguagem verbal, o que a diferencia, por exemplo, da música e da pintura” (Zilberman, 2013, p. 37). Outra característica que Zilberman considera é que, “sem um imaginário fértil, que faça com que todos os elementos colocados à disposição do escritor interajam e se articulem entre si, não há criação literária” (Zilberman, 2013, p. 35).

Contudo, a autora considera que não somente o imaginário basta para que um texto seja literário. Zilberman observa que, para que um texto seja literário, “ele não pode perder a verossimilhança, porque precisa convencer o leitor de sua “realidade”, mesmo que essa seja fantástica” (Zilberman, 2013, p. 35). Sobre a verossimilhança, para Zilberman, há dois processos que se interrelacionam:

O primeiro deles pode ser chamado de metafórico, pois, de alguma maneira, o que encontramos em uma obra literária precisa guardar alguma semelhança com o que via de regra acontece. O segundo relaciona-se à sintaxe, pois diz respeito à lógica da disposição das partes de uma obra, o que supõe coerência e faculdade de persuasão e aceitação por quem a acompanha pela leitura ou pela audição.

Assim, a verossimilhança se configura como “lei interna, já que a coesão depende do arranjo dos fatos e das palavras que os manifestam” (Zilberman, 2013, p.37). Além disso, Zilberman considera que a verossimilhança “estabelece a relação entre o mundo representado em uma obra e o universo do leitor, que reconhece a validade de um texto de um lado por considerá-lo coerente e de outro por firmar o nexos entre o que é ali mostrado e o que ele sabe por experiência própria” (Zilberman, 2013, p. 37). Desse modo, compreendemos que texto literário não é apenas comunicar, mas acima de tudo significar e, quanto maior a sua

capacidade de significação, mais literário ele será. “[Ou seja,] o texto literário é o local de projecção dos conteúdos do inconsciente, individual ou colectivo” (Lopes, 2010, p. 9).

Diante disso, observamos que “a Literatura é um instrumento essencial que permite a fabulação e nos relaciona com outras experiências para construirmos a nossa” (Devides, 2023, p. 99). Ou seja, a imaginação, as diferentes experiências e pensamentos dialogam diretamente com o que sabemos e com o que somos, o que nos permite desconstruirmos e reconstruirmos conceitos e saberes por meio desse diálogo proporcionado pela Literatura.

Corroborar o QCRL (2001, p. 89) ao afirmar que “as literaturas nacionais e regionais dão um contributo da maior importância para a herança cultural” de um povo e dos povos entre si; ou seja, “por meio da Literatura, podemos abordar todos os saberes” (Barthes, 2004, p. 336). Em outras palavras, a literatura aproxima povos, na medida em que passam a se conhecer, reconhecer-se e se compreenderem por meio dela.

Assim, a literatura apresenta-se como um código narrativo, metafórico, mas também um lugar no qual se encontra engajado, por exemplo, um imenso saber político que permitir conhecer o outro, sua cultura, modos de pensar e viver, a literatura, portanto, faz-nos refletir e, verdadeiramente, nos humaniza. A literatura é, portanto, capaz de promover a alteridade e o respeito entre os povos, entre as pessoas da mesma cultura ou de culturas diferentes. Essa expressão cultural permite experienciar o distante e o desconhecido, permite conhecer a história e os costumes de forma mais situada e individual, possibilidade que proporciona aos sujeitos novas perspectivas do saber histórico global.

Ressaltamos ainda a “Literatura como um direito e principalmente como um instrumento de acesso à cultura e à cidadania” (Devides, 2023, p. 100), o que a torna essencial aos estudantes e aos professores com vistas à formação social e humanística. Adicionamos a este pensamento a proposta de Chiappini que, já na década de 1980, propunha o trabalho integrado com a língua e a literatura. A autora questionava a separação das duas disciplinas, o que acreditava ser uma concepção estreita tanto de uma quanto da outra. Chiappini apontava para a integração entre língua e literatura na escola, o que revelaria “as possibilidades formadoras de um trabalho com a linguagem que abr[iria] novas alternativas para a escola [, para a universidade] e para a sociedade” (Chiappini, 1986, p. 48).

Então, as experiências de leitura e de escrita criativa literária, inerentes à literatura, à interculturalidade e à humanização, não podem ser limitadas ou negadas aos estudantes e aos professores. Em suma, a literatura não é uma experiência inofensiva (Candido, 2011, p. 178), por este motivo, tem o poder de expandir os horizontes de expectativa, na medida em que

permite ao indivíduo perceber a realidade do outro e a própria, por isso, a literatura promove a formação humana e, por conseguinte, a formação intercultural do indivíduo.

Isto posto, concordamos com os critérios e as características que configuram o texto literário, pois – sendo amadores ou canônicos – detêm o poder de sensibilizar, transformar e trazer à reflexão o leitor, exercendo, não só sobre este, mas sobre o próprio autor, o mesmo efeito formativo e humanístico.

De tal modo, entendemos que os textos que compõem o *corpus* desta pesquisa são literários, uma vez que esses se relacionam com a compreensão de mundo e com as experiências vividas por cada estudante. Além disso, os textos escritos pelos estudantes partem do imaginário social e coletivo sem se afastarem da realidade, a qual é garantida por meio do recurso da verossimilhança, bem como colaboram com a formação humanística e intercultural dos estudantes por meio das experiências de leitura e produção escrita realizada por eles durante esta pesquisa e ao longo de sua formação até o momento atual na graduação.

Assim, ao ousar trazer seu imaginário para as linhas de um texto, o estudante-autor se transforma, passando a ver o mundo com outros olhos. Logo, leitor e autor se beneficiam da escrita criativa literária, daí a importância de as atividades de leitura e escrita literária fazerem parte do cotidiano da sala de aula de línguas e, no caso desta tese, na aula de língua francesa.

2.1 SOBRE O GÊNERO LITERÁRIO NARRATIVO MINICONTO

Um relato, copia-se; um conto, inventa-se
(Raúl Castagnino, 1977).

Esta tese se relaciona diretamente com diferentes campos do conhecimento das áreas da linguística e da literatura, a saber, a linguística aplicada, a retórica, a interculturalidade, os gêneros textuais, entre outros. Nesse contexto, é essencial definirmos conceitos-chave para esta pesquisa, tais como a nossa compreensão sobre gêneros literários e, na sequência, poderemos discorrer sobre nossa compreensão a respeito do gênero miniconto.

Há quem diga que os gêneros literários são a receita de um bolo. Ou seja, formas recorrentes de usos discursivos, os quais surgem em um contexto histórico-cultural. De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997, p. 23), doravante PCN, “a noção de gêneros se refere às “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação na qual o texto se articula”.

Entretanto, embora recorrentes, os gêneros não são estáticos, muito menos receitas prontas e imutáveis de bolos. Eles se alinham ao tempo, por meio do qual interagem. Ademais, como apontado anteriormente, partem de um dado contexto histórico-cultural e, por sua vez, fazem sentido em certo momento e em uma dada realidade. Com isso, podemos dizer que o gênero é uma categoria essencialmente sócio-histórica sempre em mudança. Ou seja, “os gêneros são o que as pessoas reconhecem como gêneros em qualquer momento do tempo” (Dionísio; Hoffnagel, 2020, p. 20).

Ainda para Dionísio e Hoffnagel (2020, p. 52), os “gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam”, por isso “pela própria dinâmica da vida que tece a história e pela ação de cada indivíduo, os gêneros são sempre refeitos, logo os espaços discursivos dentro dos gêneros permitem a enunciação individual dentro de atividades e relações sociais ordenadas” (Dionísio; Hoffnagel, 2020, p. 106). Ou seja, os gêneros se adaptam e se transformam de forma individual e coletiva a partir do momento histórico e do contexto sociocultural que se encontram. Os gêneros, portanto, possuem uma estrutura, bem como um dado número de características que os definem, porém, os gêneros também são flexíveis a ponto de garantir ao autor sua autoria, quer dizer, sua individualidade e estilo próprios no momento da escrita.

Deste modo, os gêneros literários se encontram neste arcabouço como uma parte entre as inúmeras manifestações comunicativas de uma dada sociedade, em um dado lugar e tempo, relacionando-se às culturas coletivas e particulares, às crenças religiosas e políticas, coadunando-se com os fatos e os valores sociais perpetuados do passado ao presente. Além disso,

Os gêneros da cultura literária fornecem alcances específicos de experiências e interações compartilhadas que desempenham funções particulares para o indivíduo e a sociedade. Os gêneros literários são pedaços da ordem sociocultural do tempo e lugar que estruturam ideias, sentimentos, desejos, ironias, críticas e identidades entre aqueles que compartilham textos literários. Entender como essa estruturação do lugar cultural dá forma à experiência vivida de leitura de cada texto literário e entender como as práticas sociais distintivas mediadas pelos textos literários se adaptam à complexidade da vida social e às atividades mediadas textualmente são dois dos desafios que essa nova visão de gênero oferece aos estudos literários (Dionísio; Hoffnagel, 2020, p. 99).

Nesse viés, a interação do leitor com o texto e com o próprio autor do texto literário não é – e não deve ser – passiva. Para além da leitura, a escrita criativa literária incentiva as atividades de formação humanística e social dos indivíduos, sobretudo, nas agências de

letramento³ literário em potencial, a saber, as salas de aula. Portanto, incentivar estes momentos é fundamental, não importando em qual espaço essas ricas interações se deem. Visto isso, passamos a abordar nesta tese um gênero específico: o miniconto.

A respeito desse gênero, Gotlib (2006, p. 12) afirma que “contar (do latim *computare*) uma estória, em princípio, oralmente, evolui para o registrar as estórias, por escrito”. Em francês, originalmente, este gênero literário oscilava entre as nomenclaturas *nouvelle* e *conte* (Gotlib, 2006, p. 15), usados indistintamente por La Fontaine, em 1664, e por Maupassant, mais tarde, no século XIX.

De acordo com a autora, *conte* seria um conto mais concentrado, com episódio principal, forma remanescente da tradição oral, e frequentemente com elementos de fantasia, como o conto popular (Gotlib, 2006, p. 15). Já a *nouvelle* seria um conto mais complexo, com mais cenas, apresentando série de incidentes para análise e desenvolvimento da personagem ou motivo (Gotlib, 2006, p. 15). Gotlib lembra que hoje são os termos franceses que mais se aproximam do que temos em português: *roman*, *nouvelle* e *conte* correspondem aos nossos, romance, novela e conto, respectivamente (Gotlib, 2006, p. 15).

Atualmente, há ainda, segundo Álvares (2011, p. 2), o *microconte*, ou *miniconte*, é utilizado para pequenos contos destinados a crianças; já para o gênero hiper ou ultrabreve miniconto, são utilizados os termos *micro-récits* e *micronouvelle*.

Acrescenta Gotlib (2006, p. 12) que o conto, no entanto, não se refere só ao acontecido. Ele não tem compromisso com o evento real. A partir do momento em que é registrado, torna-se único, por ser narrado de uma forma específica por alguém específico, tornando-se, assim, ficção. Devido a sua originalidade, o texto se torna literário. “Há, pois, uma diferença entre um simples relato, que pode ser um documento, e a literatura. Tal como o tamanho, *literatura não é documento*. É literatura. Tal qual o conto, pois. O conto literário” (Gotlib, 2006, p. 12).

Isso significa que a literatura não é somente um documento. Pelo contrário, a literatura registra a história e a cultura de um dado momento e de um dado povo ou indivíduo. Sendo assim, esse registro passa a compor a história e a cultura da época. Porém, tendo em vista que não se trata de um documento, a literatura não tem compromisso com o relato real. Significa dizer que a ficção é o meio pelo qual se registram estes elementos históricos e culturais.

Contudo, mesmo sendo uma escrita ficcional, a literatura proporciona ao leitor um retrato de uma época e, mais que isso, além de fatos, tão comuns em documentos, a literatura

³ O conceito de agência de letramento, segundo Kleiman (1995, p. 20), “tem sido recorrente para tratar sobre diferentes espaços onde o letramento ocorre, sendo a escola a mais importante das agências de letramento”.

registra pensamentos, modos de agir, costumes, crenças e modos de falar de um momento sócio-histórico e, portanto, registra o que há de mais precioso de um povo, sua identidade, revelada por meio de seu arcabouço cultural sob a ótica individual.

De acordo com Terra e Pacheco (2019, p.40), o conto é um gênero literário cujas características estão presentes em outros gêneros narrativos, como o romance e a novela, e que, apesar de sua breve extensão, possui grande versatilidade, apresentando diferentes categorias, como: policial, de mistério, de terror, fantástico, maravilhoso etc.

Diante da ampla possibilidade de identificações, “podem ser lidos textos de autores, épocas, estilos e temas diversos, o que permite ao aluno-leitor construir um conhecimento bastante amplo sobre este gênero” (Terra; Pacheco, 2019, p. 38-39). Terra (2022) afirma ainda que se trata de uma narrativa breve que nos ensina uma das características essenciais dos bons textos: a concisão. Segundo o autor, nesse gênero literário, procura-se captar um instantâneo, um evento. Como ilustração, Terra (2022) e Gotlib (2006) falam sobre o contista argentino Julio Cortázar, para o qual, ao tratar do conto, usa uma analogia. Cortázar compara o romance a um filme e o miniconto a uma fotografia, já que esse capta o episódico, o instante.

Em seu plano de aula publicado na revista *Nova Escola*, a professora Mariana do Nascimento Ramos (s/a) define: “Conto é uma narrativa breve, escrita em prosa, e que, embora tenha os mesmos elementos de um romance ou uma novela – enredo, personagem, tempo e espaço – é mais curta e apresenta ideias concisas e precisas”. Além disso, Moisés (2006, p. 40) revela que este é o gênero literário que possui uma unidade dramática e, nessa perspectiva, o conto é “[...] uma narrativa unívoca, univalente: constitui uma unidade dramática, uma célula dramática, visto gravitar ao redor de um só conflito, um só drama, uma só ação”. Também é possível destacar que

O tempo do conto visa à representação da condição humana, um recorte do cotidiano. Por se tratar de um recorte, o início e o desenlace andam muito próximos. Sendo assim, é descartado tudo que venha a comprometer o desenvolvimento do enredo, tudo que for supérfluo ou redundante. O enredo é único. Muitas vezes a história fica em torno de uma única situação (Araujo, 2019, p. 10).

Já a respeito do miniconto, gênero literário derivado do conto, Galli e de Souza (2020, p. 106) esclarecem que “o miniconto, portanto, é pouco extenso”. É, consequentemente, “um tipo de narrativa que tenta a economia máxima de recursos para obter também o máximo de expressividade, o que resulta num impacto instantâneo sobre o leitor” (Paulino; Fonseca, 2001, p. 30).

Dessa maneira, “a sinteticidade, desse modo, não é a única característica essencial ao miniconto” (Galli; de Souza, 2020, p. 106), a “expressividade” e o “impacto sobre o leitor” são igualmente relevantes, de maneira que o miniconto não é apenas “um gênero compacto, mas sim um gênero breve que deve apresentar em seu enredo começo, meio e fim” (Lagmanovich, 2006, p. 61).

Logo, percebemos que o miniconto é um texto literário que se propõe a narrar histórias de forma concisa e intrigante, por meio de uma introdução seguida de um breve desenvolvimento que prepara o leitor para o clímax cuja situação apresentada resulta em um desfecho surpreendente. É, portanto, o miniconto um gênero literário que, dada a sua extensão e as características de sua proposta, nos deixa, como leitores, com um “gostinho de quero ler mais um desses”.

Como explanado, o miniconto é uma “narrativa condensada, centrada em um único evento, possui poucos personagens e traz um final surpreendente” (Terra, 2022, p. 67). Lembramos, dentro dessa perspectiva, que “os gêneros são marcados pela plasticidade, ou seja, não são formas engessadas” (Terra, 2022, p. 66). Tendo esses princípios em vista, sabemos que há no miniconto algumas características. Vamos a elas de forma concisa:

- a) o miniconto é um texto narrativo de natureza ficcional, cuja estrutura apresenta cinco elementos: narrador, ação (evento), personagem, tempo e espaço;
- b) o foco narrativo pode ser: narrador personagem (1ª pessoa – eu, nós) ou narrador observador (3ª pessoa – ele/ela), que pode ser onisciente ou não;
- c) a depender da escolha do foco narrativo, o texto ganha contornos mais profundos ou mais superficiais.

Sobre isso, Terra (2022, p. 68) afirma que:

A escolha por usar um foco narrativo ou outro está ligada aos efeitos de sentido que se pretendem produzir. Ao escolher o foco narrativo em 3ª pessoa, apagando com isso as marcas linguísticas do enunciador no enunciado, o efeito de sentido produzido é o de objetividade, no caso do foco narrativo em 1ª pessoa, o efeito de sentido é o da subjetividade.

Assim, a escolha do foco narrativo configura-se como elemento importante para a caracterização da autoria do estudante ao escrever seu texto literário, ou seja, uma característica de personalidade e intencionalidade.

No gênero miniconto, o elemento primeiro central é a ação, em torno do qual se concentram um evento único e um conflito. Dada sua característica de concisão, ao autor de

miniconto cabe explorar este único acontecimento de forma a entrelaçar, neste enredo, o que se quer dizer e como se quer dizer, visando aos efeitos que se quer criar.

A respeito dos personagens, no miniconto, o protagonista, ou personagem principal, é o elemento em meio ao qual toda a narrativa acontece. Além disso, ressaltamos que, no caso desse segundo elemento, não há a presença de muitos personagens, as quais se restringem ao protagonista, além de um possível antagonista, cuja principal característica é se opor àquele em alguma medida ou em algum momento. Podem aparecer, no desenrolar da narrativa, personagens passageiros que compõem a história sem fazer parte da trama em si; a tais personagens, nós os chamamos de secundários.

Também é importante lembrar que, no miniconto, o terceiro elemento, o tempo, é expresso durante a narrativa. Para marcá-lo, os autores utilizam os tempos verbais no pretérito perfeito e imperfeito do modo indicativo, além do emprego dos advérbios e das locuções adverbiais. Entretanto, Terra (2022) chama-nos a atenção para a possibilidade de haver também o tempo presente e o tempo futuro. O autor acrescenta que o “acontecimento narrado pode estar situado num tempo passado, presente ou futuro, que são tempos linguísticos, isto é, constituídos discursivamente tendo por referência a enunciação, que é o ato de dizer” (Terra, 2022, p. 68-69). O tempo ainda pode ser psicológico ou cronológico – cuja característica é desenvolver-se de forma mensurável e lógica. A este tempo chamamos de fábula (Terra, 2022).

Há ainda o quarto elemento, a trama, que, de acordo com Terra (2022), é o modo como o narrador apresenta os acontecimentos ao leitor. Ou seja, o narrador pode apresentá-los na ordem em que acontecem ou pode subverter essa ordem cronológica por meio de *flashbacks* ao longo da narrativa, por exemplo. Finalmente, como quinto elemento, há o espaço onde ocorre a narrativa, o qual pode ser apresentado no início do texto, durante os acontecimentos ou, até mesmo, ser revelado somente ao final do miniconto. Contudo, há também a possibilidade de esse espaço não ser revelado de forma clara, apresentando ao leitor alguns indícios, os quais podem aparecer de forma abstrata e obscura para que o leitor deduza onde se passa a história.

Terra (2022) afirma que a narrativa também pode se desenrolar em espaços sociais ou, de forma mais intimista, momento no qual o espaço pode corresponder ao mundo interior do personagem. Então, na escrita, caso o autor queira marcar o espaço ao leitor, pode-se utilizar recursos linguísticos, como advérbios e locuções adverbiais acompanhadas de adjetivos para elaborar imagens, e, assim, descrever e explicitar o espaço deixando pistas de forma clara ou sutil, porém precisa e próxima ao leitor.

Assim, a fim de situar a produção textual dos estudantes enquanto gênero literário, a qual chamamos, nesta tese, de escrita criativa literária, consideramos relevante realizar uma breve compreensão do que é a narratologia e como esta contempla as produções textuais que compõem o *corpus* dessa tese. O intuito não é nos aprofundarmos nesta área, pois tratamos da narratologia com a finalidade de trazer ao leitor uma ampla compreensão do trabalho em tela, tendo como meta atender às demandas teóricas que se apresentam nesta tese.

De acordo com Chiappini (1997, p.5) “histórias são narradas desde sempre”, por isso, completa: “Quem narra, narra o que viu, o que viveu, o que testemunhou, mas também o que imaginou, o que sonhou, o que desejou. Por isso, NARRAÇÃO e FICÇÃO praticamente nascem juntas” (Chiappini, 1997, p. 6).

De acordo com Meister (2022, p. 1), “a narratologia é uma disciplina da área de humanas dedicada ao estudo da lógica, dos princípios e das práticas da representação narrativa”. A origem da palavra narratologia advém do vocábulo francês *narratologie*, o qual foi criado por Todorov (1969, p. 9-10), que, em seus estudos, apresentou uma mudança de perspectiva que partia do nível superficial da narrativa textual, do discurso concreto realizado na forma de letras, palavras e frases, em direção ao nível da lógica geral e das propriedades estruturais da narrativa, sendo essa um universo de representações.

Nos primórdios de seus estudos, a narratologia privilegiou as abordagens estruturalistas, contudo, ao longo do tempo, ela se ampliou para novas teorias, conceitos e procedimentos de análise. Essas contribuições permitiram aos estudiosos obterem ferramentas heurísticas, ou seja, ferramentas cognitivas utilizadas para processar informações complexas permitindo assim que se chegasse a conclusões de forma mais rápida. Auxiliam, portanto, nas tomadas de decisões ou nas resoluções de problemas de modo mais simples e eficaz e, de acordo com Meister (2022, p.1), os “teoremas narratológicos desempenharam um papel central na exploração e na modelagem da nossa capacidade de produzir e processar narrativas em uma infinidade de formas, mídias, contextos e práticas comunicativas”.

Meister (2022, p. 13) considera que, com o tempo, “o foco nos estudos de narratologia passou da preocupação original da narratologia estruturalista com a sistematicidade e coerência lógica para um olhar mais diversificado”. Ou seja, surgiu a necessidade de uma resposta aos apelos por uma teoria da narrativa mais orientada para o pragmatismo não pôde mais ser ignorada, conforme também observado por Prince (2003).

De acordo com Meister (2022, p. 13-14):

O ataque desconstrucionista e pós-modernista estimulou uma infinidade de novas abordagens que buscavam unir a preocupação estruturalista com a sistematicidade a uma renovação do interesse por questões culturais e filosóficas da história e da ideologia. A onda resultante de teorias e modelos narratológicos com orientação crítica provou ser metodologicamente heterogênea, o que levou Herman (1999) a introduzir o conceito plural de “narratologias”.

Diante desse panorama, no início dos anos 2000, foi realizada uma pesquisa por Nünning e Nünning (2002) e por Nünning (2003), na qual se agruparam as “novas narratologias”. Mapearam-se aquelas que tiveram início na década de 1990, e, desta pesquisa, surgiram oito categorias, três das quais, segundo Meister (2022, p. 14), “se tornaram os paradigmas metodológicos dominantes da narratologia contemporânea”, as quais são: a narratologia contextualista, a narratologia cognitiva e as abordagens transgenéricas (Narração em Poesia e Drama) e abordagens intermidiais (Ryan → Narração em Várias Mídias). Dessas três, consideramos que há duas que são relevantes para esta tese.

A primeira categoria é a narratologia contextualista (Chatman, 1990), a qual relaciona os fenômenos encontrados na narrativa a contextos culturais, históricos, temáticos e ideológicos específicos. De acordo com Meister (2022, p. 14), isso amplia o foco de aspectos puramente estruturais para questões de conteúdo narrado. Este paradigma contempla, em nossa proposição, os textos literários em FLE dos estudantes de Letras: Português e Francês da UEFS, já que os textos são escritos de modo contextualizado em uma dada cultura, de acordo com as escolhas de cada autor, e que possuem uma temática específica, o suspense.

A segunda categoria, de acordo com Meister (2022, p. 14), é a narratologia cognitiva (Herman, 2003), a qual se concentra no processamento intelectual e emocional humano de narrativas. De acordo com os estudos empreendidos, Meister considera que essa abordagem não se restringe às narrativas literárias, abrange também as narrativas cotidianas e orais “naturais” e são consideradas como representantes de uma competência antropológica subjacente em sua forma original (Fludernik⁴, 1996).

Tendo em vista a escrita criativa literária dos estudantes, de acordo com o segundo paradigma, podemos admitir que a mencionada escrita que compõe nosso *corpus*, além de ser de uma escrita criativa literária realizada no espaço da sala de aula, é considerada pela narratologia, na atualidade, como cognitiva, já que ela abrange as narrativas cotidianas, aspecto presente na produção textual dos estudantes de graduação. Por este motivo,

⁴ FLUDERNIK, Monika. *Towards a 'Natural' Narratology*. London: Routledge, 1996.

nomeamos a escrita dos estudantes de escrita criativa literária, a fim de situar essas produções textuais no campo da narratologia e, portanto, inseri-las na literatura da atualidade.

2.2 AS MARCAS CULTURAIS E OS PADRÕES RETÓRICOS

O que pretende o autor? Aterrorizar? Encantar? Enganar? Já havendo selecionado um efeito, que deve ser tanto original quanto vívido, passa a considerar a melhor forma de elaborar tal efeito, seja através do incidente ou do tom: [...] E em seguida busca combinações adequadas de acontecimentos ou de tom, visando a “construção do efeito” (Gotlib, 2003, p. 20).

Outro aspecto relevante a se observar em um miniconto são os recursos utilizados pelos autores para exprimir ideias e desenvolver sua narrativa. O primeiro deles que vamos nos ater aqui são as marcas culturais. A este respeito, a Retórica Contrastiva e, posteriormente, a Retórica Intercultural têm aprofundado os estudos no âmbito da escrita (iniciados pela análise da frase, seguidos pela análise do parágrafo e, mais tarde, a análise texto) da língua materna e da língua que se aprende de forma intercultural, já que “suas áreas de foco são o papel das convenções do discurso e da estrutura retórica da primeira língua no uso da segunda língua⁵, bem como as dimensões cognitivas e culturais da transferência, particularmente em relação à escrita”⁶ (Connor, 1996, p. XI).

Nesses estudos, portanto, “ela demonstra, com exemplos de uma ampla variedade de idiomas, como os escritores de segunda língua se baseiam em uma série de influências translinguísticas e transculturais tanto no nível da frase, parágrafo e texto”⁷ (Connor, 1996, p. XI). Dessa maneira, ao logo do tempo, as pesquisas têm demonstrado que “os antecedentes culturais e linguísticos afetam a atividade de escrita e os produtos escritos”⁸ (Connor, 1996, p.

⁵ Com relação ao termo presente nos estudos de Ulla Connor, o inglês dos estudantes estrangeiros nos EUA é denominado “segunda língua” (SL), por ser utilizado no cotidiano, na universidade e nas interações sociais, ou seja, aprendido e usado em um contexto em que circula socialmente. Nesta tese, o termo aparece apenas em citações da autora. Já os termos “língua estrangeira” (LE) ou “língua que se aprende” são empregados quando a língua é estudada em um país onde não circula socialmente. O termo “L2” é mais abrangente, pois diferentes pesquisadores o utilizam tanto para designar a segunda língua quanto a língua estrangeira, dependendo do contexto teórico adotado. Esses três últimos termos são utilizados na presente tese. Além deles, o termo FLE também é empregado.

⁶ No original: Its areas of focus are the role of first language conventions of discourse and rhetorical structure on second language usage, as well as cognitive and cultural dimensions of transfer, particularly in relation to writing.

⁷ No original: She demonstrates, with examples from a wide variety of languages, how second language writers draw on a range of cross-linguistic and cross-cultural influences at both the sentence, paragraph, and textual level.

⁸ No original: cultural and linguistic backgrounds are shown to affect writing activity and written products.

10). Ou seja, “parágrafos em outros idiomas têm estruturas típicas diferentes”⁹ (Connor, 1996, p. 30).

No texto literário, os escritores profissionais fazem uso dessas marcas culturais que são próprias de uma determinada língua ou comunidade para expressar sentimentos, emoções, valores e pontos de vista, como no exemplo do miniconto *A Velha Contrabandista* de Stanislaw Ponte Preta: “Manjo essa coisa de contrabando pra burro. Ninguém me tira da cabeça que a senhora é contrabandista”. Notemos que as expressões culturais utilizadas (“manjo essa coisa [...] pra burro” e “ninguém me tira da cabeça”) são comuns, informais e bastante típicas das conversas cotidianas que se concretizam por entre a população brasileira em geral.

Tais recursos, presentes também nos minicontos brasileiros e franceses que compõem o *corpus* desta tese, proporcionam ao leitor o acesso a uma produção de escrita intercultural, ao mesmo tempo em que o transportam ao ambiente e ao universo do texto, fazendo com que ele vivencie espaço-tempo narrado. Portanto, ao escritor, durante o trabalho de escrita, essas expressões culturais regionais e/ou locais são essenciais para imprimir ao texto o tom, a aderência e o contexto necessários à elaboração da narrativa e, enquanto demonstram os modos de falar de um grupo ou de um povo, são imprescindíveis à expansão do imaginário durante o mergulho do leitor na leitura. Trata-se, portanto, do estudo da interculturalidade na escrita literária.

Assim, vemos que os falantes de cada língua, portanto, possuem uma maneira singular de se comunicar e expressar ideias por meio da escrita. Essa particularidade é individual, uma vez que o modo de escrever é oriundo dos falares que se contata, bem como de influências pátrias, regionais e comunitárias.

Assim, a fim de trazer autenticidade e realidade ao texto, o contista recorre a estes recursos retóricos para, deste modo, transportar o leitor à maneira de se comunicar daquele contexto no qual o autor criou. Ou seja, tais elementos enriquecem o texto, pois permitem ao leitor vivenciar outras realidades.

Nesse mesmo intuito, o contista profissional utiliza também recursos próprios da estrutura da língua na qual escreve, os quais nomeamos padrões retóricos. Temos nessa expressão a palavra padrão que, de acordo com o dicionário *online* Priberam, significa, dentre outros significados, referência, modelo. Já a palavra retórica, significa, de acordo com Fiorin (2023, p. 10), “ação de falar, donde discurso”. É, segundo este estudioso, uma palavra que

⁹ No original: Paragraphs in other languages have different typical structures.

vem do grego *rhéseis*. É oriunda também da palavra *Rhetoriké* que é “a arte da oratória, de convencer pelo discurso” (Fiorin, 2023, p. 10). Um reforço dessa ideia se encontra aqui:

[...] todo discurso é uma construção retórica, na medida em que procura conduzir o seu destinatário [no caso desta tese, o leitor] na direção de uma determinada perspectiva do assunto [no caso desta tese, da narrativa ou do enredo], projetando-lhe o seu próprio ponto de vista, para o qual pretende obter adesão (Mosca, 2001, p.23).

A autora esclarece que essa “concepção de base pode ser o ponto de partida para o estudo da estrutura discursiva do texto, do inventário dos tópicos e das escolhas estilísticas efetuadas” (Mosca, 2001, p.23). Logo, ao nos referirmos ao texto em sua totalidade, podemos dizer que “o[s] padr[ões] retórico[s] de organização textual [...] aponta[m] [qual ou quais as] característica[s] [são] marcante[s nos] textos” (De Carvalho, 2002, p. 190). Ou seja, ao identificar as escolhas estruturais, discursivas e estilísticas do autor, as quais se configuram como os padrões retóricos de um texto, seja ele literário ou não, é possível analisar e compreender quais são as principais características que compõem o gênero em questão, o que possibilita também situá-lo na perspectiva sócio-histórica e cultural. Azevedo e Moura (2021, p. 123) corroboram essa ideia ao trazerem em seu estudo que a “ação discursiva suscitada pelas situações retóricas é sempre histórica e cultural” e, no caso do *corpus* desta tese, intercultural.

Nessa esteira, Connor reafirma a existência de uma escrita característica de cada povo ou comunidade discursiva quando acrescenta que cada língua tem convenções retóricas exclusivas. Além disso, afirmou Kaplan, “as convenções linguísticas e retóricas da primeira língua interferem na escrita na segunda língua”¹⁰ (Connor, 1996, p. 5). A estudiosa remonta aos estudos inaugurais da área, quando coloca que além da premissa subjacente de que cada língua ou cultura tem convenções retóricas que são exclusivas para ela, Kaplan sustentou que as convenções retóricas da L1 dos alunos interferiam em sua escrita de ESL¹¹ (Connor, 1996, p. 30).

Visto a partir desse prisma, podemos afirmar que são os padrões retóricos que caracterizam os gêneros e que, portanto, imprimem aos textos as estruturas linguístico-discursivas, bem como as formas de organizar o pensamento que são particulares da língua de

¹⁰ No original: each language has rhetorical conventions unique to it. Furthermore, Kaplan asserted, the linguistic and rhetorical conventions of the first language interfere with writing in the second language.

¹¹ No original: In addition to the underlying premise that each language or culture has rhetorical conventions that are unique to it, Kaplan maintained that the rhetorical conventions of students' L1 interfered with their ESL writing.

um grupo ou povo, de uma variação da língua que se escreve e estão situadas em um momento específico da história.

Logo, podemos dizer que, ao escrever a partir dos padrões retóricos do português brasileiro, o contista demonstra a um leitor francês, por exemplo, novas formas de se dizer uma mesma coisa, outras maneiras de elaborar o discurso escrito e isso vale para o contrário também, quando visto no sentido de uma escrita em francês a um leitor brasileiro, portanto, são formas distintas de organizar o pensamento e perceber a vida.

Como afirma Kersch e Klering (2021, p. 45), “os diferentes discursos aos quais formos expostos vão forjando a maneira como nos comunicamos, e nossa escrita acaba não sendo algo exclusivamente nosso”. As autoras completam afirmando que nós somos o resultado de nossas experiências. Pensamos, então, a partir dos discursos com os quais tivemos contato e, a fim de expressar nosso imaginário, bem como as nossas opiniões, que os padrões retóricos que contatamos ao longo da vida, os quais constituem uma determinada língua e cultura, podem ser analisados com base em textos escritos, sejam estes literários ou não. Tendo em vista esses elementos, passamos a discorrer, na próxima subseção, a respeito das relações que existem na leitura e na escrita e sua importância para esta tese.

2.3 O ATO DIALÓGICO DE LER E ESCREVER

A literatura não tem outra destinação nem outro destino senão pertencer a toda a humanidade.¹² (Ben Okri, tradução nossa).

Tendo em vista o trabalho de produção textual literária proposto nesta tese, consideramos que, para se conhecer e, conseqüentemente, para se escrever um miniconto, é preciso ler minicontos. De fato, a partir da leitura desse gênero, percebemos a sua estrutura, de forma que, assim, fica mais fácil escrevê-lo. Logo, é importante refletirmos sobre a relação da leitura e da escrita.

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (Koch, 2007, p. 11).

Logo, a primeira relação que estabelecemos entre a leitura e a escrita advém da interação autor-texto-leitor, a qual resulta na formação do leitor-escriptor. No ato de leitura, é

¹² No original: La littérature n'a pas d'autre destination ni d'autre destin que d'appartenir à toute l'humanité.

sabido que o leitor amplia seus horizontes de expectativa, bem como sua compreensão do mundo. A partir da leitura, ele se apropria de palavras e estruturas textuais que iniciam os inúmeros processos que envolvem correlacionar ideias e compreender subentendidos. É também na leitura que o sujeito entende e acolhe diferentes formas de pensar e de viver e, conseqüentemente, na vida prática, aprende a conviver com elas.

Essas habilidades são, portanto, essenciais à formação humana e à formação do leitor-escritor e, para que esse possa ter acesso às diversas leituras existentes na atualidade, é preciso que essas experiências sejam constantes ao longo da vida, caso contrário, transitar entre a leitura e a escrita será custoso e quiçá impossível.

Por outro lado, Foucambert (1994, p. 5), ao discutir a concepção de leitura, assevera que “ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo”. De acordo com este pensamento, podemos inferir que, uma vez compreendidas as ideias e visões de mundo contidas no texto lido, o leitor é questionado e provocado a refletir por si só, para, deste ponto, elaborar respostas e reflexões, cujas ações só se constroem a partir do acesso à escrita. Corroborando Sousa (2016, p. 25), para o qual “certas respostas podem ser encontradas na escrita”. Isto é, para termos acesso à escrita, precisamos “construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que se é”. Sendo assim, podemos dizer que, para o espaço da sala de aula, local de realização da presente pesquisa, a leitura e a escrita encontram-se indissociáveis não somente na formação do leitor, mas, sobretudo, na formação do escritor.

Nesse sentido, Kramer (2000, p. 25) pontua: “se penso na leitura e na escrita como experiência, é porque as entendo como espaço da indignação e da resistência, contribuindo para a formação dos sujeitos [ou seja, dos estudantes] e para a educação de professores, em diversos planos”. Ou seja, a leitura e a escrita, por serem essenciais à formação crítica do estudante, apresentam-se como indissociáveis e, portanto, presentes no trabalho em sala de aula de FLE.

Finalmente, para esta tese, ao pensarmos no leitor que também escreve, concordamos com Tauveron, ao afirmar que:

chamamos, então, aqui "autor" o aluno que produz um texto narrativo com uma *intenção artística* e o distinguimos do "escritor", que é um autor cuja intenção e o valor ou "mérito" estético foram reconhecidos em um contexto social e histórico dado e que detém status oficializado (por exemplo, consta em um catálogo de editor) (Tauveron, 2014, p.88-89).

Consideramos, portanto, nesta tese, que os estudantes do curso de Letras: Português e Francês são leitores e autores dos próprios textos. A leitura e a escrita precisam estar

presentes em sua formação. Afirmar que o estudante é um autor, significa revestir de significado a tarefa da escrita. Significa dizer que durante a sua caminhada formativa de leitor e autor, terá sempre o que criar, o que escrever e o que opinar e dialogar com outros autores, pois sua ação resulta da tomada da palavra, tanto na autoria quanto no diálogo com outros autores, ocupando, de fato, seu espaço de leitor crítico do mundo. Assim, “a escrita é dialógica” (Bakhtin, [1981] 2006), ou seja, “o leitor interage com o texto e com o seu autor” (Kersch; Klering, 2021, p. 48).

Logo, um dos pontos fundamentais para que a escrita seja realizada com êxito consiste em inicialmente responder às seguintes perguntas: escrever para quê? Escrever para quem? A esse respeito, Charaudeau (2008), ao falar de escrita, deixa claro que a própria organização do texto depende da natureza dos propósitos comunicativos pretendidos.

Nessa perspectiva, uma produção de escrita criativa literária em sala de aula pressupõe imaginar seu público leitor, criar os personagens e pensar em suas características físicas e psicológicas, planejar cada etapa da história para, finalmente, escrever, ler e ser lido. Quer dizer, ler o próprio texto e os dos colegas, além de ser lido por outros, a saber, colegas de classe, de outras turmas e demais leitores. Pois, como salienta Bakhtin, “através da palavra, defino-me em relação ao outro [...] A palavra [entende-se, a leitura crítica e a escrita ativa] é o território comum do locutor e do interlocutor” (Bakhtin, [1981] 2006, p.115).

Solimar Silva (2022), ao discorrer sobre a escrita criativa na Educação Básica, aponta para uma lacuna recorrente ainda hoje em algumas aulas de línguas, dizendo que “a escrita [...] ficava circunscrita às redações, cujo objetivo era produzir textos para serem corrigidos pelos professores” (Solimar Silva, 2022, p. 9). Pontua também que “não havia a preocupação com um público-alvo verossímil, as ideias dos alunos não eram foco principal do texto e a posterior publicação era, na maioria das vezes, inexistente” (Solimar Silva, 2022, p. 9). De fato, não havia finalidade social. Escrever era uma tarefa que não fazia muito sentido, não havia finalidade sociocomunicativa, pois o que o estudante escrevia não era para ser lido. Uma tarefa sem propósito, palavras que desapareciam após a avaliação do professor.

Sobre isso, a autora ainda denuncia que “a produção escrita [...] quase que invariavelmente voltava rabiscada pelo professor e sequer havia um tempo para a reescrita do texto, a fim de o aluno refletir sobre os erros apontados” (Solimar Silva, 2022, p. 15). Por este motivo, Antunes (2022, p. 14) apresenta a noção de escrita como lugar de encontro, uma “atividade na qual acontece a interação entre autor e leitor, pois aprendemos o tempo todo, na nossa relação com o outro” (Kersch; Kering, 2021, p. 47), sobretudo, aprendemos a

compreender o pensamento do outro, aprendemos a perceber outras formas de entender a vida.

Deste modo, para que faça sentido o ato de escrever, ao autor, é essencial haver uma finalidade e um público leitor. Por isso, existe a necessidade de o escritor “construir a imagem mental de seus leitores” (Terra, 2022, p. 41), aspecto esse, inclusive, trabalhado em nossa Oficina de Escrita Criativa Literária, uma vez que orientamos os participantes para pensarem no possível leitor de seus textos, a saber, jovens graduandos do curso de Letras: Português e Francês e adolescentes do Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio da Educação Básica.

Sobre a escrita do gênero miniconto, necessitamos observar as convenções próprias do gênero literário em questão, ou seja, “todo texto pertence a uma categoria de discurso” (Maingueneau, 2001, p. 65), ou seja, a um gênero específico. A este respeito, Solimar Silva (2022, p.20) afirma que “o ensino de línguas deve proporcionar ao aluno a exposição a um número diversificado de gêneros textuais”. Corroborando esta ideia, Moura da Silva (2022, p. 43) diz que, para que os estudantes tenham um rico repertório literário para estabelecer relações, é importante considerar a diversidade, para que, assim, “a pluralidade constitutiva da literatura possa fazer parte do processo formativo dos nossos estudantes-leitores”.

Partindo desta perspectiva interativa, o ato de escrever exige saber o que se quer escrever, por que se escreve e para quem se escreve. Não obstante, é imprescindível que se leia tantos textos quantos forem possíveis do gênero, para que não se reconheça o gênero somente de forma teórica – o que também é muito importante –, mas que, ao se contatar esses textos autênticos, possa se compreender a estrutura e as características que compõem o gênero e, conseqüentemente, seja possível interagir com outros autores do gênero que se pretende escrever. Ramires (2002, p. 36) corrobora essa ideia, afirmando que

A leitura contribui para a produção do texto escrito, porque, a partir dela, evolui-se o conhecimento linguístico, ampliam-se as experiências e conhecimento de mundo, percebem-se, com mais clareza, as estruturas e organizações textuais, possibilitando, àquele que escreve, reorganizar e aprofundar temas.

Dito isso, ao iniciarmos o labor da escrita, são necessárias diversas leituras do gênero o qual pretendemos escrever, além do planejamento do texto e da interação com o texto e, se possível, com o leitor. Por essa razão, Ernani Terra afirma que “escrever um texto é um procedimento estratégico, na medida em que se requer um planejamento para a utilização dos recursos de que se dispõe para atingir o objetivo a que se propõe” (Terra, 2022, p. 40).

Assim, para se escrever bem um miniconto, precisamos conhecer alguns elementos aqui sinalizados anteriormente. No caso dos minicontos, cada palavra deve dizer algo (Strunk Jr, 2018, p. 133), replica a ideia de que “uma escrita vigorosa é” também “concisa” (Terra, 2022, p. 76). Logo, precisamos escrever o que é indispensável, sem, no entanto, resumirmos demais as ideias a ponto de abandonarmos a clareza delas e das ações presentes na narrativa.

Além da leitura e do planejamento da escrita, outro ponto importante para a escrita de um miniconto é a sua reescrita. Após seguirmos o planejamento e pontuarmos no papel as ideias em forma de texto, obtemos a sua primeira versão. Essa contém as ideias iniciais de forma mais extensa e, por vezes, um tanto desorganizadas.

A partir dessa primeira versão, é importante que o autor realize algumas leituras posteriores do texto produzido para que perceba o que precisa ser acrescentado e o que deve ser retirado, e, nesse movimento, seu texto alcance os objetivos propostos na fase de planejamento. Essa configura mais uma face da interação do autor com o próprio texto e com a escrita.

Finalmente, para que se obtenha uma avaliação coerente por parte do próprio autor, é importante recorrer a outros olhares, outras interações, como delegar a tarefa de ler e reler o próprio texto a outras pessoas. Podem ser duas ou três pessoas que tenham um pouco mais de contato e de experiência com a leitura e a escrita criativa literária do gênero em questão, ou pessoas que se aproximem do público leitor a que se propõe escrever. Essa ação certamente ajuda o autor a aprimorar o texto literário e prepará-lo para o acesso ao público pensado no início do projeto.

Sobre essa atividade, Fiad (2013, p. 464-465) afirma que:

Para trabalhar com reescrita, assumo uma concepção de linguagem como um trabalho que acontece na interação social, porque os sujeitos vão se apropriando da linguagem ao se constituírem como locutores, junto aos seus interlocutores; a apropriação da linguagem implica um trabalho do sujeito, o que significa que há um movimento do sujeito e uma recriação da linguagem em cada situação de interação; cada interação é, por um lado, um momento novo de produção linguística; por outro lado, a linguagem não é criada a cada interação, daí ser possível falar em "reconstrução".

Na Oficina de Escrita Criativa Literária, promovemos momentos de reescrita e de releitura dos minicontos, a fim de aprofundarmos as diversas interações que possibilitam a escrita, tais como: a interação entre os autores-participantes, entre o autor-participante e a professora, entre o autor-participante e o possível leitor (o colega participante que também faz parte do grupo de leitores), entre os participantes e outros autores por meio da leitura dos

minicontos selecionados para a Oficina e, finalmente, entre o autor do miniconto e sua própria escrita. Assim, voltamo-nos atentamente para a ampliação do repertório do gênero miniconto ao trazermos para a turma diversos textos em francês e em português brasileiro. Tratamos, como prática corrente, a leitura individual e coletiva, destacando aspectos relevantes para que o leitor-autor perceba como se organiza a escrita desse gênero literário e como é possível utilizar esses conhecimentos e recursos de forma a auxiliá-los na prática da sua própria escrita.

Também compreendemos a importância do desenvolvimento da escrita de forma planejada e com vistas a um público leitor pré-determinado. Nesse quesito, fizemos um esquema prévio, para que a escrita dos estudantes tivesse uma sequência planejada. Igualmente, nesse momento, tivemos a possibilidade de visão prévia de leitura do público, bem como a interação entre os participantes, na medida em que os próprios colegas participantes da Oficina leram os textos uns dos outros, a fim de todos obterem um *feedback* inicial, para que, a partir de então, fosse possível perceberem a recepção dos seus textos. Assim, a reescrita foi trabalhada de forma a contribuir para a formação do futuro professor e leitor-autor.

Desse modo, sendo a reescrita um passo essencial do próprio ato de escrita, Fiad (2013, p. 465) observa que “no trabalho de reconstrução o sujeito seleciona os recursos linguísticos de que dispõe a partir da situação de interação em que ele se encontra” – notamos aqui que a autora traz a noção de interação. Além disso, sabemos que as teorias da enunciação consideram “a língua como um fenômeno social, uma forma de ação, uma interação entre sujeitos” (Fiad, 2013, p. 466). Nós nos apropriamos desse sistema que é a língua e, ao mesmo tempo, utilizamos seus recursos linguísticos para estabelecermos situações de interação a todo o momento, as quais, inclusive, são inerentes ao ser humano.

Entre essas interações, encontra-se a linguagem escrita. Nesse ponto, aplicando ainda à reescrita, Fiad (2013, p. 466) afirma que:

Nas situações de interação pela escrita, a oportunidade de retomada e de exploração dos recursos linguísticos é muito mais frequente do que na oralidade. Isso não significa que, ao falarem, os falantes não estejam também refletindo sobre a língua. O que queremos enfatizar é a situação privilegiada de reflexão e retomada nos momentos de escrita.

Dito isso, constatamos que a Oficina é em si essa possibilidade de mobilizar de forma apurada o binômio interação-reflexão. Neste sentido, é importante explicitar que a Oficina de

Escrita Criativa Literária, em nossa concepção, foi pensada de acordo com Amabile (2020, p. 146) que entende a

Escrita Criativa como um ambiente que estimule a leitura, a pesquisa e, sobretudo, a produção de textos com recursos literários [, ou seja,] a ideia do encontro está implícita, pois o ambiente agrega e acolhe escritores e aprendizes, professores e pesquisadores. Nesta concepção, o encontro é o que move a Escrita Criativa.

Compreendemos, então, em nossa tese, que no ambiente de troca e de interação propiciado para a leitura, a escrita e a compreensão das ideias e recursos textuais literários, como foi Oficina de Escrita Criativa Literária, os estudantes puderam, por meio dos encontros, tornar a escrita em si uma realidade pertinente para suas vidas acadêmicas e pessoais.

Trata-se, pois, de um trabalho de encontro com a leitura, seguido de outro com a escrita, sendo acompanhado pela reescrita. De forma ampla, os diversos sujeitos operaram sobre o texto de forma a criar um ambiente interativo, no qual o autor, o leitor, o colega, o professor, o público em potencial, o outro autor se integraram em um movimento coordenado, pois puderam retornar ao próprio autor para julgar o que era necessário na construção dos sentidos em seu miniconto.

Esse movimento cíclico de escrita e de reescrita promovido pelo ambiente da Oficina promove a formação do professor de FLE, uma vez que este estará mais bem preparado para propor produções escritas em sala de aula, por já ter experienciado esse labor perpassando por todas as etapas.

Sobre esse processo infundável e intrínseco de escrita e de leitura, Lajolo (1986, p. 53) afirma que

se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor. E, à semelhança do que ocorre com ele, são igualmente grandes os riscos de que o texto não apresente significado algum para os alunos.

O processo de escrita criativa literária pode promover a formação do futuro professor de línguas como um profissional que é, ao mesmo tempo, leitor e autor. Logo, a partir da experiência vivida, o professor certamente terá recursos para elaborar planos de aula de produção escrita, utilizando os elementos trazidos em suas próprias formações (como a experienciada na Oficina de Escrita Criativa Literária), a saber: a leitura diversificada do

gênero que se quer trabalhar, a compreensão de suas características e recursos textuais, o planejamento da narrativa, a produção escrita em si, seguida da reescrita, tendo sempre o cuidado de deixar claro aos seus estudantes o que se quer escrever, por que se vai escrever e para quem se vai escrever.

Essa dialogicidade, destacada no título dessa seção, qualifica a proposta da Oficina de Escrita Criativa Literária como essencial para a formação inicial do professor da área de Letras, uma vez que ele se coloca no papel de aluno-leitor-autor. Ao ser autor, ele se vê no lugar dos seus futuros alunos, bem como de seus futuros leitores, por isso a proposta da Oficina é caracterizada por uma ação extensionista a nível regional, pois partimos da compreensão da necessidade dessa formação inicial para os graduandos em Letras: Português e Francês no Nordeste e do nosso compromisso com a universidade de qualidade.

Tendo em vista o trabalho que exige a escrita, Antunes (2022, p. 17) ressalta a importância de desenvolvermos competências em escrita, entre as quais, a prática de planejar e de revisar o texto rotineiramente. Por este motivo, na Oficina pensamos juntos em uma temática e em uma história para cada participante, envolvendo a produção de dois minicontos de suspense (um em português brasileiro e outro em francês como língua estrangeira).

Coletivamente, demos sugestões de escrita e elaboramos um esquema cujos tópicos definiam sucintamente como seriam o início, o desenvolvimento, o clímax e o desfecho da narrativa. Finalizado o esquema, iniciamos cada etapa do miniconto. A fim de acompanhar o desenvolvimento da escrita e a sequência da narrativa, retomamos cada parte do texto para sua posterior releitura e reescrita, avançando para a parte seguinte. Como pontua Irandé Antunes (2022, p. 18), “é preciso que sejam conhecidas as condições de produção e circulação dos textos que vamos escrever”. Assim, temos, como já explanado anteriormente, como público leitor os estudantes da graduação de Letras e os estudantes da Educação Básica matriculados no Ensino Fundamental (Anos Finais) e no Ensino Médio, informações essas que foram relevantes aos participantes da Oficina.

Para finalizar a proposta, os minicontos produzidos pelos participantes foram reunidos em uma coletânea com perspectiva de ser publicada em 2026. A escrita dos minicontos se deu, portanto, de forma colaborativa e interativa e, nesse mesmo intuito, pretendemos ampliar o letramento literário dos graduandos, por meio da leitura de diversos minicontos de língua portuguesa brasileira e de língua francesa.

Toda essa experiência partilhada reverberará na formação dos profissionais de Letras dentro e fora da sala de aula. Dessa forma, com este produto literário, esforçamo-nos por proporcionar aos estudantes participantes a experiência da escrita criativa literária, uma

atividade inovadora e, honestamente, pouco buscada nas universidades, já que observamos ser uma prática inexistente ou muito pouco realizada durante os oito semestres letivos que os estudantes vivenciam no curso de Letras na universidade.

2.4 ESCRITA CRIATIVA LITERÁRIA: O ENGAJAMENTO DO LEITOR

Bons escritores são leitores ávidos (Terra, 2022, p. 35).

Para atendermos ao intuito de produção textual intercultural, a leitura e a escrita criativa precisam fazer parte da vida acadêmica dos estudantes e dos professores de graduação. Ler e escrever, portanto, se tornam ações fundamentais, porque permitem que o sujeito reflita criticamente sobre o seu entorno e compreenda o texto a partir das suas escolhas e do lugar que ocupa como autor e leitor.

Trujillo Sáez (2002) afirma que, “até pouco tempo, nas aulas de línguas estrangeiras, o ensino da escrita esteve desfavorecido por metodologias que primavam a linguagem oral e enfocavam o estudo da escrita na perspectiva da gramática e da tradução”. O estudioso ressalta, porém, que essa situação tem mudado, pois há cada vez mais estudos que se debruçam sobre a escrita como ato comunicativo e, desde então, tem se considerado essencial repensar o ensino da produção textual, a fim de contemplar visões mais funcionalistas e comunicativas da escrita.

Sobre a produção textual, Cassany, Luna e Sanz (1998, p. 268-269) descrevem as micro habilidades que estão presentes no ato de escrever, as quais são tanto psicomotoras quanto cognitivas, a saber: posição e movimento corporais, movimentos gráficos, controle sobre a situação de comunicação, gerar, organizar, formular objetivos, redigir, revisar, ler, refazer, monitorar. Todos eles demandam anos de prática para que se adquira um bom nível de escrita em língua materna.

A fim de realizarmos esse ato de maneira mais prazerosa e pessoal e, ao pensarmos em uma escrita em língua estrangeira, chegamos à proposta da escrita criativa do gênero literário miniconto. De acordo com Rocha (2014), “os textos literários são mais suscetíveis ao trabalho com estilo, por instaurarem certa maneira de mostrar o seu objeto, a subjetividade do autor”.

Já sobre os gêneros textuais, de acordo com Azevedo (2013), destacamos que esses “surgem e se integram funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem”. Também, segundo Miller (2015 [1984], p. 61), “os gêneros são como ações retóricas tipificadas, baseadas em situações recorrentes, inseridas em um contexto social, no qual eles se

constroem”. Ainda, de acordo com Swales (1990), gêneros são eventos comunicativos e, portanto, suscetíveis aos aspectos retóricos e culturais próprios da língua materna. Tais conceitos apresentados sobre os gêneros, claramente, se complementam, pois, os autores afirmam que os gêneros partem de uma escrita contextualizada, se situam em um determinado lugar e, por isso mesmo, são parte de um povo em um tempo determinado. Sendo assim, constituem-se como parte da cultura e da história de um grupo ou de grupos, pois as registram por meio do suporte que se encontram, das escolhas de palavras e da organização do pensamento de quem os escreve e de quem os lê.

Diante desta possibilidade ampliada do gênero, concluímos que a possibilidade do registro de marcas culturais será mais preservada se houver mais frequência nas produções escritas dos graduandos do curso de Letras: Português e Francês. Deste modo, os minicontos, sejam eles “de terror, de mistério, de enigma, de encantamento, de fadas, fantásticos, maravilhosos, jocosos ou populares” (Oliveira; Portela, 2020, p. 7), são uma escolha que atende a tais expectativas citadas acima, tanto com relação ao leitor quanto com relação ao escritor. Isso porque o miniconto funciona como uma espécie de “poliedro capaz de refletir as situações mais diversas de nossa vida real ou imaginária” (Bosi, 1975, p. 31).

Assim, escolhemos o miniconto porque é um tipo de texto que dialoga com as histórias de vida destes leitores. A escolha por esse gênero também advém do que aponta Soares (2007, p. 54): “ao invés de representar o desenvolvimento ou o corte na vida das personagens, visando abarcar a totalidade, o conto aparece como uma amostragem, como um flagrante ou instantâneo, pelo que vemos registrado literariamente um episódio singular e representativo”. Ou seja, o miniconto tem a liberdade de capturar um lapso do tempo, um recorte cotidiano ou um pensamento fantasioso e exprimi-lo por meio das palavras escritas no papel.

Daí, a necessidade de desenvolver uma escrita criativa literária por meio da Oficina de Escrita Criativa Literária, pois nela tivemos a possibilidade de expandir o pensamento e a liberdade do estudante na construção do seu texto. Essa liberdade se deu por meio da narrativa envolvida em reflexões e emoções que se iniciam dentro do texto, mas que se ampliam para além dele. Assim,

As oficinas literárias, também chamadas de Oficinas de Escrita Criativa, são grupos formados com a proposta clara e objetiva de discutir o processo de criação do texto literário, suas técnicas, suas dificuldades, suas particularidades, e isso a partir da troca de experiências, da leitura e da discussão tanto de textos de autores consagrados como dos próprios participantes da oficina, sempre na tentativa de olhar friamente para um

texto e tentar ver, por trás de sua fachada, os andaimes da criação literária (Barbosa, 2012, p. 10).

Assim, na análise das produções realizadas a partir da Oficina proposta nesta pesquisa, analisamos as práticas retóricas e as convenções culturais entre a língua portuguesa brasileira e a língua francesa no gênero literário miniconto em FLE, por meio do qual pudemos encontrar uma narrativa que se propõe a explorar os acontecimentos, as emoções, os pensamentos e as reflexões do autor. Mas não somente isso. Pudemos também encontrar nas linhas desse gênero literário as características estruturais, as construções textuais, bem como as formas de expressão que fazem parte do repertório do escritor de forma cultural e individual.

Diante dessa possibilidade, analisamos a construção do texto literário miniconto, a partir da estrutura, da constituição do parágrafo e do enunciado e das características de estilo, localidade e tempo. Logo, observamos o uso dos marcadores de tempo, modo e espaço, entre outros marcadores de retomada, concisão e coerência, além das escolhas lexicais e do emprego de expressões idiomáticas e culturais, entre outros aspectos que são percebidos durante a análise desta pesquisa.

Especificamente, acerca dos gêneros literários, Galván *et al.* (2009, p. 5) postulam que a escrita em sala de aula deve ser pensada por meio de “propostas didáticas fundadas no campo lúdico, no mundo literário e no contexto social”. No mesmo pensamento, Nascimento e Abreu (2014) registram que “o mundo literário oferece numerosas possibilidades de escrita, por enfatizar o estilo”. E, de acordo com Galván *et al.* (2009, p. 7), “a motivação e a contextualização das atividades de expressão escrita” são de inestimável relevância no desenvolvimento da competência comunicativa do estudante. Por esta possibilidade de liberdade e de criatividade na escrita narrativa que o conto se encontra com a proposta de investigação das marcas retóricas e culturais em FLE, pois estas serão mais recorrentes na criação dos graduandos e, ironicamente, em algumas realidades, menos notadas pelos professores em sala de aula.

Tendo em vista este trabalho com a escrita criativa em sala de aula de FLE, pontuam Nascimento e Abreu (2014, p. 67), que se espera dos professores o planejamento de momentos de produção textual em sala de aula de FLE e a apresentação aos seus estudantes das “questões relativas às estratégias de produção escrita”. Neste aspecto, o professor pode, segundo os autores, concentrar esforços nas atividades relacionadas ao gênero em estudo, o que envolve pensar a natureza da informação (o conteúdo a ser veiculado), o nível de

linguagem (formal, informal), além da relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos).

Quanto a isso, Demo (2010) pontua que,

ao incentivarmos os alunos a refletirem e a se posicionarem como sujeitos ativos na interação com a linguagem, contribuiremos para que estes desenvolvam capacidades como “saber pensar” não limitando o ensino a aspectos como “apenas arrumar, ordenar, formalizar ideias, mas principalmente desconstruí-las, desarrumá-las” (Demo, 2010, p. 29).

Alinhada a esse pensamento, Soares (2006, p. 17) afirma que “a escrita tem consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja inserida, quer para o sujeito que aprende a usá-la”. Azevedo (2019, p. 20), em sua pesquisa sobre argumentação, nos lembra que “o estudante é um ser social e histórico”, por isso enfatiza seu ponto de vista ao mencionar as ideias de Freire (2003 [1996], p. 41), o qual posiciona o estudante como ser “pensante, comunicante, transformador, criador”. O que une estes pensamentos é justamente a importância de, no momento de se trabalhar com a escrita em sala de aula, o professor tenha em mente esta perspectiva de ser pensante e de agente transformador intrínseca ao estudante, sobretudo, no momento em que, por meio da escrita, o estudante lapida suas capacidades e, conseqüentemente, sua identidade.

Ainda neste contexto, o professor, em sua prática de ensino da escrita em FLE, precisa estar atento ao que Shor (1999, p. 17) adverte: “a aprendizagem de uma língua é o processo pelo qual [o indivíduo] passa a adquirir uma identidade social específica”. Dessa maneira, quando o estudante estuda uma língua estrangeira, como o francês, conseqüentemente desenvolve uma nova identidade social. Portanto, o professor de FLE assume um expressivo papel na construção dessa nova identidade cidadã, já que, segundo Gee (1986), são “os docentes que promovem a socialização dos aprendentes à nova visão de mundo oportunizada por meio da língua estrangeira”.

Ressaltamos que o professor pode se tornar um agente de letramento e, no recorte desta pesquisa, preocupamo-nos com o letramento do estudante em francês como língua estrangeira, FLE. Assim,

as ações estratégicas de um agente de letramento, “o mobilizador primário das capacidades e habilidades do grupo” teriam por objetivo fazer emergir, nas interações com os educandos, seus conhecimentos de livros e outros recursos escritos, assim como aqueles das suas redes comunicativas familiares, religiosas e outras, com o objetivo de ajudá-los a atribuir sentido à palavra escrita (Kleiman, 2006, p. 415-416).

Desse modo, a importância da formação do professor de FLE vincula-se à pertinência de uma prática de ensino que considere o contexto dos estudantes, suas práticas sociais de leitura e, principalmente, de escrita em FLE nos diversos espaços que passarão a acessar e a interagir em francês, como, por exemplo, os ambientes digitais, considerando as necessidades sócio-históricas e culturais. Assim, será ampliada a aproximação dos estudos de Retórica Contrastiva e Retórica Intercultural que caminham nesta mesma direção.

Pensando a respeito da formação docente, Johnson (2009, p. 29) afirma que “o ensino de língua estrangeira é visto como um processo dialógico de coconstrução de conhecimento, que emerge da participação em práticas e contextos” socioculturais. Assim, aprender a ensinar em uma perspectiva sociocultural, segundo Abrahão (2012, p. 460), baseia-se no “pressuposto de saber, pensar e entender como se configuram as práticas sociais, para que as aprendizagens estejam alinhadas ao que acontece não apenas nas situações escolares”.

A autora ainda complementa a reflexão, insistindo que as aprendizagens docentes oriundas das práticas de ensino cotidianas são compreendidas como originárias das participações nas práticas sociais. De acordo com Abrahão (2012, p. 461), elas se constituem “também em um processo dinâmico de reconstrução e transformação dessas práticas de acordo com as necessidades individuais e dos contextos de ensino particulares, o que significa que o agenciamento humano é essencial nessa perspectiva”.

Portanto, os estudos nessa perspectiva da formação do professor de línguas estrangeiras em escrita criativa e Retórica Contrastiva e Retórica Intercultural são imprescindíveis à compreensão do contexto da sala de aula, de sua dinâmica e de suas potencialidades, bem como são primordiais os resultados das pesquisas sobre prática de ensino, os quais devem fazer parte das leituras dos docentes que atuam em sala de aula.

Dados os benefícios e as necessidades de trabalharmos a produção escrita criativa literária nas aulas de língua estrangeira, observamos que o professor de FLE necessita de embasamento teórico e didático, a fim de desenvolver aulas que contemplem uma prática pedagógica consciente quanto à realização de atividades de produção escrita. Os estudos de Retórica Contrastiva e Retórica Intercultural podem, dessa maneira, colaborar para este preparo docente. É justamente essa contribuição que disponibilizamos nesta tese.

3 A RETÓRICA CONTRASTIVA E A RETÓRICA INTERCULTURAL COMO OBJETOS DE ESTUDO

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades.
(Luís Vaz de Camões, *Sonetos*)

Com a consolidação dos estudos da Nova Retórica¹³ na década de 1950, surgem novas linhas de pesquisa que proporcionaram o surgimento da Retórica Contrastiva, cuja origem advém do século XX, mais precisamente na década de 1960, nos Estados Unidos. Seu precursor foi o linguista Kaplan que inicialmente citou esse termo em seu artigo *Cultural thought Patterns in Intercultural Education*, em 1966, o qual inicia afirmando que “ensinar a leitura e a escrita para estudantes estrangeiros difere de ensinar a leitura e a escrita para estudantes americanos, e as diferenças culturais da natureza da retórica fornecem a chave para a diferença na abordagem de ensino¹⁴” (Kaplan, 1966, p.1).

Nascido em Nova Iorque¹⁵, Robert B. Kaplan era filho de pais imigrantes Emanuel Boris, médico anatomista e cirurgião de mão, e Natalie Iretzky, com os quais falava francês e russo em casa, o que provavelmente, mais tarde, influenciou suas escolhas de pesquisa no campo da Linguística Aplicada.

Após alistar-se ao exército norte-americano na Guerra da Coreia¹⁶, Kaplan iniciou seus estudos e completou um doutorado na Universidade do Sul da Califórnia, onde passou toda a sua carreira docente. Em sua trajetória acadêmica, primeiramente, Kaplan estudou na Universidade Willamette, em 1952, onde conquistou seu diploma em Belas Artes; após isso, concluiu o mestrado e seguiu para o doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade do Sul da Califórnia, em 1957 e 1963, respectivamente.

3.1 A RETÓRICA CONTRASTIVA

¹³ A Nova Retórica propõe o estudo da argumentação e da persuasão. Ela propõe persuadir o auditório para o qual o orador se dirige e quer convencer; além disso, versa sobre os recursos discursivos para se obter a adesão dos espíritos (Perelaman; Olbrechts-Tyteca, 2014, p. 8).

¹⁴ No original: The teaching of reading and composition to foreign students does differ from the teaching of reading and composition to American students, and cultural differences in the nature of rhetoric supply the key to the difference in teaching approach.

¹⁵ Disponível em: <https://www.encyclopedia.com/arts/educational-magazines/kaplan-robert-b-1929>. Acesso em: 04 jan. 2025.

¹⁶ Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01434632.2020.1739394>. Acesso em 04 jan. 2025.

A lógica (no sentido popular, não no sentido lógico da palavra) que é a base da retórica, não é universal, mas varia de cultura para cultura. (Kaplan, 1966, p. 2, tradução nossa).¹⁷

A linha de pesquisa inaugurada pelo professor e linguista Robert Boris Kaplan, a Retórica Contrastiva, é um campo de pesquisa recente. Como já colocado, nasceu como disciplina na década de 1960 (Sánchez-Jiménez, 2020) e vem crescendo por meio de pesquisadores oriundos de diversos países, como exemplos temos: nos Estados Unidos, a exemplo de Ulla Connor; na Espanha, com Jorge Jiménez-Ramírez e Fernando-Jesús Trujillo Sáez; na França, com Patricia Von Münchow; e no Brasil, a exemplo de Desirée Motta-Roth. Visto isso, o campo tem se ampliado e tem abrangido a variação presente nos textos escritos em distintos gêneros discursivos, nas diferentes culturas.

Deste modo, a área de pesquisa de Retórica Contrastiva admite que “o contexto sociocultural em que o leitor e o autor estão inseridos molda sua maneira de organizar as ideias, ou seja, sua maneira lógica de ler e escrever qualquer texto” (Moraes, 2005, p. 38). Isto é, a Retórica Contrastiva sustenta a ideia de que a linguagem e a escrita são fenômenos culturais, sendo assim, como consequência direta, cada língua teria convenções retóricas únicas, o que se aproxima da prova retórica logos¹⁸. Isso porque a Retórica Contrastiva, mesmo partindo deste pressuposto do fenômeno cultural, trata em seu cerne dos padrões retóricos¹⁹ que se encontram presentes no raciocínio lógico e estrutural que permeia a linguagem escrita.

A referida área de investigação surgiu de uma necessidade didática, quando professores de língua estrangeira passaram a identificar a necessidade de análises comparativas entre línguas. Os primeiros trabalhos foram realizados por um professor de língua inglesa, mais especificamente Robert B. Kaplan, que analisou textos de estudantes estrangeiros que estudavam em instituições americanas de ensino superior e percebeu

¹⁷ No original: Logic (in the popular, rather than the logician's sense of the word) which is the basis of rhetoric, is evolved out of a culture; it is not universal.

¹⁸ A prova retórica Logos, de acordo com Galinari, consiste em “toda e qualquer dimensão da linguagem capaz de influenciar: seleção lexical, formação de palavras, modalizações, estruturas sintáticas, ritmo, entonação etc.” (p. 262). E o autor completa dizendo que “trata-se, afinal de contas, do discurso em si e de todos os seus componentes, o que ultrapassa uma visão estritamente lógica. As dimensões argumentativas do logos decorreriam, então, do peso circunstanciado dos atributos materiais-textuais e semânticos das línguas humanas, nos seus registros linguístico e paralinguístico”, atitudes comportamentais durante a fala (p. 264).

¹⁹ Nesta tese, consideramos como padrões retóricos a estrutura e organização lógica dos parágrafos e do texto em sua totalidade; o emprego da pontuação; o emprego de onomatopeias, interjeições e outros elementos morfossintáticos; o emprego dos termos acessórios da oração, tais como advérbios, adjuntos e complementos; as inversões oracionais; as figuras de retórica; a lógica que permeia o raciocínio e a organização do texto, os quais também são imprescindíveis para construção do significado.

diferenças e semelhanças entre a escrita de estrangeiros e nativos na universidade em que lecionava no Sul da Califórnia.

Trujillo Sáez (2001, p. 314)²⁰ ressalta que este “movimento massivo de estudantes estrangeiros nas universidades norte-americanas obrigou os professores a aceitarem o fenômeno da multiculturalidade em suas salas de aula, de forma que se viram obrigados a considerar nas próprias práticas de ensino o contato desses estudantes”. Isso gerou, como consequência, uma nova consciência, sobretudo, por parte dos professores que lecionavam a língua inglesa. Como resultado, pouco a pouco, a sociedade teve que aprender a conviver com a diversidade, em meio a um contexto pluricultural, decorrente da expansão das instituições de ensino superior em diversas partes do mundo.

A esse respeito, Sánchez-Jiménez (2020, p. 166) explica que na

[...] teoria da Retórica Contrastiva, as convenções culturais são transferidas da L1 para a escrita em L2, causando principalmente interferências no nível discursivo na organização dos textos, as quais, muitas vezes, são penalizadas pelos professores nas aulas de idiomas, porque normalmente são tratadas como desvios da norma, por conferir à escrita um tom não estruturado e ilógico.

A pesquisadora Connor também completa essas informações apresentadas por Sánchez-Jiménez, mostrando que a técnica da escrita possui convenções estabelecidas pelo ser humano, a partir das quais se entende que diferentes culturas têm padrões retóricos próprios, que incluem diferentes usos de recursos linguísticos, textuais e discursivos, utilizados no momento de composição de um texto (Connor, 1996).

Nesse sentido, a organização lógica-textual advinda da prova retórica *logos*²¹ não é estática ao redor do mundo, pelo contrário. Além dos padrões retóricos já apontados pela Retórica Contrastiva, o texto se constitui a partir de elementos próprios de cada povo, de cada cultura, portanto, tais particularidades devem ser conhecidas pelo professor de francês como língua estrangeira (FLE) para que o docente possa visualizar o texto produzido por seu estudante de forma mais aprofundada, compreensiva e intercultural e, desse modo, contribuir

²⁰ No original: La llegada masiva de estudiantes a Estados Unidos, así como la apertura de las universidades a estos estudiantes extranjeros durante los años sesenta, provocaron la aparición de una conciencia nueva em el profesorado de lengua inglesa. El contacto com estos estudiantes y sus circunsntancias de origen supone la obligación de aceptar el fenómeno de la multiculturalidad em el aula, de igual forma que la sociedad tenía que empezar a aprender a convivir en un contexto pluricultural.

²¹ A respeito das três provas retóricas, temos: *ethos* (articulada à confiança na verossimilhança do personagem), *páthos* (articulada às emoções provocadas no interlocutor) e *logos* (articulada ao raciocínio empreendido na composição textual) (Azevedo; Melo, 2023, p. 114).

mais significativamente para o processo da aprendizagem dos seus estudantes com relação à escrita em língua estrangeira em seus diversos aspectos.

Ressaltamos ainda que o Brasil, em especial, tem vivenciado um contexto pluricultural muito semelhante ao que aconteceu na sala de aula de Kaplan, uma vez que a internacionalização das universidades brasileiras tem crescido nas duas últimas décadas devido, mormente, ao avanço das pesquisas em diversas áreas do conhecimento e ao acesso aos programas de estudos de graduação, pós-graduação e formação profissional internacional, promovidos entre o Brasil e os países com os quais detém acordos nessas áreas. Nesse sentido, Kaplan detalha que “[...] a existência da variação cultural como fator no ensino de segunda língua, o reconhecimento até agora foi limitado ao nível da frase – isto é, ao nível da gramática, vocabulário e estrutura de sentenças”²² (Kaplan, 1966, p. 2, tradução nossa).

Com este pensamento, Robert B. Kaplan, professor de Linguística Aplicada, vinculado ao Departamento de Linguística da Universidade do Sul da Califórnia, iniciou sua análise a partir do reconhecimento de particularidades presentes nos textos acadêmicos, concentrando-se, de forma inovadora, na investigação da construção do parágrafo, ou seja, no âmbito discursivo.

A esse respeito, o estudioso constatou diversas características de práticas retóricas distintas na língua estrangeira dos seus estudantes – a língua inglesa –, deixando claro que a linguagem e a escrita são fenômenos culturais. Ao discorrer sobre sua pesquisa, esclareceu que a Lógica (além do sentido popular do termo), que é a base da Retórica, “evolui com a cultura, não é universal. A Retórica, portanto, também não é universal, mas varia de cultura para cultura e de tempos em tempos dentro da mesma cultura”²³ (Kaplan, 1966, p. 2).

O linguista, então, deu início aos estudos da Retórica Contrastiva e, como atuava como professor de inglês da referida instituição, conseguiu, ao longo do tempo, mapear e distinguir as características do estudo do parágrafo em um total de 598 textos escritos em inglês por alunos de diferentes línguas maternas (Sánchez-Jiménez, 2020).

Seus estudos promoveram um expressivo avanço neste novo campo de pesquisa, pois implicaram a abertura de novos caminhos para a Linguística Textual²⁴, uma vez que, de

²² No original: [...] the existence of cultural variation as a factor in second-language teaching, the recognition has so far been limited to the level of the sentence—that is, to the level of grammar, vocabulary, and sentence structure.

²³ No original: ...is involved out of a culture; it is not universal. Rhetoric... varies from culture to culture and even from time to time within a given culture.

²⁴ Concordamos com o autor sobre a afirmação da contribuição da Retórica Contrastiva à Linguística Textual, uma vez que a Retórica Contrastiva analisa a organização textual (tal qual a Linguística Textual), bem como identifica as influências que as línguas maternas incidem nas línguas-alvo. Deste modo, compreendemos que tais

acordo com Sánchez-Jiménez (2020), a unidade de análise da frase, tal como Bloomfield (1933) havia proposto – o qual, por meio da análise descritiva, se concentrava no estudo da morfologia e da sintaxe, realizando a decomposição da frase em seus elementos constituintes imediatos até os constituintes finais ou terminais, possibilitando, por conseguinte, a análise dos morfemas que formam as palavras –, foi ampliada para a unidade do parágrafo no campo da gramática (Sánchez-Jiménez, 2020, p. 169). Ou seja, Kaplan pretendeu “dotar a disciplina de um método de análise que ultrapassasse o âmbito frasal e daí seu esforço em substituir a unidade de análise do discurso da frase pela do parágrafo” (Sánchez-Jiménez, 2020, p. 169). Entretanto, sobre a produção textual analisada por Roberto B. Kaplan, o professor afirma que

Como uma unidade artificial de pensamento, ela se presta à padronização facilmente. Na verdade, uma vez que é imposta de fora, e como é um quadro para a estruturação do pensamento em padrões, é por sua própria natureza padronizada. As estruturas retóricas dos parágrafos ingleses podem ser encontradas em qualquer texto de boa composição. Os padrões de parágrafos em outras línguas não são tão bem estabelecidos, ou talvez apenas não tão conhecidos pelos falantes do inglês²⁵ (Kaplan, 1966, p. 16, tradução nossa).

Diante de tais afirmações, Sánchez-Jiménez ressalta o trabalho de Ulla Connor, destacando que há um problema central nesse tipo de estudo:

[...] o problema do etnocentrismo nas primeiras pesquisas em Retórica Contrastiva, em que o resultado de assumir que o olhar da própria cultura é central para a realidade de todo o mundo, cujas consequências mais importantes são as estereotipagens negativas das línguas e culturas dos outros (Sánchez-Jiménez, 2020, p. 179).

Diante da divulgação das primeiras conclusões oriundas das análises dos parágrafos, próprias dos estudos de Kaplan, como colocado acima, outros estudiosos da área da Linguística direcionaram a eles algumas críticas, tais como foram registradas por Connor (2008, p. 2, tradução nossa). A pesquisadora elucida a posição de Hinds:

Um dos primeiros críticos foi o linguista de texto John Hinds (1983), que apontou que, em vez de examinar apenas a escrita de segunda língua dos alunos, precisamos examinar a aquisição da primeira língua desses alunos.

elementos contribuem para a compreensão e o aprofundamento da análise do discurso de forma contextualizada e intercultural.

²⁵ No original: As an artificial unit of thought, it lends itself to patterning quite readily. In fact, since it is imposed from without, and since it is a frame for the structuring of thought into patterns, it is by its very nature patterned. The rhetorical structures of English paragraphs may be found in any good composition text. The patterns of paragraphs in other languages are not so well established, or perhaps only not so well known to speakers of English.

Hinds criticou a visão etnocêntrica de Kaplan de representar a prosa inglesa como uma linha linear²⁶.

Apesar de haver concentração das análises da Retórica Contrastiva em a língua inglesa e, tendo em vista todo o legado dos primeiros estudos empreendidos, Connor (1996) reforça a importância dessa crítica inicial como um trabalho intuitivo necessário para a ampliação dos resultados das pesquisas empreendidas por Robert B. Kaplan.

Nesse mesmo sentido, Sánchez-Jiménez afirma que:

Kaplan estava à frente de seu tempo ao propor o parágrafo como unidade de análise, tornando-se assim o primeiro autor a realizar uma investigação utilizando este procedimento, mesmo quando não dispunha dos instrumentos metodológicos necessários para tal (Sánchez-Jiménez, 2020, p. 169).

Apesar do avanço linguístico-discursivo, o trabalho realizado por Kaplan teve como base sua própria língua materna, o inglês americano, por isso suas conclusões direcionaram-se a uma visão única do fenômeno que estudava. Embora sejam percebidos os ganhos alcançados por Kaplan, que resultaram em evoluções significativas no campo dos estudos da Retórica na perspectiva do logos, as críticas contribuíram para o avanço das pesquisas, como diferentes autores têm reconhecido: “Tais críticas e revisões permitiram a essa teoria interagir com outras disciplinas e desenvolver nesse campo pesquisas mais concretas sobre temas específicos da escrita a partir das perspectivas etnográfica, social e cognitiva” (Sánchez-Jiménez, 2020, p. 171).

Dessa forma, percebemos a importância dos estudos de Kaplan, pois eles abriram, de fato, uma nova perspectiva de análise da língua. Seu trabalho foi valorizado por outros pesquisadores da área como Ulla Connor, porque o professor Kaplan inaugurou estudos específicos acerca da escrita em língua inglesa por estudantes estrangeiros.

Como as análises se concentravam na vertente escrita, diversas outras pesquisas começaram a ser desenvolvidas em torno de diferentes gêneros textuais, abrindo novos caminhos que têm permitido avanços em direção a uma perspectiva intercultural na produção textual escrita.

Logo, diante de uma realidade globalizada, que permite a convivência e a interação entre sujeitos marcados por diferentes culturas – no ambiente físico e/ou virtual –, por

²⁶ No original: One of the first critics was the text linguist John Hinds (1983), who pointed out that instead of examining only second language writing of learners, we need to examine first language acquisition of these students. Hinds was critical of Kaplan's ethnocentric view of representing English prose as a linear line.

diversas razões, como migração de pessoas ao redor do mundo, o aprofundamento das experiências de ensino e as novas abordagens de gêneros com base na Retórica e nos usos sociais da linguagem se tornam necessários. Entretanto, ainda se percebia a necessidade de contemplar a diversidade existente em cada realidade social, o que possibilitou emergir a pesquisa em Retórica Intercultural.

3.2 A RETÓRICA INTERCULTURAL

Se puderes olhar, vê. Se puderes ver, repara
(José Saramago, epígrafe de Ensaio sobre a cegueira, 1995, epígrafe).

Tendo em vista o percurso trilhado pelos estudos da Retórica²⁷ ao longo de séculos e com o contínuo avanço dos estudos da área de Retórica Contrastiva, pesquisadores passaram a apontar mais enfaticamente em suas pesquisas para os aspectos culturais presentes nos textos submetidos à análise. Nesse sentido, Connor, Nagelhout e Rozycki afirmam que “o campo se moveu para enfatizar a situação social da escrita. Hoje, a escrita é cada vez mais considerada como socialmente situada”²⁸ (2008, p. 3, tradução nossa). Em outras palavras, para os autores, as práticas discursivas e as convenções culturais²⁹ passaram a obter a atenção dos pesquisadores. Emergem, a essa altura, os estudos de Retórica Intercultural, os quais começaram a ocupar a agenda de pesquisa em diversas universidades ao redor do mundo.

Quem inaugurou os estudos de Retórica Intercultural foi a professora emérita de inglês da Universidade de Indiana e pesquisadora Ulla Maija Connor, nascida na Finlândia. Em se tratando da sua trajetória profissional, Ulla Connor concluiu o doutorado em Educação com especialização em Linguística Inglesa, pela Universidade de Wisconsin-Madison, em 1978. Anteriormente, a pesquisadora cursara o mestrado em Filologia na Universidade de Helsinki, Finlândia, em 1974. Cursou outro mestrado em Literatura Comparada, na Universidade de Wisconsin-Madison, em 1973, e ainda mais um mestrado em Literatura Inglesa, na Universidade da Flórida, em 1971. Ulla M. Connor deu início aos seus estudos acadêmicos

²⁷ A Retórica referia-se ao “uso da linguagem falada, do discurso perante uma multidão reunida em uma praça pública, com o intuito de obter adesão desta a uma tese que lhe era apresentava” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2014, p. 6). Tratava-se, portanto, do estudo do bem dizer, cuja origem se deu na Grécia Antiga. Azevedo considera que, desde o filósofo grego Aristóteles (séc. V, a. C.), a argumentação, por meio da Retórica, é vista como um modo de empoderamento social (Azevedo, 2019).

²⁸ No original: “the field has moved to emphasize the social situation of writing. Today, writing is increasingly regarded as socially situated”.

²⁹ Com relação às marcas ou convenções culturais, nesta tese, consideramos que elas compreendem as gírias, os jargões, ideias comuns que circulam em uma comunidade ou um povo, os ditos e as expressões populares e regionais, as abreviações e os ditos “erros” gramaticais os quais podem configurar a tipicidade da linguagem falada de uma determinada comunidade.

primeiramente com o bacharelado em Filologia Inglesa, na Universidade de Helsinki, na Finlândia, em 1970³⁰.

Sob o prisma da Retórica Intercultural, ocorreu a percepção do texto não mais sob a ótica exclusiva dos usos linguísticos, como anteriormente era concebida, mas se passou a considerar o texto como uma construção identitária de um povo. Deste ponto de vista, o texto passou a ser percebido como um objeto de pesquisa cuja meta era compreender as escolhas discursivas, tendo como parâmetro a individualidade cultural de cada povo e as particularidades de cada pessoa que se encontrava inserida em um contexto no qual influenciava seu pensamento e, portanto, sua escrita. A esse respeito, Swales (1990) confirma que “o contexto é fundamental quando o objetivo é compreender e interpretar um texto”.

Em uma compreensão mais ampla, Connor, Nagelhout e Rozycki (2008, p. 3) lembram que Bazerman e Prior (2004, p. 6) criaram três perguntas que funcionam como guias para os pesquisadores que querem se debruçar em análises do texto escrito, a saber: “Sobre o que o texto fala? Como os textos influenciam o público? E como surgem as mensagens?”³¹

Sabemos que um texto, ao ser escrito, materializa-se com base em determinados ou variados costumes, crenças, valores, culturas, ideologias e convenções próprias do autor e de uma língua – neste caso, em sua forma escrita. Logo, são inúmeras as possibilidades de se escrever a mesma ideia, já que as características e a organização deste escrito dependerão de quem o escreve, da localidade em que se escreve e ainda para quem se escreve.

Desta forma, examinado sob a ótica do contexto de produção, o texto é observado na combinação entre quem o produz e de onde se escreve. Além disso, o texto é analisado sob a perspectiva de quais foram as informações registradas no texto e para quem as informações são direcionadas. Finalmente, são analisadas também as informações que foram reunidas e ainda com que finalidade e com que objetivo o texto foi escrito.

Ressaltamos ainda a necessidade de se recorrer aos recursos linguísticos que estão presentes na produção escrita, bem como as condições de produção, pois, para o analista, todos os elementos textuais, o propósito da escrita e o suporte no qual o texto se encontra são imprescindíveis para a ampla compreensão do texto. Isso porque a forma como o texto se organiza em seus diversos aspectos compõe, de fato, seu significado, motivo pelo qual todo este arcabouço é objeto de análise da linguística aplicada.

³⁰ Disponível em: [Ulla M. Connor: University Honors and Awards: Indiana University](#). Acesso em: 08 jan. 2025.

³¹ No original: “What does the text talk about? How do texts influence audiences? And how do texts come into being?”.

Levando em consideração todos os elementos citados acima, vemos que, de acordo com Connor, Nagelhout e Rozycki (2008, p. 3, tradução nossa), “duas principais razões – o reconhecimento de mais gêneros com requisitos textuais específicos e os contextos sociais da escrita – motivaram estudiosos da retórica contrastiva a ajustar e complementar abordagens de pesquisa em seu trabalho”³².

Assim, nos estudos de Retórica Intercultural, o texto escrito é o ponto de partida, o percurso e o ponto de chegada do pesquisador, já que se busca analisar e compreender a escrita de forma contextualizada, mas, para que a compreensão possa ser ampliada, outros elementos precisam ser agregados. Logo, é nítido que “as abordagens etnográficas têm ganhado cada vez mais importância por causa da crescente consciência da natureza social da escrita”³³ (Connor; Nagelho; Rozycki, 2008, p. 4).

Assim, estudar a produção textual por este viés etnográfico exige dar importância e valorizar os diversos saberes contidos nela, além de perceber a riqueza histórico-cultural que está, por vezes, adormecida ou silenciada. Isso possibilita dar voz aos sujeitos, partindo do seu espaço e de sua realidade, com a possibilidade de contribuir para sua inserção no cenário globalizado da atualidade.

Para a tese que se lê, a escrita é vista por este prisma e, portanto, torna-se o ponto de convergência para alcançar este intento, e a sua organização, o principal motivo de análise.

Diante deste histórico dos estudos de Retórica Contrastiva (RC) e de Retórica Intercultural (RI), é possível estabelecer alguns parâmetros que destacamos no quadro a seguir:

Quadro 1 – RC e RI

Retorica Contrastiva	Retórica Intercultural
a) Os estudos se iniciam na década de 1960, por meio das pesquisas do professor e linguista Robert B. Kaplan, nos Estados Unidos, na Universidade do Sul da Califórnia.	a) Os estudos são uma continuidade da Retórica Contrastiva e se firmam na década de 1990, por meio das pesquisas da professora e linguista Ulla M. Connor, nos Estados Unidos, na Universidade de Indiana.
b) O estudo comparativo, com ênfase em textos escritos, teve como parâmetro a língua	b) Os estudos investigam a influência das diferentes línguas na escrita, bem como

³² No original: “two major reasons – the acknowledgment of more genres with specific textual requirements and the social contexts of writing – have motivated scholars of contrastive rhetoric to adjust and supplement research approaches in their work”.

³³ No original: On the other hand, ethnographic approaches have gained importance because of the increasing awareness of the social nature of writing.

inglesa em comparação a diversas línguas.	busca compreender as características de cada língua e até mesmo de cada indivíduo em sua escrita.
c) O estudo se concentrou na compreensão do parágrafo, seus padrões retóricos e estruturas lógico-textuais.	c) Os estudos se ampliaram para a compreensão do texto, incluindo seus padrões retóricos e suas convenções culturais e individuais.
d) O estudo pesquisou a escrita acadêmica dos estudantes universitários que estudavam a língua inglesa.	d) Os estudos pesquisam diferentes gêneros textuais, sendo estes acadêmicos, literários, dentre outros, que podem ser oriundos de dentro ou de fora do ambiente acadêmico.
e) A Retórica Contrastiva surgiu de uma necessidade didática, dado o contexto multicultural que vivenciavam as universidades americanas e se estende até hoje em diferentes contextos.	e) A Retórica Intercultural continua devido à necessidade didática, tendo em vista que, na atualidade, todos os indivíduos (dentro ou fora da universidade) estão inseridos numa realidade intercultural, dada a globalização e, portanto, ao intenso trânsito e intensa comunicação entre as pessoas oriundas das diversas partes do mundo.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Isso posto, podemos dizer que o estudo da Retórica Contrastiva se complementa e se amplia graças aos trabalhos pautados pela Retórica Intercultural, porque a análise do texto não abrange apenas a lógica, a estrutura textual do parágrafo e a gramática, mas se expande para as escolhas discursivas e culturais e para a organização do texto em associação com as escolhas linguísticas. Como afirma Azevedo (2013, p. 36), “as marcas de subjetividade emergem pela e na linguagem, e elas se constituem nas interações humanas e sociais, estabelecidas em suas diferentes esferas”.

Desse modo, a linguagem escolhida e o contexto de produção também são acolhidos na pesquisa em Retórica Contrastiva e em Retórica Intercultural. O mesmo, portanto, se dá nesta tese: as duas vertentes de estudo, a Retórica Contrastiva (RC) e a Retórica Intercultural (RI), fazem parte das análises, pois é desta forma que esta investigação se apresenta de forma mais completa e aprofundada e, ao mesmo tempo, contribui para o avanço dos estudos nesses campos.

Particularmente, com relação ao ensino de FLE, refletimos sobre a direção da ampliação das discussões em torno da produção textual no campo do ensino-aprendizagem de línguas, dentro da Linguística Aplicada. Logo, concordamos que

A tomada de decisão sobre o que e como ensinar características formais da gramática inglesa [ou outras L2, no caso dessa tese, como o francês língua estrangeira,] além de outros aspectos da escrita acadêmica pode ser mais eficaz se o professor tiver algum conhecimento das práticas L1 dos alunos, bem como da formação educacional desses alunos (LoCastro, 2008, p. 196, tradução nossa)³⁴.

No caso desta tese, suprimos esta necessidade, visto que temos conhecimento das práticas de escrita em português brasileiro – pelo fato de a autora desta tese falar português brasileiro como língua materna – e, além de pesquisarmos textos em FLE, temos o contato constante com a língua francesa como língua estrangeira, em sala de aula de ensino superior no curso de Letras: Português e Francês há quase uma década. Isso se torna essencial para a investigação, já que a Retórica Contrastiva e a Retórica Intercultural surgem exatamente desse contexto e dessas demandas didáticas.

Assim, assemelhamo-nos à professora e pesquisadora Ulla Connor, uma vez que, mesmo sendo finlandesa, propôs algo semelhante: analisar textos escritos em inglês por estudantes estrangeiros. Nesta tese, também analisamos textos, porém, em FLE, escritos por brasileiros, e também no ambiente acadêmico.

É importante ressaltar que, nesta tese, assumimos, assim como Connor, Nagelhout e Rozycki, o ponto de vista de que a interculturalidade, sobretudo quando é uma realidade que advém também do docente, potencializa a análise do texto escrito, na medida em que é realizada por um professor atento às questões culturais, pois as vive cotidianamente, de diferentes formas e ângulos, a depender da sua origem, história de vida, concepções pedagógicas e compreensão do que é a interculturalidade, bem como se esta contribui ou não para a atuação em sala de aula e para a vida em comunidade. Portanto, consideramos, nesta tese, que a interculturalidade contribui e enriquece a todos os sujeitos, seja na vida acadêmica ou na vida em comunidade e a recomendamos para que permeie as práticas docentes dos professores de línguas em salas de aula pelo mundo afora.

Assumimos, assim, que o estudo da produção escrita tem expressiva importância e relevância para o professor que atua em sala de aula de línguas. Inclusive, ao tratar da

³⁴ No original: “Decision-making about what and how to teach formal features of English grammar [or others L2, as French] in addition to other aspects of academic writing can be more effective if the teacher has some knowledge of the students’ L1 practices as well as of those students’ educational background”.

Linguística Textual, Connor, Nagelhout e Rozycki (2008, p. 3, tradução nossa) enfatizam que “as análises linguísticas textuais têm um foco aguçado nas características específicas do gênero dos muitos tipos de escrita estudadas e ensinadas nos contextos escritos atuais”³⁵.

Os autores enfatizam sua relevância para o contexto do professor em sala de aula, inclusive de professores nativos de inglês aprendendo outros idiomas, o que se encontra com nosso contexto como enfatizamos anteriormente: uma professora e pesquisadora nativa do português brasileiro que leciona FLE, por isso, a necessidade de estudar a escrita de forma intercultural também para esses professores. Assim,

Fiel à tradição disciplinar da linguística aplicada, o objetivo da retórica contrastante é prático e não teórico. Tenta abordar as preocupações imediatas na aula de redação da ESL [ISL]; assim, os textos para estudo são aqueles escritos por estudantes de ESL, e apenas recentemente aqueles por falantes nativos de inglês aprendendo outros idiomas (Li, 2008, p. 19, tradução nossa)³⁶.

Logo, as pesquisas que se propõem a estudar o texto, como é o caso desta tese, conseqüentemente, visam contribuir para o avanço da compreensão intercultural da escrita por parte do autor/estudante/leitor e, sobretudo, por parte do leitor/professor, uma vez que o texto escrito possui o potencial para deslocar-se nos diferentes espaços amplamente. Nesse pensamento, uma vez escrito e posto em circulação, o texto pode alcançar diferentes leitores de formas distintas ao redor do mundo, haja vista o contexto virtual no qual estamos inseridos. Assim, na sociedade contemporânea, isso permite que o texto escrito seja transcrito ou digitalizado para este ambiente digital, por exemplo, e, desse modo, possa ampliar as relações interacionais.

Conseqüentemente, os estudos que envolvem o texto escrito em língua estrangeira abrangem a prática de ensino do professor e, conseqüentemente, a aprendizagem do estudante de FLE, uma vez que é na sala de aula, em geral, que se realizam as primeiras linhas rumo à composição textual em outra língua, as quais são lidas por um ou mais leitores, por isso, escolhemos o ambiente da sala de aula para realizar esta pesquisa. E é justamente a partir desse ponto que o trabalho precisa ter uma base teórica concisa, pois a abordagem dada nas

³⁵ No original: Textual linguistic analyses have a sharpened focus in the specific *genre* characteristics of the many kinds of writing studied and taught in today’s writing contexts.

³⁶ No original: “True to the disciplinary tradition of applied linguistics, the goal of contrastive rhetoric is practical rather than theoretical. It attempts to address the immediate concerns in the ESL writing class; thus the texts for study are those written by ESL students, and only recently those by native speakers of English learning other languages”.

práticas de ensino do professor influenciará no êxito do estudante ao longo do curso e na vida em sociedade multicultural.

Reside, nesse ponto, o principal motivo de estudarmos a produção escrita em língua estrangeira e, no caso desta tese, a produção escrita em língua francesa: a necessidade de compreendermos tais produções textuais e de refletirmos sobre como é possível desenvolver um ensino contextualizado com relação à produção de texto em sala de aula de língua francesa. Dessa maneira, possibilitamos o alcance do objetivo do texto escrito que é comunicar, considerando as marcas culturais e as práticas retóricas e discursivas que permeiam a escrita do estudante de Letras. Neste sentido, coube-nos refletir sobre o texto escrito de forma intercultural e comunicativa, valorizando sua origem e seu escopo.

Dito isso, afirmamos que a lógica que rege a análise comparativa do *corpus* desta tese é a interculturalidade. Assim, passamos a discorrer sobre o que compreendemos que seja a interculturalidade, seu papel na escrita criativa literária dos estudantes, bem como sua importância no momento da leitura docente em sala de aula de FLE.

3.3 DOIS CONCEITOS FUNDAMENTAIS

Nesta tese, buscamos conceituar dois pilares fundamentais para a análise do texto criativo literário: os padrões retóricos e as marcas ou convenções culturais. A inclusão de tais conceitos justifica-se por serem ambos elementos centrais na análise da escrita criativa literária discente aqui proposta.

Nesta subseção, abordamos inicialmente o conceito de padrões retóricos. Embora tal definição não seja encontrada com precisão em estudos atuais, alguns pesquisadores já indicam os caminhos para a sua constituição.

Inicialmente, em seu artigo seminal de 1966, Kaplan define que a lógica e a retórica não são universais, mas culturalmente específicas. Ele afirma que “A retórica não é de forma alguma universal, mas varia de cultura para cultura e até mesmo de época para época dentro de uma mesma cultura”³⁷. (Kaplan, 1996, p. 2). Para Kaplan, o parágrafo é, essencialmente, um padrão de pensamento cultural expresso por meio da linguagem [escrita] (Kaplan, 1996). Nesta perspectiva, vemos que o autor entende que os padrões retóricos são construídos e firmados pela expressão do pensamento que se reproduz e pela cultura na qual está inserido o sujeito.

³⁷ No original: Rhetoric, then, is not universal either, but varies, from culture to culture and even from time to time within a given Culture.

Na sequência dos estudos, Connor expandiu o conceito de Kaplan para a Retórica Intercultural, focando na interação e na função comunicativa dos padrões. A autora coloca que “A retórica é entendida como a comunicação moldada pela situação, cujo impacto pode ser estudado em seu consumidor³⁸” (Connor, 2008, p. 305). Nesse sentido, Wolfe acrescenta que “Para poder definir esses diferentes padrões retóricos entre culturas, os pesquisadores precisam recorrer à análise de dados da vida real³⁹” (Wolfe, 2008, p.88), ou seja, os autores sugerem que os padrões retóricos são os usos reais das línguas pelos seus falantes.

Sobre padrões, vemos nos estudos de Swales que é o criador da análise de gênero moderna e define padrões como “movimentos” (*moves*) funcionais mais uma vez a ideia de contextualização dos usos dos padrões retóricos. Conforme a perspectiva de Swales (1990), o padrão retórico de um gênero é estruturado por movimentos e passos discursivos que visam atender aos propósitos comunicativos de uma comunidade específica. Segundo Swales, podemos dizer que se trata de

uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham algum conjunto de propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros especialistas da comunidade discursiva principal e, assim, constituem a razão de ser do gênero ⁴⁰ (Swales, 1990, p. 58).

Com base nos estudos de Swales (1990), podemos dizer que o padrão retórico de um gênero constitui-se pela articulação de movimentos retóricos, entendidos como unidades funcionais que realizam propósitos comunicativos específicos dentro de um texto escrito. Logo, a combinação desses movimentos revela os padrões estruturais do discurso, ou seja, os padrões retóricos.

Já Kennedy traz uma visão mais ampla e clássica, definindo a retórica e seus padrões como uma forma de energia vital na comunicação, ou seja, uma força biológica e mental derivada do conceito de “colocar diante dos olhos”, *energeia*, de Aristóteles⁴¹. Para ele, “A retórica, no sentido mais geral, pode ser identificada como a energia inerente a uma elocução: a energia mental ou emocional que impele o falante à expressão e o nível de energia codificado na mensagem” (Kennedy, 1998, p. 5).

³⁸ No original: This definition of rhetoric as communication, shaped by a situation, the impact of which can be studied on its consumer.

³⁹ No original: To be able to define these different rhetorical patterns across cultures, researchers need to draw from an analysis of real-life.

⁴⁰ No original: a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community, and thereby constitute the rationale for the genre.

⁴¹ O conceito encontra-se entre as páginas 1411b e 1412a, no livro III do livro Retórica de Aristóteles, no capítulo 11 intitulado A elegância retórica.

Assim, não se trata somente da fala cotidiana, mas do esforço empregado para que essa fala produza um efeito no outro. Em outras palavras, a retórica e seus padrões seriam o impulso instintivo e a carga intencional e emocional (*pathos*) que os sujeitos imprimem em sua comunicação para influenciar o ambiente e os outros. Assim, na perspectiva biológica de Kennedy, os padrões retóricos de cada língua seriam as formas culturais e recorrentes nas quais essa energia humana é canalizada e organizada para produzir sentidos.

Tendo em vista os pressupostos teóricos oriundos de Kaplan, Connor, Swales e Kennedy, conceituamos nesta tese os padrões retóricos como formas ou configurações de pensamento e expressão características de falantes de uma comunidade discursiva, situada em um determinado contexto real, e oriundas de um local e tempo histórico. Assim, conceituamos e definimos que os padrões retóricos compreendem: a estrutura lógica dos parágrafos e do texto; o emprego da pontuação; o uso de onomatopeias, interjeições e elementos morfossintáticos; além da distribuição de termos acessórios, inversões oracionais e figuras de retórica.

A respeito das marcas ou convenções culturais, novamente não encontramos o conceito de forma precisa nas pesquisas e estudos da atualidade, entretanto, igualmente aos padrões retóricos, alguns pesquisadores já fazem referência à constituição deste conceito.

No que se refere às convenções culturais na língua escrita, Swales (1990) postula que estas são estabelecidas pela comunidade discursiva. Para o autor, as marcas linguísticas de um texto não são aleatórias, mas sim convenções aceitas e esperadas por membros experientes de um grupo para garantir a eficácia comunicativa. Tais convenções, validadas por especialistas (como acadêmicos e jornalistas), constituem marcas culturais que, por sua vez, sustentam e dão sentido aos padrões retóricos (movimentos e passos) característicos da escrita.

Complementarmente, Connor (2008) observa que essas marcas variam entre diferentes culturas, o que explica, por exemplo, a tendência à escrita mais digressiva nas línguas românicas (como o português e o francês) em contraste com a linearidade do inglês americano (Kaplan, 1966). Lembramos, ainda, que a base teórica dessas discussões remete a Bakhtin (1992), para quem todo enunciado é marcado pela cultura e pela história. Segundo Bakhtin, as convenções se manifestam nos gêneros do discurso, formas “relativamente estáveis” que refletem as finalidades de cada esfera da atividade humana e demonstram que a escrita jamais é neutra.

Assim sendo, com base nos estudos de Swales, Connor e Bakhtin, conceituamos marcas ou convenções culturais como: recursos e escolhas discursivas que emergem da comunicação cotidiana e são compreendidos, aceitos e validados por uma comunidade

discursiva. Seus membros, ligados cultural e historicamente, compartilham esses padrões, garantindo a legitimidade e a fluidez da comunicação dentro desse grupo e indicando pertencimento e aderência cultural. Assim sendo, com relação às marcas ou convenções culturais, estas englobam: gírias, jargões, ideias partilhadas por um povo, ditos e expressões populares ou regionalistas, bem como abreviações e variações gramaticais que indicam a tipicidade da linguagem falada de uma determinada comunidade.

3.4 A INTERCULTURALIDADE NA SALA DE AULA DE FLE

Interculturalidade é uma meta a alcançar⁴²
(Catherine Walsh, 2001, p. 11, tradução nossa).

A interculturalidade é um tema presente no meio educacional da atualidade devido ao processo de globalização e ao desenvolvimento das novas tecnologias, porém, mais recentemente, o assunto tem vindo à tona, sobretudo, quando se fala da formação do professor e do ensino de línguas estrangeiras. Em vista disso, surge a interculturalidade nesta tese, devido ao fato de pesquisarmos as produções escritas de estudantes de ensino superior que lidam e interagem de diversas maneiras com duas línguas em seus estudos acadêmicos, pois, mesmo sendo brasileiros, escrevem textos diversos em língua francesa.

Por este motivo, acreditamos que seja imprescindível compreender o conceito da interculturalidade, uma vez que lidamos com a escrita envolvendo duas línguas, portanto duas culturas que englobam em si diferentes formas de pensar e de agir, pois como afirma Rajagopalan (2003, p. 70), “o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo” que, para além de falar, ler, ouvir, e escrever, é justamente o que todos nós desejamos para nossos estudantes enquanto professores de línguas.

Por ser um assunto tão atual e recorrente a diferentes estudiosos, a interculturalidade também suscita diferentes conceitos e distintos pontos de vista. Dado seu caráter polissêmico, optamos por expor o nosso entendimento acerca da interculturalidade apoiada em nosso contexto de pesquisa.

Sabemos que, de acordo com Moya (2007, p. 247), na América Latina, a noção de interculturalidade surge na segunda metade do século XX, mais precisamente nos anos de

⁴² No original: Una meta por alcanzar.

1970, e se amplia a partir dos anos 1980, em decorrência do desenvolvimento da Educação Escolar Indígena, a fim de orientar as novas modalidades educativas bilíngues inseridas nessas escolas indígenas. Explorando o pensamento intercultural, Almeida Filho (2002, p. 211) considera que o termo “intercultural implica a noção de reciprocidade de viver (mesmo que temporariamente) na esfera cultural do outro e simultaneamente ter o outro confortavelmente na nossa esfera cultural”. Tal noção adiciona a ideia de reciprocidade e de empatia para com o modo de ver e viver do outro. Pensamos, portanto, que esta perspectiva de empatia se dá também na escrita, tendo em vista a relação de autor e leitor que se realiza entre o estudante e o professor. Ambos, nesta ótica, exercem a empatia e a reciprocidade na medida em que se esforçam em se fazer compreender – estudante que escreve – e se esforçam em compreender – professor que lê.

Ainda na perspectiva de se pensar a interculturalidade como um esforço contínuo e coletivo, de acordo com Weissmann, como consequência de uma realidade tal qual esta, afirma que, deste modo, “a interculturalidade também permite ampliar horizontes, dando lugar às diferenças e apontando ao enriquecimento e mudança contínua” de todos que convivem em comunidade (Weissmann, 2018, p. 27-28).

Para que se concretize, corrobora este pensamento, o *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas* (QCRL, 2001), na perspectiva da interculturalidade na prática, o qual descreve as capacidades interculturais, a saber:

a capacidade para estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira; a sensibilidade cultural e a capacidade para identificar e usar estratégias variadas para estabelecer o contacto com gentes de outras culturas; a capacidade para desempenhar o papel de intermediário cultural entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira e gerir eficazmente as situações de mal-entendidos e de conflitos interculturais; a capacidade para ultrapassar as relações estereotipadas (Conselho da Europa, 2001, p. 151).

Para alcançar esses objetivos práticos, aos indivíduos, é relevante aproximar-se, entre outros, do

conhecimento empírico relacionado com a vida quotidiana (organização do dia, horas de refeição, meios de transporte, comunicação e informação), no domínio público ou no privado, é, também, essencial para a gestão de actividades linguísticas numa língua estrangeira. O conhecimento dos valores partilhados e das crenças dos grupos sociais doutros países e regiões, tais como crenças religiosas, tabus, história comum etc., são essenciais para a comunicação intercultural (Conselho da Europa, 2001, p. 31)

Completa Rocha (2023, p. 78), a respeito da interculturalidade e das relações entre diferentes culturas, que “além de aproximar as pessoas umas das outras, estão também relacionadas aos ideais de liberdade, universalidade de direitos, independência e transparência como fatores essenciais ao exercício das democracias modernas”. Assim, acreditamos que interculturalidade acolhe o conceito de liberdade, a qual também se dá na perspectiva da escrita, uma vez que se trata da expressão do pensamento, dos costumes, das crenças e visões de mundo, recebidas e percebidas de modo particular de cada indivíduo, mesmo que oriundo de uma mesma comunidade que o outro, por exemplo, do outro que lê seu texto escrito.

Desta maneira, partindo da ideia de que a escrita é intercultural em sua essência, cada pessoa – sendo ela nativa do português brasileiro, do francês ou de qualquer outra língua – é única em suas experiências culturais e humanas. Além disso, considerando que cada indivíduo – mesmo sendo falante da mesma língua que os falantes do seu entorno – constrói ideias, compreende e exprime sentimentos e pensamentos de forma singular, entendemos que assim também ocorre na escrita. Nesse sentido, é importante ressaltar que

O conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo” produzem uma tomada de consciência intercultural. É importante sublinhar que a tomada de consciência intercultural inclui a consciência da diversidade regional e social dos dois mundos. É enriquecida, também, pela consciência de que existe uma grande variedade de culturas para além das que são veiculadas pelas L1 e L2 do aprendente. Esta consciência alargada ajuda a colocar ambas as culturas em contexto. Para além do conhecimento objectivo, a consciência intercultural engloba uma consciência do modo como cada comunidade aparece na perspectiva do outro, muitas vezes na forma de estereótipos nacionais (Conselho da Europa, 2001, p. 150).

Para atender à interculturalidade, então, importa realizar “um esforço, uma ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidas com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo processo de ensino/aprendizagem” (Mendes, 2008, p. 61). Concordamos com estas ideias, uma vez que acreditamos que uma atitude intercultural em sala de aula perpassa, necessariamente, pela compreensão e convivência com diferentes culturas e modos de pensamento, bem como pela liberdade de expressão de cada indivíduo, sendo esta atitude esperada do professor e do estudante. Em outras palavras, seja acadêmica ou literária, seja ela partindo da perspectiva do autor ou do leitor, em se tratando da escrita na aula de FLE, é mister pensá-la pedagogicamente e interculturalmente, já que como afirma Weissmann (2018,

p.21), “é o conceito de interculturalidade [...] aquele que melhor permite descrever o sujeito contemporâneo do século XXI”.

Entendemos que, ao professor que atua em sala de aula, ao futuro professor que está em formação na universidade e aos estudantes que convivem em sala de aula com a diversidade, essa compreensão a respeito da interculturalidade é fundamental para que a convivência em sala de aula seja, de fato, enriquecedora e diversa e para que o desenvolvimento profissional, estudantil e/ou acadêmico – e, sobretudo, o crescimento humanístico – de cada indivíduo seja efetivado com êxito.

Nesse sentido, a prática da escrita acadêmica e/ou literária torna-se uma significativa oportunidade de emancipar pensamentos no meio acadêmico, entre os professores e os alunos, sem desconsiderar a compreensão e a coesão textual da escrita dos estudantes. Como afirma Rajagopalan, é importante “aprender a digerir a influência estrangeira de tal forma que surja uma nova identidade, não a partir da negação total da identidade anterior, mas sim um aprimoramento a partir dela, em virtude de um diálogo saudável entre as culturas em conflito” (Rajagopalan, 2003, p. 114).

Concebemos, portanto, a interculturalidade como a coexistência enriquecedora dos diferentes modos de viver e pensar, mas não somente isso. Ao concordarmos com essa posição, ressaltamos que o fato de registrar ideias e pensamentos de forma diferente do outro, por meio da expressão escrita criativa literária, não impede ao indivíduo que seu texto seja compreendido e sua mensagem seja passada a outros leitores, sejam estes falantes nativos da mesma língua que a sua ou não.

Na sequência, a fim de demonstrar um panorama da área na atualidade, bem como de reafirmar o ineditismo do trabalho que se lê, trazemos ao leitor os trabalhos de teses e dissertações que vêm sendo desenvolvidos em área afins entre o português e o francês. Trabalhos na área são raros, como veremos a seguir.

3.5 ESTUDOS DESENVOLVIDOS NO BRASIL E NA FRANÇA

A influência da primeira lingual do aprendiz na aquisição e uso de uma segunda tem sido o foco de interesse dentro da linguistics aplicada⁴³ (Connor, prefácio de Long; Richards, 1996, XI, tradução nossa).

⁴³ No original: The influence of the learner's first language on the acquisition and use of a second has long been a focus of interest within applied linguistics.

Como pontuado anteriormente, a Retórica Contrastiva, bem como a Retórica Intercultural são campos de pesquisa recentes. Diante dessa realidade, constatamos que, mesmo após pouco mais de 6 décadas dos estudos de RC, ainda alguns poucos pesquisadores têm concentrado suas teses e dissertações nessas áreas. Sendo assim, é importante sinalizar quais são os trabalhos de pesquisa que têm surgido nas áreas de Retórica Contrastiva e Retórica Intercultural nos últimos anos ou que, ao menos, se aproximam destes campos de pesquisa.

Para atender a este levantamento e a fim de realizar um recorte dessa busca que seja pertinente a esta tese, apresentamos nessa subseção um panorama das pesquisas a esse respeito que se concretizaram por meio de teses e dissertações produzidas nas instituições de ensino superior no Brasil e na França.

Além deste primeiro critério, o outro critério para essa busca se encontra nas línguas que foram estudadas. Trata-se de uma seleção das teses e das dissertações escritas em francês ou em português brasileiro e dos estudos que se ocupam em analisar e se aprofundar nas análises realizadas entre estas duas línguas: o português brasileiro em comparação com o francês e vice-versa. Para isso, utilizamos os *sites* de pesquisas acadêmicas mais comuns que, por sua vez, abrigam teses e dissertações de todo o país: o *site* o Google Acadêmico e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Filtramos na barra de pesquisa por “assunto”, “título”, “resumo” e “todos”.

Para pesquisar estes trabalhos, utilizamos como descritores, as seguintes palavras-chave: “Retórica Contrastiva”, “Retórica Intercultural”, “Análise Contrastiva”, “Língua Francesa”, “Francês”, “Português Brasileiro”, “Língua Portuguesa” e, finalmente “Português-Francês”. Após a pesquisa, localizamos os trabalhos pertinentes e os selecionamos, primeiramente pelo título e, em seguida, abrimos o resumo e ainda verificamos também o corpo do texto da tese ou da dissertação, a fim de apurar se esta tratava de uma pesquisa que atendia aos requisitos demarcados no escopo buscado. Posto isso, ao pesquisar dentro deste recorte selecionado, constatamos que poucas são as teses e dissertações que se concentram nesses dois idiomas.

Os resultados mostraram alguns trabalhos, os quais, em sua maioria, elaboram dicionários bilíngues e outros ainda que realizam estudos de terminologia ou estudos comparativos do léxico ou da fala do português e do francês. Entretanto, algumas poucas pesquisas se aproximaram dos critérios colocados nessa subseção, devido aos descritores fixados, chamando a atenção justamente por serem pesquisas de análise comparativa.

Passamos a discorrer, então, sobre eles: o primeiro é a tese de Renata Tonini Bastianello, intitulada *Dicionário comparável (português-francês) de gênero textual: artigo científico*⁴⁴. Publicada em 2024, no repositório da Universidade de São Paulo, a autora desenvolveu estudos sobre as influências culturais na organização retórica do artigo científico. A autora buscou elaborar um dicionário comparável português-francês de gênero textual, o qual resultou em um levantamento que registra em fichas centenas de formações colocacionais.

Em sua pesquisa, Bastianello declara que o levantamento de 158 fichas em português e 194 em francês configura um material de análise comparativa, tal qual a nossa proposta de tese. Nas considerações finais, a autora ressalta que estes resultados podem contribuir para futuros trabalhos no campo da tradução. Apesar de ter fixado como palavras-chave de sua tese “artigo científico”, “*corpus* comparável”, “dicionário”, “gêneros textuais” e “tradução”, a pesquisa de Bastianello (2024) se aproxima dos critérios estabelecidos neste levantamento, uma vez que versa a respeito de uma análise comparativa aliada ao mapeamento das influências culturais entre as duas línguas, a francesa e a portuguesa brasileira.

A ausência dos termos “Retórica contrastiva” ou “Retórica Intercultural” como escolhas para as palavras-chave das teses e dissertações pesquisadas se dá devido, justamente, ao fato de os estudos nesse campo serem muito novos e, a depender do ano de publicação da pesquisa, praticamente desconhecidos pela maioria dos pesquisadores. Assim, embora alguns dos trabalhos se aproximem dos estudos de Retórica, os pesquisadores não desenvolveram essa vertente ligada à Retórica, provavelmente por não a conhecerem de fato.

Outro trabalho que se aproxima da nossa pesquisa é a dissertação de mestrado da pesquisadora Anaisy Sanches Teixeira, de 2012. Intitulada *Un mot... un mot simplement: procedimentos de atenuação em francês e português*⁴⁵, a dissertação realizou um estudo comparativo entre português e francês, a fim de compreender o papel que desempenha a polidez verbal em determinada cultura e como essa polidez pode ser determinante para o êxito do objetivo pretendido. Apesar de ter desenvolvido sua pesquisa por meio de trocas conversacionais com grupos sociais e perfis comunicativos que os caracterizam, Teixeira (2012) realizou análises comparativas das falas das pessoas em entrevistas televisivas, o que se aproxima com um estudo de Retórica Contrastiva e Intercultural.

⁴⁴ Disponível em: [Dicionário comparável \(português-francês\) de gênero textual: artigo científico](#). Acesso em: 12 jan. 2025.

⁴⁵ Disponível em: [Un mot... un mot simplement: procedimentos de atenuação em francês e português](#). Acesso em: 15 jan. 2025.

No estudo empreendido por Teixeira (2012), foi possível verificar, segundo a autora, que há tendência entre os falantes de português à contemporização de seus enunciados, o que, para ela, denotava uma maior disposição em preservar a face de seu interlocutor, talvez para proteger a própria face.

Há também a pesquisa de Edson José Gomes, defendida em 2024, vinculada à Universidade Estadual de Londrina, cujo título é *A regência dos verbos falar, sonhar, agradecer, pensar, colaborar e protestar do português e do francês sob a ótica da linguística contrastiva*⁴⁶. Nessa pesquisa, o objetivo foi comparar o tipo de transferência de uma língua para outra e destacar os pontos divergentes e os erros recorrentes na escrita dos estudantes de ensino superior. Os resultados mostraram transferências negativas do português para o francês e construções equivocadas, causando interferência na aprendizagem do francês.

A fim de investigar a influência da língua materna (LM), a língua portuguesa do Brasil, no aprendizado de uma língua estrangeira (LE), mais especificamente da língua francesa, no que concerne aos adjetivos possessivos, a dissertação de Terezinha Preis Garcia, intitulada *Interferências da língua portuguesa na aprendizagem da língua francesa: enfoque sobre os adjetivos possessivos*, publicada em 2024, na Universidade de Londrina, propõe um estudo de análise comparativa, aliado à análise das influências da língua portuguesa na aprendizagem da língua francesa, o que se aproxima da nossa análise. Os resultados confirmam as hipóteses de interferência da língua materna na língua que se aprende.

Buscamos também o *site* de teses francesas⁴⁷, nos quais há armazenadas as teses produzidas na França. Na plataforma, colocamos as mesmas palavras-chave utilizadas para a busca no Brasil, entretanto incluímos o descritor “gramática contrastiva”, já que notamos a frequência dessa expressão nos resultados pesquisados nos dois *sites* com teses e dissertações do Brasil.

Como no Brasil, também poucas são as pesquisas nas áreas de Retórica Contrastiva e de Retórica Intercultural. Inclusive, como na pesquisa do Brasil, não há trabalhos que tenham como palavras-chave essas duas áreas citadas há pouco, e nem há pesquisas que se proponham a realizar o trabalho que realizamos na presente tese, que é a análise comparativa de escrita em prosa entre o português brasileiro e o francês, com produções escritas criativas literárias que se aproximam do texto literário.

⁴⁶ Disponível em: [A regência dos verbos falar, sonhar, agradecer, pensar, colaborar e protestar do português e do francês sob a ótica da linguística contrastiva](#). Acesso em: 16 jan. 2025.

⁴⁷ Disponível em: [Theses.fr](#). Acesso: 16 jan. 2025.

Visto isso, encontramos alguns poucos trabalhos franceses que se aproximam da nossa proposta de pesquisa. Então, passamos a apresentá-los, a fim de oportunizar ao leitor um panorama desses estudos nos países cujas línguas estamos estudando: o Brasil e a França.

Estudar a aquisição da expressão de hipótese em dois grupos de aprendizes – falantes de francês que estão aprendendo português, variedade brasileira, e falantes de português brasileiro que estão aprendendo francês – é o objetivo da tese de autoria da pesquisadora brasileira Andréia Dias Rodrigues. Publicada em 2015 e vinculada à Universidade de Paris 3, a tese tem como título *L'expression de l'hypothèse en français et en portugais (L1 et L2): erreurs et développements*⁴⁸. Após analisar produções orais nas duas línguas, Rodrigues (2015) conclui que, como explanado em seu trabalho, os resultados promovem um estudo comparativo de alunos em diferentes níveis nas duas línguas e destacam os fenômenos permanentes na aquisição da expressão de hipótese em L2.

Na sequência, a tese de Marie-Odile Hidden, defendida em 2009, e intitulada *Variabilité culturelle des genres et didactique de la production écrite: Analyse longitudinale de textes narratifs et argumentatifs rédigés par des apprenants de français langue étrangère*⁴⁹, embora mais antiga, apresenta, citada em seu resumo, a Retórica Contrastiva.

Na tese, também já se propõe um estudo que analisa a escrita do estudante, por isso, consideramos o trabalho que mais se aproxima da nossa proposta nesta presente tese. A autora acrescenta, em seu resumo, que a variedade cultural pode representar um obstáculo significativo ao domínio de certos gêneros escritos e considera que essa deve ser levada em consideração pela didática da produção escrita. A pesquisa também desenvolveu cursos de expressão escrita, envolvendo a escrita de textos narrativos ou a escrita de textos argumentativos; o que se assemelha a nossa Oficina de Escrita Criativa Literária. De posse do *corpus*, essa pesquisadora desenvolveu uma análise longitudinal dos textos que escreveram durante esses cursos citados acima.

No trabalho de Marie-Odile Hidden, os resultados, segundo o que a autora mesma coloca, demonstraram que há variações tanto no nível retórico (plano do texto) quanto no nível textual (coesão), e, diante das entrevistas realizadas com os estudantes, os resultados indicam que eles estão conscientes do primeiro nível (retórico) mais do que do segundo nível (coesivo).

⁴⁸ Disponível em: [L'expression de l'hypothèse en français et en portugais \(L1 et L2\) : erreurs et développements. | Theses.fr](#). Acesso em: 16 jan. 2025.

⁴⁹ Disponível em: [Variabilité culturelle des genres et didactique de la production écrite : analyse longitudinale de textes narratifs et argumentatifs rédigés par des apprenants de français langue étrangère | Theses.fr](#). Acesso em: 16 jan. 2025.

Ainda na tentativa de encontrar trabalhos que se aproximam dos princípios pilares que se fazem presentes na nossa pesquisa de doutorado, lançamos nas mesmas fontes de pesquisa citadas no início dessa subseção as palavras “*miniconte*”, “*micro-récit*”, “*micronouvelle*” e “*miniconto*”, no intuito de perceber se havia trabalhos que tratassem da análise deste gênero literário de forma a estabelecer um trabalho comparativo entre duas línguas, já que também a escolha do gênero literário miniconto se apresenta como inovadora nesta tese na atualidade.

A primeira palavra para a busca “*micro-récit*” resultou no trabalho de doutorado de autoria de Julien Strignano intitulado *L'imagerie ramonienne: intermédialité picturo-littéraire dans les récits brefs de Ramón Gómez de la Serna*. Apesar de, neste trabalho, duas palavras aparecerem em *mots-clés* (palavras-chave), *micro-récits* e *micronouvelles*, o autor da tese realiza um estudo que não se assemelha ao nosso, pois se dedica a investigar a interrelação entre o texto e a imagem nas obras de Ramón Gómez de la Serna, escritor espanhol do século XX. Além deste trabalho, não foram encontrados outros trabalhos na categoria de palavras-chave.

Além da busca por palavras-chave, buscamos também por título. Encontramos o trabalho de doutorado de Pascal Bonnefois intitulada *Edition critique des "Récits d'un ménestrel de Reims" et problème de génération de concordanciers lemmatisés sur micro-ordinateurs*, no qual é realizada uma reedição dos contos de um menestrel de Reims do século 13. E para a palavra *micronouvelle*, nada foi encontrado na categoria título. Nas outras categorias, os trabalhos eram inexistentes ou não tinham quaisquer proximidades com a nossa pesquisa.

Na pesquisa em português brasileiro, ao lançar a palavra “*miniconto*”, encontramos o trabalho de André Alexandre Santos Tavares vinculado a UFMG⁵⁰. Apesar de não ser uma tese nem uma dissertação (mais tarde, em 2024, o autor ampliaria o trabalho no curso de mestrado, mas com foco em aplicação de projeto didático com minicontos), é um trabalho de conclusão de curso de especialização em Língua Portuguesa e se aproxima da nossa pesquisa.

Intitulada *Análise de minicontos publicados em meio digital: organização retórica e projeção de sentidos*, segundo o autor, o trabalho de 2021 investiga o miniconto com foco nas características sociocomunicativas (condições de produção, circulação e recepção) e a descrição de sua organização retórica e como estes podem contribuir para o ensino de Língua Portuguesa. O autor tem como base Bakhtin (2001) e a Teoria da Estrutura Retórica de Mann & Thompson (1988), Antonio (2003) e Decat (2010). Entretanto, os 5 minicontos analisados não foram de estudantes e sim de uma revista do gênero e não houve comparação entre línguas, o que não se aproxima dos estudos de RC e RI.

⁵⁰ Universidade Federal de Minas Gerais.

Diante de todas essas pesquisas, vemos o quanto todas elas são relevantes para as áreas da linguística e da literatura, bem como são essenciais ao avanço desses campos. Entretanto, vemos que não se assemelham a nossa pesquisa.

Também pontuamos que os outros trabalhos encontrados nas bases de que selecionamos para esta busca sobre o gênero miniconto trabalham, sobretudo, com a prática de ensino, o letramento e a tradução, porém não com a análise retórica.

Assim, após realizar esta busca por teses e dissertações selecionando aquelas que tratavam da Retórica Contrastiva e Retórica Intercultural, bem como análise retórica de minicontos no Brasil e na França, ou mesmo aqueles trabalhos que se aproximavam destes estudos, confirmamos as hipóteses que tínhamos previamente a respeito dos estudos em Retórica Contrastiva e Retórica Intercultural: de fato, não há muitas pesquisas, ou melhor, não há pesquisas que tenham se debruçado na análise retórica comparativa entre a produção textual criativa literária em prosa entre a língua portuguesa brasileira e a língua francesa, muito menos que o façam a partir do gênero miniconto em FLE.

Aquelas que se aproximam desse escopo, como visto nos estudos que trouxemos, trabalham um aspecto da fala ou da escrita, com ênfase no léxico ou em usos pontuais. Não há pesquisas, portanto, entre a língua francesa e portuguesa brasileira que trabalhem o texto escrito criativo literário em prosa em sua integralidade, bem como não há pesquisas que tratem do texto criativo literário em prosa com aproximação ao texto literário realizado no trabalho em sala de aula, como é o caso da nossa pesquisa.

Assim, podemos afirmar que o ineditismo da nossa pesquisa demonstra potencial em colaborar expressivamente com os avanços dos estudos de Retórica Contrastiva e Retórica Intercultural, envolvendo essas duas línguas. Além disso, este estudo contribui ainda para outras áreas da linguística e da literatura, que dialogam diretamente com essa área, tais como a tradução, a leitura, a produção escrita, o letramento literário, o plurilinguismo, a prática docente, a interculturalidade, o ensino do FLE, a didática de línguas, dentre outros, o que reafirma a relevância deste trabalho.

Diante destas pesquisas empreendidas no Brasil e na França, trataremos, na seção seguinte, de forma mais sistemática e explicativa, a respeito do percurso e dos recortes escolhidos para realizar nossa trajetória.

4 PERCURSO METODOLÓGICO ANALÍTICO DA ESCRITA CRIATIVA LITERÁRIA

Mas o que é um conto se não uma visão diferente da realidade?⁵¹
(Jean Van Hamme, *La foteresse invisible*, 1993, p. 2, tradução nossa).

4.1 METODOLOGIA

Além de colaborar para a ampliação dos estudos em Retórica Contrastiva e em Retórica Intercultural na escrita de FLE, nosso intuito foi desenvolver uma pesquisa que contribuísse significativamente para o fazer docente cotidiano, com vistas à ampliar a compreensão das possibilidades didáticas do professor de línguas em sala de aula.

Para atender às demandas, a escolha metodológica da presente pesquisa se situa na área de Linguística Aplicada, pois se trata de um campo que investiga a linguagem de forma intercultural; ao mesmo tempo, esta pesquisa se coloca como um estudo qualitativo de campo, uma vez que se trata de uma pesquisa participante. E, como destacam Teis e Teis (2006, p. 2), “qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente)”. Ainda sobre esse tipo de pesquisa, Brandão e Borges (2007, p. 53) destacam que

De modo geral, elas partem de diferentes possibilidades de relacionamentos entre os dois pólos de atores sociais envolvidos, interativos e participantes. [...] Em suas diferentes vocações, as pesquisas participantes atribuem aos agentes-populares diferentes posições na gestão de esferas de poder ao longo do processo da pesquisa, assim como na gestão dos processos de ação social dentro da qual a pesquisa participante tende a ser concebida como um instrumento, um método de ação científica ou um momento de um trabalho popular de dimensão pedagógica e política, quase sempre mais amplo e de maior continuidade do que a própria pesquisa.

Nessa perspectiva, o estudo que propomos se liga à investigação que parte das bases teóricas dos estudos de Retórica até chegar ao espaço acadêmico, universitário, para estabelecer a interação entre os atores sociais e sua realidade. Dessa maneira, nesta pesquisa propomos a agir pedagógica e politicamente em prol do ensino da língua francesa, ao contemplar os estudos de Retórica Contrastiva e Retórica Contrastiva neste espaço.

Por conseguinte, de acordo com Teis e Teis (2006, p. 1) “entre os tipos de pesquisa qualitativa está a do tipo etnográfico”. Entendemos esta presente pesquisa como “um trabalho etnográfico, que [é] fundad[a] em um processo educativo e cultural” (Macedo; Sá, 2018, p.

⁵¹ No original: Mais que’est-ce qu’un conte, sinon une vision différente de la réalité?

325), uma vez que a investigação realizada se apoia nos pilares da cultura e da formação acadêmica e inicial de professores de FLE com vistas à ampliação das pesquisas em Retórica e em Linguística Aplicada e, por conseguinte, em Educação. Assim sendo, [nesta pesquisa] “todo processo é interpretativo” (Teis; Teis, 2006, p 1).

Sobre este tipo de pesquisa, os autores ainda aclaram que

a etnografia [é] a uma condição metodológica singular, na medida em que, como prática aprendente, pode desenvolver um olhar compreensivo e implicado em face da sua complexidade ontológica e sociocultural. A etnografia é entendida, portanto, como uma prática cultural e aprendente (Macedo; Sá, 2018, p. 325).

Por conseguinte, na medida em que compreendemos as escolhas da escrita criativa literária dos estudantes de graduação de Letras: Português e Francês, desenvolvemos este olhar compreensivo e implicado a respeito das orientações para a prática docente em FLE.

Desse modo, este percurso buscou colaborar com a formação inicial do graduando em FLE na referida área. Para tanto, a pesquisa concentrou esforços nas bases teóricas acerca da Retórica Contrastiva e da Retórica Intercultural; por este motivo, foram consultados os estudos de Perelman, Kaplan, Trujillo Sáez, Cassany e Connor. Além desses, recorremos a artigos, livros, teses e dissertações voltados ao texto escrito literário sob essas perspectivas, entre outras obras que contribuíram para esta investigação.

Para realização desta pesquisa, o recrutamento dos participantes ocorreu, inicialmente, por meio da divulgação de *cards* digitais e, na sequência, via convites presenciais realizados em visitas às salas de aula. Nesse contexto, apresentamos a seguir os critérios estabelecidos para a seleção dos sujeitos da pesquisa. Os critérios de inclusão são:

- 1) ser estudante de Letras (Português e Francês) da UEFS;
- 2) possuir proficiência básica em língua francesa, sendo capaz de redigir um conto curto, independentemente do semestre cursado;
- 3) estar ciente da natureza e dos propósitos da pesquisa, bem como das atividades previstas (oficina de leitura, produção de contos e leitura em pares) e da carga horária de 10h, conforme detalhado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);
- 4) ter o português brasileiro como língua materna;
- 5) consentir com a participação na pesquisa por meio da Oficina de Escrita Criativa Literária.

Quanto aos critérios de exclusão, definimos: 1) o descumprimento da frequência mínima de 75% na Oficina de Escrita Criativa Literária, mesmo após a aceitação inicial da participação.

As inscrições resultaram em 19 participantes, atendendo à meta inicial de aproximadamente 20 sujeitos estabelecida para a viabilidade da análise. Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), seguimos o cronograma previsto, iniciando pelo levantamento e redação do referencial teórico. Na sequência, realizamos a coleta de dados por meio da Oficina de Escrita Criativa Literária na UEFS, onde foram retomados os objetivos e as atividades da investigação. O percurso culminou na análise dos dados gerados e, posteriormente, na organização do *e-book* literário, com publicação prevista para 2026.

Assim, a oficina foi estruturada em 10 horas, distribuídas em dois encontros – realizados 1 vez por semana – realizados na UEFS, nas duas primeiras semanas do mês de setembro de 2024, logo após a aprovação concedida pelo CEP. O primeiro encontro incluiu: a) uma exposição teórica sobre o gênero miniconto; e b) práticas de planejamento de escrita. No segundo encontro, realizamos: c) as produções textuais individuais; e d) a leitura em pares dos minicontos produzidos.

A primeira etapa de escrita ocorreu em língua portuguesa brasileira para a obtenção de uma “amostra-controle” (Eleodoro, 2009), permitindo a posterior comparação com a produção em língua francesa – esta última constituindo o *corpus* principal desta investigação. Para promover a criatividade e garantir a acessibilidade linguística em ambos as produções, adotamos o “suspense” como tema central.

Assim, atuamos como ministrante da atividade, conduzindo os encontros presencialmente em uma sala de aula da UEFS, deste modo, garantimos o acompanhamento do processo de forma completa e que as análises posteriores dos textos literários considerassem as escolhas discursivas, a organização do texto em língua francesa, os padrões retóricos empregados, bem como as marcas culturais próprias da língua portuguesa brasileira na escrita em francês como língua estrangeira.

Na quinzena anterior ao início da Oficina, enviamos aos participantes leituras prévias de minicontos a serem realizadas de forma individual com a finalidade de estabelecer um contato prévio com o gênero literário miniconto e aproximar os participantes da estrutura e temática que seriam trabalhadas na Oficina. Sendo assim, selecionamos 8 minicontos, sendo 4 deles em português brasileiro e 4 deles em francês.

Os referidos textos estão nos apêndices desta tese e têm como título:

1) Perseguição – Paulo André T. M. Gomes;

- 2) Route Pacifique - Solène T.;
- 3) Conto de mistério – Stanislaw Ponte Preta;
- 4) Vue sur terrasse - Laetitia Remericq;
- 5) Diez et moi – Amandine B.;
- 6) O Mistério assustador – Stanislaw Ponte Preta;
- 7) La liste – James Bukolic;
- 8) O sobrado da Estrela – Gilberto Freyre.

Estabelecemos os critérios para a escolha dos minicontos, a saber:

- a) acessibilidade aos textos, devido à raridade e à dificuldade de acesso, mesmo no espaço digital;
- b) extensão dos minicontos, os quais seriam modelos de escrita, dada a extensão e formato semelhantes aos textos a serem produzidos pelos estudantes;
- c) minicontos de suspense, já que o trabalho seria desenvolvido com base nesse gênero;
- d) minicontos escritos em português brasileiro e em francês.

Deste modo, a atividade de escrita integra essa pesquisa sob o título “Oficina de Escrita Criativa Literária”. Como benefícios diretos aos participantes, destacamos:

- a) a contribuição para a formação inicial do professor de Português e de Francês como Língua Estrangeira (FLE), ao promover o contato com a escrita criativa e o gênero miniconto em ambas as línguas de formação;
- b) o aprimoramento das habilidades de escrita criativa literária em língua francesa e língua portuguesa brasileira;
- c) o fomento do curso de Letras: Português e Francês da UEFS por ser uma proposta de ação extensionista;
- d) a aderência desta pesquisa nos campos da Retórica Contrastiva e da Retórica Intercultural.

Quanto à composição do *corpus* da pesquisa, foram estabelecidos os seguintes critérios de seleção:

- a) adesão formal por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);
- b) participação efetiva nas atividades da oficina;
- c) produção de gêneros narrativos curtos (minicontos de suspense);

d) bilinguismo nas produções, sendo uma delas redigida em língua portuguesa brasileira (amostra-controle) e a outra em língua francesa⁵².

Foram estabelecidos como critérios de exclusão do *corpus*:

- a) textos identificados como plágios;
- b) textos escritos em outras línguas que não fossem o português brasileiro e o francês como língua estrangeira;
- c) textos elaborados, em sua totalidade, por meio de ferramentas de tradução automática (como o Google Tradutor). Admitimos o uso auxiliar de dicionários e tecnologias, desde que preservada a autoria intelectual frente à tradução automática integral.

O *corpus* resultou em dois produtos: a tese e uma publicação literária. Em ambos, asseguramos a autoria das produções, sendo os textos assinados pelos participantes. Facultamos a utilização de pseudônimos para a assinatura e publicação dos minicontos, conforme a preferência individual. Ressaltamos que tais condições foram detalhadas e esclarecidas durante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A respeito dos possíveis riscos da pesquisa, a princípio, vislumbramos o acanhamento dos estudantes em partilhar seus textos, no momento da leitura em pares. Neste caso, classificamos essa ocorrência como risco mínimo, tendo em vista que se trata de um estudo retrospectivo, ou seja, que não realiza nenhuma intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas, psicológicas ou sociais dos participantes de pesquisa. Contudo, com essa atividade, pretendíamos que houvesse uma contribuição mútua entre os autores para que a escrita pudesse ser aprimorada e intentamos ainda que os participantes tivessem uma amostra da interação do futuro leitor com o texto do autor.

A referida instituição foi escolhida por ser uma universidade pública que oferece o curso de Letras: Português e Francês e em virtude de sua localização geográfica, tal cenário permite um estudo situado em uma região de notável expansão no Nordeste brasileiro. Ademais, a escolha é justificada por ser a instituição que abriga o Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), no qual desenvolvemos a presente investigação de doutorado, além de facilitar o acesso presencial, visto que atuamos como docente na própria IES.

Vale ressaltar que a proposta foi explanada e autorizada pelo Departamento de Letras e Artes (DLA) e o mesmo foi feito ao Colegiado de Letras: Português e Francês (COLEF) e a

⁵² Tendo em vista que os estudantes são brasileiros e considerando que desenvolvemos a pesquisa em FLE, os minicontos analisados são em FLE, entretanto os minicontos em Português Brasileiro são para a amostra-controle (proposta que registramos na tese), a fim de obter dados precisos para a análise.

proposta extensionista da Oficina foi divulgada na IES com antecedência por meio de *cards* postados nas redes sociais mais utilizadas pelos graduandos (a saber, o Instagram do colegiado do curso de Letras: Português e Francês – COLEF) com todas as explicações de como seria realizada a oficina.

A análise dos minicontos foi dividida nas seguintes etapas:

- a) Presença da elaboração da imagem do personagem na Escrita Literária;
- b) Presença da mobilização das emoções na Escrita Literária;
- c) Presença da sequência lógica na Escrita Literária;
- d) Expressões linguístico-culturais características da língua portuguesa brasileira presentes nos minicontos em FLE;
- e) Expressões linguístico-culturais igualmente comuns à língua portuguesa brasileira e à língua francesa presentes nos minicontos em FLE;
- f) Expressões linguístico-culturais valorativas presentes nos minicontos em FLE;
- g) Expressões linguísticas que indicam indícios de padrões retóricos da língua portuguesa brasileira presentes na escrita literária em FLE;
- h) Expressões linguísticas que indicam indícios de padrões retóricos próprios da língua francesa presentes na escrita literária em FLE;
- i) Figuras de Retórica presentes na escrita literária em FLE;
- j) Contraposição de ideias presentes nos minicontos em FLE e o uso do recurso retórico da cena no texto literário.

Diante de todos os aspectos metodológicos apresentados, destacamos a conformidade às normas e resoluções que regem as pesquisas com seres humanos no Brasil, as quais são: resolução CNS 466/2012 e a resolução CNS 510/2016 e norma operacional CNS número 001/2013.

Resumidamente, quanto ao instrumento de coleta, realizamos a Oficina de Escrita Criativa Literária com graduandos de Letras (Português e Francês), que produziram dois minicontos: um em francês (FLE) e outro em português brasileiro — este último servindo apenas como amostra-controle, sem integrar a análise empírica propriamente dita. As produções comporão uma obra literária com publicação prevista para 2026, condição da qual todos os participantes foram previamente informados via termo de consentimento (TCLE), formulário de inscrição e materiais de divulgação. Durante a carga horária de 10h, as atividades articularam teoria e prática; inicialmente, uma exposição teórica abordou o gênero miniconto por meio de leituras e análises de exemplares em ambos os idiomas. Na sequência,

procedemos à etapa prática de escrita, que contou com a orientação e mediação direta da pesquisadora e ministrante da oficina.

Assim, por meio desse percurso metodológico, buscamos gerar os dados necessários para o mapeamento e a análise de possíveis práticas retóricas e convenções culturais. Tais resultados mostram-se úteis para ampliar a compreensão da escrita discente e a prática de ensino de língua francesa na formação inicial do professor (FLE), além de serem fundamentais para o avanço dos estudos de Retórica Contrastiva (RC) e Retórica Intercultural (RI) na região Nordeste do país. A seguir, pontuamos os objetivos da Oficina de Escrita Criativa Literária.

4.2 OBJETIVO GERAL DA OFICINA DE ESCRITA CRIATIVA LITERÁRIA

Proporcionar aos graduandos de Letras: Português e Francês momentos agradáveis de prática de escrita criativa do gênero literário miniconto, apoiados em períodos de leitura de minicontos publicados em francês como língua estrangeira e em português brasileiro, bem como apoiados em embasamento teórico necessário à tarefa.

4.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Desenvolver atividades de leitura e escrita do gênero literário miniconto;
- b) Fornecer embasamento teórico necessário que auxilie aos graduandos na análise e percepção das características desse gênero literário e nas possibilidades de sua escrita;
- c) Ampliar o contato dos graduandos com a leitura do gênero literário miniconto, tanto em português brasileiro, quanto em francês como língua estrangeira;
- d) Promover a expressão de ideias e a postura reflexiva de diálogo com o texto de diferentes autores e o diálogo de si com sua própria escrita, bem como com as diferentes formas de ver o mundo;
- e) Praticar a escrita criativa de minicontos em francês como língua estrangeira e língua portuguesa brasileira;
- f) Desenvolver a prática de construção e reconstrução do texto (reescrita), a fim de se expressar com clareza na produção escrita;
- g) Instigar o hábito de ler e escrever literatura e, deste modo, estabelecer e/ou ampliar o vínculo com a literatura em sua formação profissional e humanística;

- h) Escrever minicontos, em francês como língua estrangeira e em língua portuguesa brasileira, voltados prioritariamente para o público de estudantes de Letras e estudantes do fundamental II e ensino médio da Educação Básica;
- i) Publicar uma coletânea (*e-book*) de minicontos com os textos produzidos na Oficina de Escrita Criativa Literária, como resultado do trabalho realizado;
- j) Fomentar ações de extensão na área de francês para os cursos de Letras: Francês da universidade pública nordestina.

Como é possível perceber, nossos esforços giram em torno da formação dos estudantes de Letras com relação à leitura e à escrita do texto literário de forma prática e reflexiva na medida em que desenvolvemos momentos de leitura e análise de minicontos e, na sequência, momentos de planejamento, escrita e reescrita de minicontos, tendo em vista que tais experiências potencializam uma futura prática de ensino didática em sala de aula.

4.4 O CONTEXTO DA PESQUISA: A UEFS, A OFICINA E OS PARTICIPANTES

Nesta subseção, apresentamos como foram as experiências da Oficina de Escrita Criativa Literária realizada na UEFS, no semestre de 2024.2. A fim de contextualizar a UEFS, podemos dizer que foi idealizada no contexto político que vivenciava Feira de Santana à época, ou seja, um município caracterizado como o mais importante centro polarizador de desenvolvimento do interior do Estado de acordo com o Plano Integral de Educação, tendo em vista seus indicadores econômicos e sociais. Diante deste contexto, ainda em 1968, instala-se a Faculdade de Educação e, em 1970, a Fundação Universidade de Feira de Santana (FUFES) segundo a Lei Estadual no 2.784, de 24 de janeiro de 1970.

Localizada em um importante entroncamento rodoviário do Norte-Nordeste brasileiro, o qual fica a 108 km a noroeste da capital baiana, a UEFS fica no município de Feira de Santana. *Feira*, como é apelidade, é segunda cidade mais populosa do Estado da Bahia e a maior cidade do interior do Norte-Nordeste em população e também a sexta maior cidade do interior do país, com uma população superior a de oito capitais brasileiras.

Atuante prioritariamente no seminário baiano, a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) desenvolve seus projetos e seus programas acadêmicos, culturais e sociais, contribuindo estrategicamente para o desenvolvimento nacional e a elevação da qualidade de vida da população por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão. Com expressivo potencial de crescimento, a UEFS oferece 31 cursos, sendo 14 deles cursos de licenciaturas.

Dentre as licenciaturas, temos, na UEFS, o curso de Letras: Português e Francês, criado em 1970, que tem funcionamento diurno, e conta com oferta semestral de 15 vagas pelo SISU, além de 5 vagas de reintegração, 5 vagas de transferência interna e externa e 5 vagas para portadores de diploma, totalizando, então, 30 vagas.

Na UEFS, o curso de Letras: Português e Francês tem duração de, no mínimo, 8 semestres e possui carga horária mínima de 4025 horas. O curso integra o Departamento de Letras e Artes – DLA, cuja criação data de 1982. Encontra-se instalado no módulo II da UEFS dentro do *campus* na avenida principal, que abriga atualmente cinco cursos de graduação, a saber, Letras: Português e Francês, Letras: Português e Espanhol, Letras Português, Letras Inglês e Música, além de três cursos de pós-graduação nas áreas de Linguística, Literatura e Desenho.

Assim, passamos a discorrer a respeito da Oficina de Escrita Criativa Literária, cuja realização se deu nas duas primeiras semanas do mês de setembro de 2024, ocasião na qual tivemos a oportunidade de, finalmente, iniciar todo o projeto da Oficina, essa ação tão sonhada e tão planejada.

Antecipadamente, fizemos o convite para as turmas do curso de Letras: Português e Francês e recebemos o aceite de 22 inscrições, dentre as quais 19 textos chegaram até nós, o que demonstra uma alta porcentagem (86%) de adesão à proposta.

A faixa etária dos participantes esteve concentrada entre os 18 e os 25 anos. Entretanto, tivemos também, em menor quantidade, participantes entre 26 e 35 anos, aproximadamente 30% do total. Do total de 22 participantes, 3 deles relataram já terem participado de coletâneas ou publicações literárias. Os outros estudantes têm nessa Oficina uma primeira experiência de escrita e publicação literária, dados que revelam a importância de ações formativas voltadas para a escrita literária nos cursos de Letras no Brasil. Os estudantes participantes cursavam diferentes disciplinas de diferentes semestres do curso, mas foi possível identificar nas fichas de inscrições que se encontravam, em sua maioria, entre o 5º e o 7º semestre. Dos 22 participantes, tivemos 19 textos. Ou seja, 3 deles não entregaram seus minicontos.

Durante a realização das atividades, os estudantes participaram ativamente da leitura e análise dos minicontos, da escrita criativa literária, bem como das leituras em pares. Constantemente, os participantes demonstraram interesse e engajamento em participar e aprender mais sobre a escrita criativa literária, na medida em que compartilhavam seus conhecimentos sobre esse assunto por meio de comentários, colocações, contribuições e perguntas.

No início da Oficina, foram assinados pelos participantes os TCLE e as fichas de inscrições ao mesmo tempo em que explicávamos as atividades e a pesquisa. Além disso, ao final da Oficina, foram preenchidas fichas avaliativas (em apêndices) elaboradas de modo a serem bem simples, breves e subjetivas, as quais foram entregues sem qualquer identificação, sobre a Oficina e a ministrante. Diante da nossa leitura atenta a cada uma das respostas das 4 perguntas feitas nessa avaliação, podemos destacar:

Para a primeira pergunta, “como você avalia a Oficina de Escrita Literária?”, os participantes foram unânimes em avaliar esse item positivamente com respostas, tais como: “muito útil”, “incrível” e “gostaria de participar mais vezes”.

Sobre a segunda pergunta, “como você avalia a ministrante?”, as respostas foram igualmente positivas. Podemos resumir com a seguinte resposta: “a ministrante foi muito atenciosa e dedicada, sempre ajudando na escrita dos contos. Gratidão pela oportunidade”.

Sobre a terceira pergunta “o que gostaria de sugerir?” os participantes foram positivos novamente, como nas seguintes respostas: “mais oficinas”, “mais tempo” e “mais atividades de escrita literária”.

E, finalmente, a última pergunta, “o curso (a Oficina) contribuiu para sua formação? Se não, por quê? Se sim, por quê?”. As repostas dos participantes foram mais variadas nessa última pergunta, porém ainda positivas. Os motivos para responderem “sim” foram: “despertar o outro lado meu dentro do curso de Letras”, “melhoria da escrita”, “prática de uma escrita literária criativa”, “temos mais costume de produzir textos acadêmicos, a Oficina me deu a oportunidade de produzir textos literários”, “a literatura colabora para minha formação acadêmica e humana”, “pude usar a imaginação e praticar a escrita na língua portuguesa e francesa”, “a oficina desenvolveu meu interesse em escrever contos”, “pude entender de forma mais clara o processo da escrita”, “vou incentivar meus alunos a ler e escrever contos”, “instigou minha escrita”, “pude colocar pra fora meu lado escritora”, “não sabia que gostava de escrever”.

Diante desses relatos, percebemos que este trabalho de escrita criativa literária não é tão frequente entre os estudantes das Letras quanto os próprios estudantes gostariam. Pudemos inferir ainda que eles percebem claramente a importância e a relevância de produzir textos literários, tanto para sua formação profissional como para sua formação humana.

Assim, diante das respostas, pudemos notar que, para este grupo, a escrita criativa literária é parte essencial das atividades desenvolvidas em sala de aula. Também foi possível notar que os estudantes se interessam pelo processo da escrita literária e seus recursos

retóricos e, ao experienciarem e compreenderem melhor essas atividades, os estudantes já vislumbram o trabalho com a escrita literária em suas salas de aula agora e futuramente.

Consideramos, portanto, que a proposta relatada contribuiu significativamente para a formação inicial dos participantes, os estudantes de graduação em Letras e igualmente contribuiu para o fomento do curso de Letras: Português e Francês, da língua francesa e das ações extensionistas na IES.

Na seção seguinte, apresentamos a análise do *corpus*, ou seja, a análise dos minicontos dos graduandos de Letras: Português e Francês, nos quais investigamos as marcas culturais e os recursos e os padrões retóricos contidos nos minicontos de língua francesa como língua estrangeira que se constituem próprios da língua portuguesa brasileira e francesa.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS PRODUÇÕES DA OFICINA DE ESCRITA CRIATIVA LITERÁRIA

[...] eles devem olhar a escrita [L2] no olho para tentar entender por que pelo menos às vezes parece "diferente" – muitas vezes sutilmente fora de sincronia com o que se poderia esperar de uma perspectiva "nativa"⁵³ (Atkinson, 2000, p. 319, tradução nossa).

Nesta seção, temos a oportunidade de analisar a escrita criativa literária dos estudantes de Letras: Português e Francês da UEFS. Distintos elementos são analisados de forma pontual, tais como expressões e construções das escritas próprias do português brasileiro e do francês, caracterização dos personagens, contraposição de ideias, o uso da cena, o uso de figuras de retórica, dentre outros. Por este motivo, dividimos nossa análise em partes. Cada uma dessas partes apresenta um item a ser analisado e, após a leitura do quadro no qual constam os trechos selecionados, procedemos à análise propriamente dita. Assim, pode parecer ao leitor que, a cada quadro, alguns itens não foram considerados, porém, são analisados mais adiante nos quadros seguintes. Logo, para que o leitor alcance uma visão completa da nossa análise, é preciso percorrê-la em sua completude.

Assim, o *corpus* da pesquisa em tela é composto por 19 minicontos escritos em francês como língua estrangeira (FLE) pelos estudantes de Letras: Português e Francês da UEFS, os quais são falantes nativos da língua portuguesa brasileira e foram participantes da Oficina de Escrita Criativa Literária. Sendo assim, é algo já aguardado com relação à escrita dos autores-estudantes que estes registrem em seus textos padrões retóricos e convenções culturais próprias da língua materna, pois já dominam sua língua desde a tenra idade, bem como registrem em seus textos padrões retóricos e convenções culturais próprias da língua francesa, já que a aprendem na graduação.

Isso posto, para que proporcionemos uma visão apurada do nosso trabalho com os minicontos e, antes de passarmos à análise propriamente dita, trazemos um panorama das ocorrências mapeadas nos minicontos dos estudantes para que ao leitor sejam evidentes os recursos utilizados, os padrões retóricos empregados, bem como as convenções culturais entre a língua portuguesa brasileira e a língua francesa que foram identificadas.

Para esta parte, reunimos um total de 19 minicontos. Entre eles, três dos minicontos foram escritos em 1ª pessoa e os outros 16 textos foram escritos em 3ª pessoa. Ainda nos 19 minicontos, somente 12 deles foram constituídos com diálogos entre os personagens, e outro

⁵³ No original: [...] they are to look EFL writing in the eye to try to understand why it at least sometimes looks “different” – often subtly out of sync with what one might expect from a “native” perspective.

dado importante é que 7 deles elaboram sua narrativa utilizando um recurso que aguça a imaginação, o uso de elementos sobrenaturais.

Partindo dessas informações iniciais, demonstramos, na sequência, as ocorrências de cada um dos itens analisados dispostos no gráfico que elaboramos. Após esta exposição, nas próximas seções, tratamos da análise de cada um dos itens presentes no gráfico, a qual é acompanhada de exemplos e explicações pertinentes.

Assim, como já indicado na parte metodológica, apresentamos a seguir os aspectos que são considerados:

- a) Presença da imagem do personagem na Escrita Literária cuja ênfase recai em construir a percepção do leitor a respeito do personagem;
- b) Presença da mobilização das emoções na Escrita Literária cujos trechos têm como objetivo provocar emoções ou sentimentos no leitor;
- c) Presença da sequência lógica na Escrita Literária, trechos nos quais se esforçam por elaborar dados, fatos e o raciocínio lógico;
- d) Expressões linguístico-culturais características da língua portuguesa brasileira presentes nos minicontos em FLE, expressões comuns no Brasil;
- e) Expressões linguístico-culturais igualmente comuns à língua portuguesa brasileira e à língua francesa presentes nos minicontos em FLE, ou seja, comuns às duas línguas;
- f) Expressões linguístico-culturais valorativas presentes nos minicontos em FLE, as quais expressam modos de pensar e valores de uma dada comunidade ou contexto;
- g) Expressões linguísticas que indicam indícios de padrões retóricos próprios da língua francesa presentes na escrita literária em FLE, comuns na língua francesa e já absorvidas pelos autores;
- h) Expressões linguísticas que indicam indícios de padrões retóricos da língua portuguesa brasileira presentes na escrita literária em FLE, estruturas próprias do português brasileiro;
- i) Figuras de Retórica presentes na escrita literária em FLE, imagens e modos diferentes de se dizer alguma coisa;
- j) Contraposição de ideias presentes nos minicontos em FLE, jogos de ideias presentes nos minicontos e o uso da cena no texto literário.

Sobre o *corpus* desta pesquisa, é possível constatar que em boa parte dos minicontos aparece o recurso da mobilização das emoções (11%) – como nesse trecho de um dos minicontos «*Avec le cœur battant et l'esprit rempli de terreur*». Este dado é esperado, uma

vez que este recurso pretende despertar sentimentos e emoções nos leitores e, este recurso é essencial em um miniconto de suspense.

Um pouco menos frequente, porém ainda presente em uma boa escala está a elaboração da imagem do personagem (10%) – como nesse trecho de um dos minicontos «*Vivian était une femme méthodique*» –, pois esta categoria procura criar a imagem do personagem para o leitor, o que se mostra como importante para o clima de suspense da narrativa.

Os dados iniciais confirmam que os estudantes, pouco a pouco, se aproximaram da escrita francesa, dado o crescente contato com a leitura e a escrita em francês. Entretanto, é preciso salientar que a escrita do português brasileiro não é a mesma escrita do francês, pois a forma de pensar e elaborar ideias já são em si diferentes.

Estão presentes nos minicontos as expressões linguístico-culturais que indicam indícios de padrões retóricos da língua portuguesa brasileira presentes na escrita literária em FLE (11%) – como em «*Il est resté surprise...*». Também aparece com constância a sequência lógica (11%) – como no trecho «*Je descends tranquillement les escaliers, je vais à la cuisine, j'ouvre le frigo et me verse un bon verre d'eau*» –, pois esta orientou o enredo da narrativa e, na mesma proporção da última, apareceu nos minicontos, indicando os padrões retóricos próprios da língua francesa.

Em escala ligeiramente menor estão: as expressões linguístico-culturais características da língua portuguesa brasileira (9%) – a exemplo do trecho «*...payer pour voir*» –, as expressões linguístico-culturais igualmente comuns à língua portuguesa brasileira e à língua francesa (9%) – a exemplo de «*Comment ça?*» –, as expressões linguístico-culturais valorativas presentes nos minicontos (8%) – a exemplo de «*Une fille unique, pleine d'attention et de chouchous*» – e as figuras de retórica (9%) – como em «*...un poids se retirer de ses épaules...*».

Todos esses recursos permeiam as narrativas dos estudantes, entretanto, o fato de não aparecerem na totalidade dos minicontos tem a ver com a necessidade dos referidos recursos no texto. Ou seja, demonstra que cada escrita demanda uma gama de recursos que somente o autor pode selecionar, uma vez que somente este conhece a princípio, o início, o desenvolvimento, o clímax e o desfecho e mesmo o título final da sua história.

Por fim, o recurso que menos é utilizado pelos autores dos minicontos é a contraposição de ideias (6%) – como em «*La maison semble vivante, comme si elle respirait doucement*» e «*...mais la maison semble la retenir, alors Karine est aspirée dans ce vieux miroir et plonge dans un terror glaçant*». Trata-se de um recurso sutil e um tanto quanto

complexo de ser elaborado. Além disso, não cabe em todo tipo de narrativa, pois nem sempre é pertinente ao enredo escolhido pelo autor, portanto, é esperado que não seja recorrente na escrita dos estudantes.

Já a cena aparece em aproximadamente metade dos minicontos (50%), pois é um valioso recurso retórico para atrair a atenção do leitor, sendo, portanto, um item já aguardado com forte presença na análise – como em « *La pluie tombait lourdement sur les pavés, résonnant comme un chuchotement sinistre dans l'obscurité de la nuit.* ».

Vemos, portanto, que os recursos se mostram presentes em certo equilíbrio nos minicontos dos participantes. Isso demonstra que estes recursos analisados já eram utilizados na escrita dos estudantes, os quais tiveram a oportunidade de reconhecê-los, percebê-los no texto e nomeá-los, uma vez que participaram da Oficina de Escrita Criativa Literária.

Nesta formação da Oficina, ficou evidente que tais recursos já eram utilizados, porém, de forma intuitiva, daí a importância compreendê-los à luz da análise em sala de aula, tendo como referencial teórico a RC e a RI, pois, ao compreendê-los, os futuros professores terão a competência necessária para ensiná-los e para identificá-los na escrita dos estudantes, quando atuando em FLE.

5.1 A RETÓRICA LITERÁRIA E OS MINICONTOS

As ações giram, geralmente, em torno de personagens com capacidade de provocar medo, ansiedade ou horror. O leitor, diante de ocorrências estranhas, pode demonstrar mais interesse ainda em concluir a leitura, uma vez que se sentirá instigado a descobrir, junto com o narrador ou personagens envolvidos, o desfecho da história (Ribeiro da Silva, 2020, p. 38).

Desde a Grécia antiga, temos na Retórica “[...] um sistema mais ou menos bem elaborado de formas de pensamento e de linguagem, as quais podem servir à finalidade de quem discursa para obter, em determinada situação, o efeito que pretende” (Lausberg, 1972, p. 75). Nesta pesquisa, trabalhamos com a Retórica Literária. Neste caso, o autor do miniconto é o orador que, por sua vez, apresenta seu produto cultural, o miniconto, e busca a adesão dos espíritos de maneira ficcional, ou seja, o autor pretende convencer o leitor a se envolver com a sua narrativa por meio das técnicas argumentativas e dos recursos retóricos presentes na escrita do miniconto de sua autoria.

Na Retórica Literária, temos ainda este público leitor que se constitui como o próprio auditório, o qual é persuadido, a cada parágrafo, a se envolver e se interessar pelo miniconto.

Então, na Retórica Literária, os recursos discursivos e as técnicas argumentativas utilizadas são de suma importância para que o autor alcance seu objetivo que, de fato, é a “adesão dos espíritos” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2019, p. 8).

Sabemos que o miniconto é “um gênero literário, de forma compacta e completa, constituído por uma narrativa que apresenta início, meio e fim e corte temporais específicos” (Azevedo; Melo, 2023, p. 116). Sabemos ainda que “a brevidade, a narratividade condensada e a ficcionalidade possibilitam ao autor estabelecer um contato conciso e quase vertiginoso com o leitor” (Azevedo; Melo, 2023, p. 116).

Sendo assim, para dar conta desta tarefa, uma das estratégias é a elaboração do suspense na construção dos minicontos. Para tanto, elementos que simbolizam suspense se fazem presentes nas narrativas analisadas, tais como: casa mal-assombrada que ganha vida, velório sinistro, carro misterioso, navio cargueiro ou pacote misterioso, vento forte, frio intenso, noite chuvosa ou silenciosa, vultos, barulhos, sussurros e ruídos, personagens misteriosos e amedrontadores, fantasmas e, finalmente, a quebra da rotina ou da normalidade.

Esses elementos, que simbolizam o suspense e que foram as escolhas dos autores para a temática dos minicontos, permitem aos leitores mergulharem no universo do suspense, na medida em que reconhecem determinados elementos que mantêm sua atenção, ao passo em que, mesmo reconhecendo esses diversos elementos comuns em narrativas de suspense, se surpreendem com os rumos inesperados que seguem as narrativas, dadas as escolhas de cada um dos autores dos minicontos.

5.2 RECURSOS RETÓRICOS BASILARES NA ESCRITA CRIATIVA LITERÁRIA

Estudantes de diferentes origens exigirão abordagens diferentes⁵⁴
(Connor, 1996, p. 115, tradução nossa).

Com o intuito de demonstrar uma análise mais completa, nesta seção, pretendemos apresentar ao leitor recursos basilares para a escrita criativa literária e, não obstante, pretendemos apresentar como se organizam nos minicontos dos autores participantes da pesquisa. Ou seja, ao mapeá-los no *corpus* desta pesquisa, podemos explicitá-los ao leitor e, assim, demonstrar que já são frequentes na escrita. Deste modo, podemos contribuir para a compreensão destes recursos retóricos na escrita literária.

Inicialmente, podemos dizer que estes recursos são, efetivamente, recursos retóricos utilizados pelo orador (neste caso, o autor do miniconto) para persuadir o auditório (neste

⁵⁴ No original: Students from different backgrounds will require different approaches.

caso, os leitores dos minicontos). Com relação à escrita criativa literária, como já foi escrito nesta tese, os recursos utilizados pelos autores dos minicontos não pretendem ganhar nenhuma causa, mas pretendem envolver seu público leitor e trazê-lo à reflexão por meio do enredo estabelecido nas narrativas. E, por compreender que estes recursos constituem e participam da lógica e do enredo do texto literário, é que julgamos relevante que seja parte de estudo e de análise desta pesquisa.

Dito isso, os recursos dos quais nos referimos são três: a elaboração da imagem dos personagens (articulada à confiança na verossimilhança do personagem), a mobilização das emoções (articulada às emoções provocadas no interlocutor) e o terceiro, sendo a lógica e sequência da narrativa (articulada ao raciocínio empreendido na composição textual).

Como já assinalado, esses recursos, consciente ou inconscientemente, se integram na composição da escrita literária, a fim de atender aos objetivos traçados por cada autor dos minicontos quando dos seus planejamentos. Passamos a explicar como estes se organizam nos minicontos, dando início a esta parte da análise e concentrando esforços no primeiro item: a elaboração da imagem dos personagens.

Com relação a este recurso, podemos dizer que se trata da junção dos comportamentos e ações do personagem, e tal constituição é concebida de modo a persuadir àqueles que veem ouvem ou leem este personagem. No universo do texto literário, o personagem se constrói nas linhas da escrita do autor, que elabora a caracterização dos personagens, sobretudo, do protagonista do miniconto. O autor acrescenta pistas ao longo do texto literário, muitas delas incluem descrições de características físicas e psicológicas, outras já não muito claras, mas cuja percepção se dá na medida em que o leitor avança na leitura da narrativa literária.

Outro item relevante para a elaboração do suspense recai justamente sobre essa caracterização dos personagens. Vejamos alguns trechos que fornecem pistas ao leitor e permite a este compreender um pouco da personalidade do personagem do miniconto. A partir destas considerações necessárias para a compreensão deste recurso, apresentamos excertos na escrita criativa literária em FLE.

Quadro 2 – Presença da elaboração da imagem do personagem
na Escrita Criativa Literária

(1) Karine marchait prudemment. Karine frémit. Elle cherchait désespérément un abri, mais tout autour d'elle n'était que de brouillard et d'obscurité. Chaque pas de Karine fait craquer le plancher sous ses pieds. Karine se retourne, le cœur battant...

(2) Vivian était une femme méthodique. Sa journée était une répétition confortable de tâches prévisibles... Vivian fronça les sourcils... Vivian, confuse et effrayée, prit ses affaires et quitta le bureau d'un coup. Elle prit un bus au hasard, déterminée à ne jamais revenir au vieux cycle.

(3) Rodrigo est un garçon de 6 ans qui aime dormir avec les parents... . Comme d'habitude, il se réveillait, il buvait café et puis il allait pour l'école... Le garçon était épouvanté avec le que il a vu, alors, il est resté paralysé par le peur. Il a transpiré froid et il tremblait... Sa réaction était immédiate: se couvrir par complète avec la couverture. Il a fermé bien les yeux...

(4) J'aurais dû apporter un verre d'eau pour la chambre, mais j'ai oublié. Enfin, ça n'a rien de rester et de marmonner au lit, la soif ne cessera pas et je ne peux pas me rendormir. Je me lève, je pars dans le noir, après tout, c'est ma maison comme ma poche. Je descends tranquillement les escaliers... À un certain point des escaliers, mon point de vue s'aligne vers le bas du lit et là, il y avait ces yeux, brillant d'un vert presque néon en me regardant aussi, je gèle et un frisson parcourt dans mes dos...

(5) Celia jouait avec son meilleur ami... La jeune fille avait toujours été très timide, elle avait peu d'amis et ne parlait pas beaucoup. Elle préférait la compagnie de Jorge. La petite fille de sept ans était très heureuse de partager ce moment avec sa tante. Celia comptait les secondes avant l'arrivée de sa tante...

(6) Daniel et Laura quittèrent le bureau après une longue journée... .. demanda-t-il en essayant de cacher sa nervosité...Ils accélérèrent le pas...

(7) ...le père et sa jolie fille de doux regard... le père perçoit sa fille anxieuse et angoissée et, dans un élan de courage, elle lui avoue qu'elle est tombée enceinte d'un étranger...

(8) ... La peur reste avec moi... ne me laisse pas seule, je suis effrayée...j'entends des bruits, de pas! La Peur s'il te plaît, j'ai des frissons, la Peur je ne sais pas quoi faire, mon coeur... j'entends des bruits de pas! Maman?

(9) ...la poupée Lili...Avec des phrases programmées pour que son propriétaire ne se sente pas seul et des réglages avancés pour qu'elle "pense de manière autonome, mais sans compromettre la sécurité", ce qui la place en tête du classement des jouets de dernière génération.

(10) ...la famille "Bureau" vit avec sa fille Elise. Une fille unique, pleine d'attention et de chouchous.

(11) Le petit garçon aimait tout ce qui concernait les dinosaures et pensait qu'ils existaient...

le petit garçon demanda à son grand-père si la cour était magique...

(12) ...un homme de peu de mots et très énigmatique...

(13) ...un homme grand, aux cheveux gris, aux yeux bleus et à la voix étouffée... des sourires froids et des corrections sévères...quelque chose en elle résistait à l'aura sinistre du professeur... ses yeux brillants de rage contenue...

(14) Elle était intelligente, déterminée et rêvait de devenir une grande professeure.

(15) Il avait des cheveux blancs et une expression amicale, mais il y avait quelque chose dans ses yeux... Au fond de ses yeux, quelque chose qui faisait frissonner tout son corps. Son regard, froid et perçant, semblait atteindre les profondeurs de son âme.

(16) Il était habitué à aller à l'école en parlant avec eux sur tout qui les attendait le matin...Louis a touché sur la poignée lorsque son coeur palpitait...

(17) Dans une maison de la haute, dans une famille dysfonctionnelle, deux jeunes trouvent refuge dans les bras l'un de l'autre, en essayant de vivre leurs vérités et de survivre dans un monde cruel.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Diante da análise da elaboração do personagem na escrita criativa literária, selecionamos 17 excertos, os quais trazem à tona aspectos relativos à presença desse recurso nos minicontos. Assim, vemos em (1) a construção de uma mulher que se encontra amedrontada e desesperada em busca de um abrigo. Passa a ideia ao leitor de alguém jovem, inexperiente e curiosa, pois apesar do aspecto sombrio do imóvel, a mesma adentra e até mesmo caminha pelos cômodos da casa suspeita. Em (2) vemos a construção de uma mulher que vive uma rotina de trabalhadora comum em um escritório, porém subitamente torna-se determinada e resolve mudar drasticamente sua realidade. Em (3), (5), (10) e (11) a construção de crianças. Algumas pistas são evidentes cujas colocações descrevem a personalidade, sentimentos, sensações e rotina das crianças. Outras aparecem subentendidas nas falas das crianças, as quais transparecem sua inocência, ou mesmo por meio das ações das crianças, como por exemplo, ao se esconderem.

Diante deste levantamento, podemos ainda notar que em (1), (3), (6), (8) e (16) os autores fornecem pistas ao leitor a respeito dos personagens que, de acordo como os excertos, encontram-se apavorados e em uma situação de medo e pavor, mas, ao mesmo tempo, um tanto quanto curiosos e/ou apreensivos. Para tanto, os autores utilizam advérbios, adjetivos e substantivos para nomear os sentimentos, além de ações e sensações que indicam o desespero dos personagens. Esta caracterização dos personagens explorando seus sentimentos de pavor é

uma estratégia de elaboração do personagem e de suspense, as quais visam a prender a atenção do leitor e trazê-lo para dentro da narrativa, como se o leitor pudesse conhecer de perto o personagem e ainda sentir suas sensações.

Por outro lado, temos em (2), (3), (5), (7), (9), (10), (11), (12), (13), (14), (15) e (17) são dadas pistas dos personagens em relação a sua personalidade e características, por meio da seleção de adjetivos e a exploração dos pensamentos dos personagens, estas as pistas ainda nos indicam parte de sua rotina e, ao leitor, inclusive, é possível supor ou imaginar elementos que circundam seu estilo de vida.

Isso também acontece em (2), (3) e (4), pois temos construções semelhantes: inicialmente são dadas pistas ao leitor que o levam a crer que se trata de pessoas comuns e situações corriqueiras. Igualmente, em (9) e (10) são incluídas novas pistas sobre o personagem, cujas conclusões levam o leitor a crer que levam uma vida tranquila ou que tudo está dentro da normalidade, dadas as ações e informações familiares aos leitores. Essa é outra estratégia de elaboração de suspense, pois prepara o leitor para, mais uma vez, se surpreender com a mudança brusca da calma instalada inicialmente no miniconto.

Ao leitor, portanto, os elementos trazidos nesses trechos cooperam para a aparência de uma situação comum que traduzem conforto e segurança, estratégia de elaboração da imagem do personagem e do suspense, pois tudo pode mudar repentinamente no desenrolar da narrativa. Ou seja, há uma certa regularidade e calma apresentada na personalidade, bem como na rotina dessas personagens. Entretanto, os excertos demonstram que, no desenvolvimento da narrativa, o estado inicial dos personagens é alterado seja a partir de acontecimentos alheios a eles, seja a partir de ações ou comportamentos dos mesmos e, assim, a utilização deste recurso contribui para a elaboração do clímax da narrativa. Logo, podemos perceber que este recurso retórico se apresenta de diversas formas na escrita literária e de forma essencial ao enredo do miniconto.

Já em (12), (13) e (15), os autores, por meio das pistas deixadas propositalmente nesses trechos, nos permitem conhecer os personagens amedrontadores e ainda conhecer suas principais características; para tanto, elaboram imagens que permitem imaginar estes personagens, o que justifica ao leitor desconfiar ou ter medo desses personagens.

Igualmente relevante ao texto literário, é a mobilização das emoções.

Este recurso é relativo às emoções desencadeadas no auditório, no caso do texto literário, o público leitor. Isso significa que, ao utilizar este recurso retórico com maestria, o autor desperta no leitor sensações de medo, tristeza, pavor, dentre outros sentimentos próprios ou esperados nos minicontos de suspense. Portanto, é também por meio da mobilização das

emoções que o autor do miniconto imprime a verossimilhança à narrativa e “convence” o leitor, ou seja, faz com que este se interesse pela sua história dados os pensamentos, as sensações e os sentimentos desencadeados pela leitura. Vejamos como os autores imprimem no texto literário a mobilização das emoções do leitor.

Quadro 3 – Presença da mobilização das emoções na Escrita Criativa Literária

- (1) Avec le cœur battant et l'esprit rempli de terreur, j'ai couru hors du sous-sol. Le manoir semblait se transformer derrière moi, avec des portes qui claquaient et des fenêtres qui se brisaient.
- (2) À chaque fois qu'il s'approchait de la salle, il avait plus froid. Contrairement à cette sensation, sa visage et ses mains transpiraient, il était très effrayé. Louis a touché sur la poignée lorsque son coeur palpitait et il a ouvert la porte, brusquement, il se retrouve face à face avec une figure...
- (3) L'atmosphère était lourde, chargée de tristesse et d'incertitude. Soudain, un mouvement imprévisible brisa le silence.
- (4) mon point de vue s'aligne vers le bas du lit et là, il y avait ces yeux, brillant d'un vert presque néon en me regardant aussi, je gèle et un frisson parcourt dans mes dos, avec peur, je me questionne qu'est-ce que c'est que ça sous mon lit ?
- (5) À l'intérieur, l'air est glacé, et une odeur de moisissure imprègne chaque recoin. La maison semble vivante, comme si elle respirait doucement.
- (6) C'est à la fin de l'été, dans une petite ville tranquille du sud de la France, que la famille "Bureau" vit avec sa fille Elise. Une fille unique, pleine d'attention et de chouchous. Un après-midi, lors d'une promenade avec sa maman, Elise a vu la publicité...
- (7) Une nuit froide, après que tout le monde soit parti, elle entre furtivement dans le bureau de Cedrick. Le livre bleu était là, irradiant une énergie sombre et pulsante.
- (8) L'endroit était magnifique, avec beaucoup d'arbres, des fleurs de toutes les couleurs et de petits animaux qui faisaient du campus un véritable refuge.
- (9) Dans une ferme isolée, un père et sa jolie fille de doux regard vivent sans beaucoup de ressources. On peut y avoir toutes sortes d'oiseaux et d'animaux.
- (10) C'est alors qu'il décide de partir à leur recherche dans l'immense jardin magique de son grand-père. Marchant pieds nus dans les feuilles sèches et le sol humide, Pedro caresse les poules, nourrit les canards...

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Podemos verificar em (1), (2), (3), (4), (5) e (6) que, por meio da escrita literária no miniconto, os autores elaboram imagens, sensações e sentimentos, a fim de obter a adesão de seus leitores a sua narrativa, para tanto, recorrem a períodos breves repletos de ações, às figuras de retórica, bem como aos adjetivos. Estes recursos despertam no leitor o medo, a incerteza, ou a tranquilidade, dentre outros.

Deste modo, vemos em (1), (3), (5) e (7) os autores transportam seus leitores a um clima de suspense e terror por meio da descrição do ambiente que se passa a história. Já em (2) e (4), os autores buscam não somente despertar o medo do leitor por meio do suspense instaurado na narrativa, mas também adicionam as sensações dos personagens, fazendo com que o leitor sinta as mesmas sensações que os personagens e, ao mesmo tempo, tema pelo que irá lhes acontecer.

Finalmente, em (6), (8), (9) e (10) vemos que, com base na descrição inicial do ambiente e personagens, o autor do miniconto transmite ao leitor uma paz e tranquilidade, assemelhando-se a um clima campestre e bucólico, o que faz com que o leitor experimente esta tranquilidade ao se imaginar nesses cenários. Assim, é possível constatar a relevância que este recurso aporta, já que as sensações e emoções são despertadas no leitor na medida em que avança na leitura das linhas que compõem o miniconto.

Após compreendermos e identificarmos como se elabora a construção da imagem dos personagens e como se dá a mobilização das emoções na escrita criativa literária, podemos constatar que eles se entrelaçam nas narrativas e se complementam proporcionando às narrativas os sentidos que os autores desejam despertar no leitor. Na próxima parte, observamos os recursos utilizados para estabelecer a sequência lógica da narrativa literária.

É nítido que, para que uma narrativa obtenha êxito, é necessário estabelecer uma sequência lógica, seja com relação ao desenrolar dos acontecimentos, seja com relação à cronologia da história (sendo esta linear ou não), ou ainda, seja sobre as ideias e pensamentos que permeiam a narrativa. Significa dizer que toda a constituição do texto, seja do enredo ou das ideias implícitas ou explícitas, são possíveis graças ao estabelecimento de uma lógica interna do texto literário, pois as palavras são todas arranjadas de modo singular no miniconto de cada autor e estas arrematam a lógica da narrativa e compõem a totalidade em si.

Há uma infinidade de elementos linguístico-gramaticais que compõem este recurso. Como exemplos, temos: os advérbios, os adjetivos, os pronomes, as preposições, a manutenção da pessoa verbal do discurso, a concordância verbal e nominal, dentre outros elementos que chamam a atenção do leitor por, justamente, estabelecerem o discurso em si.

Partindo deste entendimento, apresentamos amostras deste recurso no *corpus* da pesquisa com base nos excertos a seguir.

Quadro 4 – Presença da sequência lógica na Escrita Criativa Literária

- | |
|---|
| <p>(1) À chaque pas, l'eau glacée s'infiltrait dans ses chaussures.</p> <p>(2) - “Maintenant, vous m’avez trouvé”.</p> <p>(3) Je descends tranquillement les escaliers, je vais à la cuisine, j'ouvre le frigo et me verse un bon verre d'eau</p> <p>(4) En chemin, Louis n'a rencontré aucun collègue, c'était la première chose étrange de la journée.</p> <p>(5) Soudain, un mouvement imprévisible brisa le silence.</p> <p>(6) Et, curieusement, la vie commença enfin à couler.</p> <p>(7) L'atmosphère était lourde, chargée de tristesse et d'incertitude.</p> <p>(8) Le manoir, avec ses fenêtres brisées et ses portes grinçantes, était enveloppé d'une aura de mystère et de peur.</p> <p>(9) Il est 7h00.</p> <p>(10) – Calme-toi! – La femme a dit.</p> |
|---|

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Tendo em vista a importância dos marcadores lógicos para a sequência da narrativa, vemos em (2), (3), (4), (5) e (6), de acordo com a classificação linguística-gramatical, os advérbios de tempo e modo. Em (1) e (2) também é possível notar a sequência lógica da narrativa, sua estrutura em si, estabelecida pelas escolhas de palavras e ações dos personagens e em (4) vemos o emprego de indicador de 3ª pessoa verbal (ele). Ainda em (1) o autor estabelece uma relação de causa e feito, bem como contiguidade.

Em (7) e (8) vemos a concordância da frase no feminino e plural, ocorrências marcadas pelo verbo no particípio. Em (9) há o uso do pronome indicando a impessoalidade, já que em francês a estrutura básica é sujeito + verbo + complemento. E, finalmente, em (10) temos o uso do pronome tônico após o verbo imperativo seguido de exclamação, obedecendo, assim, às regras gramaticais da língua francesa, o que se reafirma também pelo uso dos travessões demarcando a fala do personagem. Desta maneira, é possível constatar a sequência lógica na escrita criativa literária.

Observamos que os elementos basilares aqui explanados se conectam a todo o momento no texto literário a fim de atender aos sentidos elaborados pelo autor do texto. É notável, portanto, quão conectada se torna a escrita quando se encontram os marcadores lógicos empregados na escrita dos estudantes e é imprescindível ainda que, ao professor de FLE, e até mesmo aos estudantes, estes recursos retóricos sejam conhecidos para que possam empregá-los de forma consciente e, assim, esses recursos possam contribuir para uma escrita mais consciente, aprimorada e costurada.

Visto esses elementos iniciais e introdutórios relevantes para a escrita de suspense – os elementos de suspense e os elementos retóricos basilares, a saber, a elaboração da imagem dos personagens (articulada à confiança na verossimilhança do personagem), a mobilização das emoções (articulada às emoções provocadas no interlocutor) e o terceiro, sendo a lógica que estabelece a sequência da narrativa (articulada ao raciocínio empreendido na composição textual) –passamos, na seção seguinte, a analisar outros recursos retóricos mapeados na escrita dos minicontos, os quais são pertencentes às marcas culturais e aos padrões retóricos presentes nos minicontos escritos em FLE, que, por sua vez, são pouco falados, apesar de frequentes na produção escrita dos estudantes.

5.3 ANÁLISE DAS MARCAS CULTURAIS E DOS PADRÕES RETÓRICOS

Escrever é uma atividade que é [e deve ser] adquirida dentro e fora da escola [e da universidade]⁵⁵(Connor, 1996, p. 113).

Antes de proceder a esta parte da análise em si, é importante salientar dois aspectos. O primeiro é que, apesar de possuir características próprias do gênero literário, no caso da escrita em análise, características próprias de minicontos, a escrita literária em si, por sua natureza imaginativa, e dada sua individualidade, permite ao autor utilizar palavras, expressões e diversos outros recursos, de modo a não se prender a regras e formalidades da escrita acadêmica, por exemplo, as quais, por vezes, poderiam se demonstrar limitantes a expressão literária do autor.

Dessa maneira, vemos que o texto literário abre espaço para a criatividade e, ao mesmo tempo, à aproximação ou ao afastamento da realidade de modo único, ou seja, de modo singular e próprio das características de cada autor. Tanto é que Samuel (2012), ao recorrer a Jean Paul Sartre em *A imaginação*⁵⁶, nos diz que “só aprendemos o real, saindo do

⁵⁵ No original: Writing is an activity that is [and must be] acquired in and outside of school [and of university].

⁵⁶ SARTRE, Jean-Paul. **A imaginação**. L&PM Pocket, 2008.

real, pela imaginação”. É, pois, primordial que esta liberdade que advém da literatura seja preservada, e mesmo priorizada, na escrita literária dos estudantes, uma vez que se trata de uma escrita literária e criativa.

O segundo aspecto importante é que sabemos que, de acordo com os estudos de Retórica Contrastiva e Retórica Intercultural, é evidente que “as convenções linguísticas e retóricas da primeira língua interferem na escrita da segunda língua” (Connor, 1996, p. 5). Significa dizer que as escolhas de palavras e expressões do autor do texto, por exemplo, podem se misturar. Ou seja, podem ser registradas no texto literário dos estudantes convenções linguísticas, retóricas e culturais das duas línguas, a língua materna, chamada também de L1, no caso, o português brasileiro e a língua que os estudantes aprendem e se apropriam paulatinamente, no caso, a língua francesa.

Dito isso, passamos a apresentar as práticas retóricas e as convenções culturais identificadas nos textos literários escritos pelos estudantes do curso de Letras: Português e Francês, tendo essas duas premissas como justamente aquelas que tornam possíveis ao texto literário de cada autor ser único e, portanto, enriquecem a escrita literária com as marcas da individualidade de cada autor, bem como a inclusão da regionalidade e do repertório cultural e linguístico de um povo em sua constituição. Trata-se, portanto, de uma oportunidade ao leitor de conhecer novas culturas.

Inicialmente, é importante pontuar que as marcas culturais presentes na escrita literária em FLE, dada as suas características de contextualidade e individualidade, imprimem ao texto “um tom de informalidade necessária ao gênero [literário] e, ao mesmo tempo, demarcam as escolhas que promovem o uso de técnicas argumentativas associadas às ações do personagem, o que possibilita a compreensão da produção retórica-discursiva na literatura” (Azevedo; Melo, 2023, p.106). E ainda, podemos constatar que as marcas culturais “identificadas nos textos [literários] são [muitas vezes] portadoras de significado ideológico, um fator que torna a materialidade textual um espaço que registra as mudanças das normas socioculturais, o que impacta o modo de argumentar em uma determinada língua” (Azevedo; Melo, 2023, p. 111). Ou seja, “as marcas culturais [...] [retratam] cada realidade social [que na] escrita [,] remete a um certo modo de representar o mundo, o que se torna presente em uma produção literária socialmente situada”⁵⁷ (Connor, Nagelhout, Rozycki, 2008, p. 3, tradução nossa).

Insistimos que as marcas culturais se tornam, portanto, fundamentais ao texto literário, pois é por meio destas que temos a possibilidade de compreender diversos aspectos presentes

⁵⁷ No original: Today, writing is increasingly regarded as socially situated.

em determinados contextos e, diante destas convenções culturais, temos a oportunidade de compreender os modos de pensar e viver de um povo ou comunidade, bem como perceber como se dá a realidade que os cerca por meio das suas próprias palavras. Ou seja, como já pontuado, trata-se de um texto situado, por isso, de riqueza ímpar.

Tendo em vista essas as características destacadas acima, passamos a apresentar os indícios de marcas culturais do português brasileiro presentes nos minicontos dos estudantes de Letras: Português e Francês, a partir do Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 – Expressões linguístico-culturais características da língua portuguesa brasileira presentes nos minicontos em FLE⁵⁸

- | |
|--|
| (3) ...il espionne pour haut du coté de son père... |
| (4) ...il a transpiré froid et il tremblait... |
| (5) ...c'est ma maison comme ma poche. |
| (6) ...je gèle et un frisson parcourt dans mes dos. |
| (7) ...inséparables qu'un couvercle et une casserole. |
| (8) ...payer pour voir. |
| (9) ...elle est la sensation du moment... |
| (10) ...ses pensées restaient fixées... |
| (11) Ce n'était pas quelque chose de ce monde... |
| (12) Cedrick cachait sa faim... |
| (13) à celui qui lui faisait sentir cette sensation étrangère. |
| (14) une traînée de questions |
| (15) Tum tum... |

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Após uma atenta leitura linguístico-cultural dos minicontos dos estudantes, é possível mapear as marcas culturais escolhidas pelos autores dos textos literários. Assim, apontamos os itens que condizem com convenções culturais próprias da língua portuguesa brasileira, as quais compõem o quadro acima. Em seguida, passamos à parte da análise que se concentra nas convenções culturais próprias da língua portuguesa brasileira na escrita em FLE dos autores dos minicontos.

⁵⁸ Agradecemos a leitura atenta do quadro 5 do Professor Doutor Antonio José Maria Codina Bobia (UEFS).

Primeiramente, nos itens (3), (4), (5), (6), (7), (8), (13) e (14) não há somente a influência da língua portuguesa brasileira nas escolhas das palavras, mas a escrita desses trechos imprime ao texto literário, por meio das construções frasais que se constituem como expressões populares, algumas até bastante antigas e comuns ainda hoje, um tom informal que aproxima o leitor da realidade brasileira, tal como podemos constatar ao traduzi-las: olhar pelo canto, suar frio, conhecer algo como seu bolso, gelar, combinar como a tampa e a panela, pagar para ver, sensação estranha (o que em francês, provavelmente, seria escrito como *une étrange sensation*) ou um rastro de perguntas.

Essas construções presentes nos minicontos são previstas por Guerra (2007, p. 148), quando descreve os princípios comuns à LM/LE relativos ao ensino da escrita. Dois deles fazem referência ao item em destaque: a) “a consciência das convenções discursivas dos grupos sociais envolvidos (escrevente e destinatário)”, ou seja, os autores empregaram estas estruturas supondo que seus leitores, definidos no início da preparação da produção escrita (estudantes de Francês e estudantes da Educação Básica brasileira), reconhecem estas expressões; b) “a consideração dos conhecimentos linguísticos e a consciência das convenções gramaticais ligadas ao escrito a produzir” (Guerra, 2007, p. 148), quer dizer, os minicontos partem de um contexto linguístico-social comum ao gênero e, portanto, compreensivelmente, foram empregados pelos autores.

Nos trechos (9), (10), (11) e (12) é possível perceber que não são expressões tão corriqueiras no Brasil, entretanto, vemos que essas são construções que fazem parte do repertório brasileiro, sendo comum encontrar, no Brasil, expressões próximas dessas escolhidas pelos autores dos minicontos em FLE. Inclusive, algumas são incomuns mesmo no Brasil e, nesse caso, compreendemos que são construções individuais, mas que ainda assim trazem a carga cultural em seu emprego, uma vez que o autor está inserido em uma realidade cultural. Passamos a traduzi-las: ser a sensação do momento, pensamentos fixos, algo não ser desse mundo ou ainda esconder a fome.

Finalmente, vemos em (15) que há a transcrição de um som de forma brasileira. Ou seja, o mesmo som (a saber, o barulho do coração batendo) não é expresso na França da mesma forma que no Brasil. Provavelmente, o mesmo som seria expresso como *boum boum*, sendo esta a ocorrência de onomatopeia mais comum para representar o som do coração entre os franceses⁵⁹.

⁵⁹ Informações advindas de opiniões de nativos, as quais estão disponíveis em: <https://french.stackexchange.com/questions/44225/quelle-s%C3%A9quence-donomatop%C3%A9es-reproduit-le-mieux-le-battement-du-coeur>. Acesso em 29/06/2025.

Logo, por meio de uma leitura apurada, notamos que todas essas expressões e construções, justamente por serem compreensíveis e frequentes no português brasileiro, contribuem para que ao leitor seja contextualizada a narrativa com relação ao tempo e ao espaço nos quais a leitura se desenvolve. Entretanto, não é somente nesses itens que os minicontos são contextualizados, mas também nas caracterizações dos personagens (ao trazer à tona suas sensações e pensamentos), na sequência dos acontecimentos e no tom de suspense que se alcança por meio desses recursos, itens que exploraremos um pouco mais ao analisar os padrões retóricos presentes nos minicontos dos estudantes universitários.

Mesmo sendo uma narrativa extremamente breve e concisa, os autores, na perspectiva das convenções culturais brasileiras, trazendo-as para sua escrita em FLE, obtêm êxito na tarefa de criar minicontos de suspense, na medida em que apresentam ao leitor elementos que situam sua narrativa de modo a manter a sequência sem renunciar ao essencial que, a nosso ver, seriam a concisão, a sequência da narrativa, o contexto e a criatividade ao gênero literário em tela.

Por outro lado, nos minicontos não há somente expressões próprias das convenções do português brasileiro. Sendo os autores estudantes de graduação de Letras: Português e Francês e, portanto, estudantes de FLE, muitos deles registram em suas narrativas diversas marcas culturais próprias da língua francesa, ou mesmo próprias das duas línguas, o português brasileiro e o francês. Este fenômeno é esperado e, inclusive, deve ser previsto pelo professor. Ou seja, é compreensível que tais marcas culturais coabitem na escrita criativa literária, uma vez que os autores dos minicontos não escrevem na sua língua de origem, e sim em FLE.

Tendo em mente essa compreensão, entendemos ainda que alguns aspectos culturais, ou seja, algumas maneiras de dizer algumas coisas em francês são absorvidas pelos estudantes ao longo dos semestres e do contato constante com a L2, outras estruturas ainda não. E, além disso, há outro importante aspecto. Existem outras formas de dizer que, na construção da narrativa e no seu juízo de valor como os autores do texto, lhes parecem mais completas de significado se reunidas aos seus textos como se escreve na sua língua materna. Assim, as construções que indicamos como marcas culturais revestem de sentido o texto literário.

Dito isso, passamos ao Quadro 6, cujo levantamento apresenta outras expressões e construções nessa mesma linha explicada acima.

Quadro 6 – Expressões linguístico-culturais igualmente comuns à língua portuguesa brasileira e à língua francesa presentes nos minicontos em FLE⁶⁰

- (1) Comment ça?
- (2) Sans se retourner...
- (3) ...étancher ma soif...
- (4) ...échangèrent des regards...
- (5) un coup de pied dans la porte...
- (6) le fruit de son imagination...
- (7) Quelque chose de bizarre...
- (8) Ses yeux s'écarquillèrent d'horreur...
- (9) ...fenêtres semblant des yeux écarquillés scrutant l'inconnu...
- (10) ...durcissait son cœur...
- (11) Au fur et à mesure que les jours passaient...
- (12) ...comptait les secondes...
- (13) Louis a eu des frissons...
- (14) ...n'est-ce pas?
- (15) Maria dépérissait...
- (16) ...elle prit ses affaires...
- (17) ...un poids se retirer de ses épaules...
- (18) ...elle était piégée dans une routine...
- (19) ...la vie commença enfin à couler.
- (20) ...tu es mon tout.
- (21) ...son ordinateur se figea...
- (22) ...son ordinateur afficha...
- (23) ...une traînée de questions sans réponse...

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

No Quadro 6, temos um levantamento de um total de 23 trechos coletados dos minicontos dos estudantes de graduação do curso de Letras: Português e Francês da UEFS. Neste quadro, podemos perceber que no *corpus* ocorrem diversas expressões que são comuns na língua portuguesa brasileira, bem como na língua francesa. Tais expressões carregam igualmente o mesmo significado nas duas línguas e, ao serem registradas nos textos, tornam-

⁶⁰ Agradecemos a leitura atenta do quadro 6 do Professor Doutor Antonio José Maria Codina Bobia (UEFS).

se, portanto, compreensíveis para os dois leitores, o leitor francês e o leitor brasileiro que tem desenvolvida a habilidade leitora em francês. Assim, passamos à análise dos excertos do quadro acima.

Em (1), (2), (5), (7), (11) e (14) vemos que estas expressões que são registradas nos minicontos são verdadeiramente bastante comuns em língua francesa e são expressões que se tornam conhecidas já nos primeiros contatos que o aprendiz iniciante (de nível A1⁶¹ e A2⁶²) estabelece com a língua francesa. Ou seja, os estudantes certamente já as dominam e, por este motivo, já as empregam com frequência e fluidez em sua escrita. Desse modo, é esperado ao leitor e, sobretudo, ao professor que aparecessem nos textos literários em análise. Apesar de serem características da língua francesa, encontram-se neste quadro por se assemelharem bastante às expressões da língua portuguesa brasileira, portanto, facilmente compreensíveis ao leitor, ainda que este seja iniciante na aprendizagem do francês.

Diante da análise empreendida, também podemos perceber, já nos itens (3), (4), (6), (8), (9), (10), (12), (13), (15) e (20) expressões que indicam contextos informais dadas às escolhas das expressões elaboradas com o intuito de expressar este sentido de informalidade, a saber: saciar a sede, trocar olhares, fruto da imaginação, olhos se encheram de horror, olhos arregalados, endurecer o coração, contar os segundos, ter arrepios, definhar e alguém ser seu tudo. São expressões que se valem das figuras de retórica⁶³ e criam imagens ao leitor, por isso, enriquecem o texto literário. Deste modo, vemos nessas expressões importantes similaridades com a língua portuguesa brasileira, uma vez que elas ocorrem da mesma forma e indicam o mesmo significado nas duas línguas, ou seja, são usadas em contextos bastante semelhantes em português brasileiro e em francês.

Constatamos que o mesmo ocorre em (16), (17), (18) e (19), ou seja, as escolhas dos vocábulos elaboram ao leitor imagens que condizem com construções características do português brasileiro, imprimindo, assim, algumas das particularidades presentes no diálogo informal da cultura brasileira para os textos literários em análise escritos em FLE, tais como: pegar suas coisas, tirar um peso dos ombros, estar presa em uma rotina, a vida começar a fluir, frases que não seriam construídas desta forma em um contexto formal em francês, mas que são encontradas em contextos informais nas duas línguas.

⁶¹ De acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*, no nível A1 o aprendiz é capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. (2001, p.49).

⁶² De acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*, no nível A1 o aprendiz é capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (Conselho da Europa, 2001, p. 49).

⁶³ Trataremos das figuras na sequência da análise do *corpus*.

Finalmente em (21), (22) e (23) notamos que as construções são próprias dos dizeres ligados à informalidade na língua portuguesa brasileira (podendo ser traduzidas como: o computador congelou / o computador exibiu / um rastro de questões sem respostas, respectivamente), mas também possuem a mesma carga semântica em francês. Essas construções, numa perspectiva mais formal, seriam escritas em francês, provavelmente, da seguinte maneira: *son ordinateur se bloque* ou ainda *son ordinateur montre une série de questions sans réponse*. Ou seja, as construções são compreensíveis na língua portuguesa brasileira e na língua francesa, tratando-se, portanto, de expressões culturais próprias da L1 e da L2 do autor do miniconto.

Tendo em vista que as línguas portuguesa brasileira e a francesa pertencem à mesma família linguística das línguas românicas, é esperado que as expressões comuns às duas línguas sejam compreendidas e empregadas com adequação pelos autores dos minicontos, dada a familiaridade entre elas.

Passaremos às expressões valorativas em FLE no Quadro 7, a seguir.

Além de expressões situadas na cultura brasileira e apesar de ser uma construção individual, cada texto carrega em seus registros, escolhas que exprimem valores inerentes ao povo do qual o autor do texto faz parte ou com o qual convive há muito tempo ou de forma profunda. A este respeito, Perelman e Olbrechts-Tyteca afirmam que “a existência dos valores, como objeto de acordo que possibilitam uma comunhão sobre modos particulares de agir, é vinculada à ideia de multiplicidade de grupos” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2014, p. 84) e completam dizendo que “o papel [...] argumentativo dos valores [...] são utilizáveis perante todos os auditórios: os valores particulares sempre podem ser vinculados aos valores universais e servir para especificá-los” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2014, p. 86). Tanto é assim que, na sequência dos itens que registram marcas culturais analisadas, no quadro, temos o levantamento de 12 trechos que nos oferecem essas perspectivas inseridas no texto literário.

Quadro 7 – Expressões linguístico-culturais valorativas presentes nos minicontos em FLE

- | |
|---|
| <p>(1) Vivian était une femme méthodique.</p> <p>(2) Il est resté surprise en voir un fantôme...</p> <p>(3) Pour le thé de l'après-midi, Amelia a préparé des biscuits au chocolat et du thé...</p> <p>(4) ...dans un élan de courage, elle lui avoue qu'elle est tombée enceinte d'un étranger...</p> <p>(5) Une fille unique, pleine d'attention et de chouchous...</p> <p>(6) ...j'entends des bruits, de pas!</p> |
|---|

- (7) Pedro a aperçu une énorme tortue...
- (8) Un conseil, petit homme: répare sa montre.
- (9) ...j'ai vu des figures spectrales avec des yeux vides m'observant
- (10) Les funérailles d'un habitant de la rue... réunissaient le voisinage dans un deuil silencieux...
- (11) ...il y avait un professeur ...et, malgré son apparence... il cachait un pouvoir sombre que peu osaient imaginer.
- (12) ...professeur Rodrigues... Les commentaires du vieil homme semblaient calculés, acérés, comme des lames invisibles qui entaillaient sa confiance en elle.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Assim, diante dos trechos lidos, podemos constatar algumas opções valorativas. Em (1) é possível verificar indícios de valores ligados à mulher, como ser apresentada como uma profissional metódica e dedicada. Na cultura brasileira, grande parte das empresas exige dos seus funcionários, de modo velado ou nítido, uma dedicação e assiduidade exemplares. Notamos isso por frases que são ouvidas cotidianamente nos diversos meios de comunicação, bem como nas conversas de treinamento nas empresas, a saber: “precisamos de uma equipe que vista a camisa da empresa”, ou ainda “nossa empresa é como uma família”, e isso se intensifica quando se trata de uma mulher, diferença constatada comumente no Brasil, e até mesmo ao redor do mundo.

Em (4) há outro valor moral ligado à mulher e à sua realidade. A gravidez inesperada. Apesar de esforços nos meios jurídicos e nas organizações públicas e sociais que desenvolvem políticas afirmativas no Brasil, ainda se tem a crença que engravidar é irresponsabilidade da mulher, o que ainda hoje a faz ser vista de maneira negativa por uma parcela da sociedade.

Outra crença social reside em (5), a de que filho único é sempre mais privilegiado e, consequentemente, possui mais atenção da família.

Já nos excertos (2), (6), (7), (8) e (9) temos o imaginário das crianças, bem como relatos das crianças. Tais trechos são trazidos aos minicontos para demonstrar a forma incrédula que, muitas vezes, as crianças são vistas e ouvidas pelas pessoas que as cercam. Ou seja, demonstra que aquilo que as crianças falam ou relatam normalmente não são considerados como falas reais ou mesmo importantes por uma parcela das pessoas na cultura brasileira.

Nos trechos (3) e (10) aparecem vestígios de costumes carregados de valores e intercâmbios culturais, uma vez que faz parte de diferentes culturas ao redor do mundo o costume de tomar chá de tarde, e ainda, é comum a diferentes culturas homenagear o falecido comparecendo e velando seu corpo em seu funeral. Assim, é possível notar tais opções valorativas impressas nos minicontos em análise.

Finalmente, vemos em (11) e (12) o conceito que se tem da figura do professor, alguém temido e misterioso na cultura brasileira e que detém certo poder e privilégio em relação aos estudantes. Nestes minicontos, o professor aparece como alguém que é preciso se vingar e desmascarar, o que aporta em si um significado ideológico que impera em parte do imaginário da população brasileira que frequenta ou frequentou a escola e a universidade.

Tendo em vista outros aspectos essenciais à análise da escrita criativa literária dos minicontos, exploraremos os indícios de padrões retóricos que estão presentes nos minicontos dos estudantes, os quais contribuem para o desenvolvimento da narrativa e para o alcance dos objetivos dos autores dos textos.

No caso da escrita literária, o esforço em identificar os padrões retóricos é maior, uma vez que há mais liberdade de seleção de estilo, de formalidade ou informalidade textual, por isso, optamos pelo termo “indícios de padrões retóricos” (Azevedo; Melo, 2023, p. 112) nesta tese, como já convenciamos no início da pesquisa a partir da análise de minicontos, estudos iniciados no ano de 2022 com uma publicação de parte dos estudos empreendidos em 2023 na revista científica *Leitura*, vinculada à UFAL.

Antes de proceder à análise dos padrões retóricos, devemos pontuar que é sabido que os padrões retóricos são diferentes em cada língua-cultura, visto que incluem diferentes usos de recursos linguísticos, textuais e discursivos utilizados no momento de compor um texto, ou seja, há formas distintas que precisam ser reconhecidas quando se considera as diferentes comunidades linguísticas.

De acordo com os estudos mais recentes, sabemos que os estudantes “usam padrões de linguagem e convenções estilísticas que aprenderam em suas línguas e culturas nativas⁶⁴” (Connor, 1996, p. 4). Connor ressalta que “essa transferência não é apenas uma variação idiossincrática, mas envolve padrões recorrentes de organização que lembram a escrita na língua e cultura nativa dos alunos⁶⁵” (Connor, 1996, p. 5).

⁶⁴ No original: Thus, it is not surprising that ESL teachers often comment that ESL students use patterns of language and stylistic conventions that they have learned in their native languages and cultures.

⁶⁵ No original: This transfer is not just idiosyncratic variation but involves recurring patterns of organization and rhetorical conventions reminiscent of writing in the students' native language and culture.

Também é importante advertir ao leitor que a análise a respeito dos padrões retóricos “versa sobre o modo como a língua-cultura é mobilizada para persuadir o outro, implícita ou explicitamente, reúne visões de mundo e indica movimentos prototípicos que podem ser analisados em diferentes gêneros do discurso” (Azevedo; Melo, 2023, p. 112). Tendo em vista estes relevantes elementos, vejamos os padrões retóricos mapeados na escrita criativa literária dos estudantes de Letras: Português e Francês da UEFS.

Quadro 8 – Expressões linguísticas que indicam indícios de padrões retóricos da língua portuguesa brasileira presentes na escrita literária em FLE⁶⁶

- | |
|---|
| (1) Karine est aspirée dans ce vieux miroir... |
| (2) ...était coïncé dans une répétition... |
| (3) Il est resté surprise... |
| (4) ...qui était de la coté du même... |
| (5) ...il a regardé pour la coté... |
| (6) ...ça n'a rien de rester et de marmonner... |
| (7) En chemin à une distance constante... |
| (8) ...un message dans le miroir... |
| (9) ...je suis tout ce qui te necessite... |
| (10) ...de qui est-il. |
| (11) ...dans les feuilles sèches... |
| (13) ...elle disparaissait sur la foule... |
| (14) Une pensée me vient à tête... |

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Como é possível constatar no Quadro 8, apresentamos, o levantamento dos 14 excertos em cujo registro constam os indícios de padrões retóricos mais aproximados da língua portuguesa brasileira presentes nos textos escritos em francês como língua estrangeira. Vejamos.

Ao analisar os trechos (1), (2), (3), (4) e (5) vemos que as estruturas são distintas da língua corrente. Há influências da elaboração da frase em português brasileiro, pois em (1) o tempo verbal seria, provavelmente, mais comum como: *Karine a été aspirée*. O excerto em (2), apesar de ter uma construção influenciada pelo português brasileiro, é bem compreendido.

⁶⁶ Agradecemos a leitura atenta do quadro 8 do Professor Doutor Antonio José Maria Codina Bobia (UEFS).

Porém, em francês, haveria outra construção mais característica do francês como, provavelmente, *elle est prise dans une sorte de boucle*. Também em (3), (4) e (5) ocorrem situações semelhantes. São compreensíveis por nós, devido ao contexto, contudo, a língua materna incidiu sobre a língua francesa. Tais expressões, na língua francesa, provavelmente, seriam mais compreensíveis aos nativos se escritas como: *il a été surpris, qui était à côté de son père, il a regardé vers le côté*.

Em (6), (7), (8), (9), (10), (11) e (13) temos outros padrões e escolhas lexicais mais próximas da língua portuguesa brasileira. Por exemplo, em (6) seria mais comum *c'est inutile* ou ainda poderia ser *ça n'a rien à voir*. Em (7) *en mouvement à une distance constante* ou *sur le chemin*, em (11) e (13) o uso da preposição, dada a sua construção, faz referência aos padrões retóricos da língua portuguesa brasileira, o que seria em francês *sur les feuilles sèches* e ainda *dans la foule*.

Como é o que ocorre também em (8), a preposição para esta superfície seria *sur*. Entretanto, caso o autor tenha considerado a dimensão profunda do espelho, seria plausível a escolha da preposição *dans*. Já em (9) e (14) há a escolha de palavras que remetem ao português brasileiro, seria mais comum em língua francesa, encontrar da seguinte maneira: *tout ce dont tu as besoin* e seria mais corrente em francês a construção *une pensée vient à mon esprit*. Finalmente, de acordo com os padrões da língua francesa, em (10), trata-se de uma estrutura de frase interrogativa sendo empregada pelo autor em uma frase declarativa. Logo, em francês, de acordo com o contexto do miniconto, seria mais comum a escrita francesa da seguinte maneira: *savoir qui était là*.

Podemos verificar que, em se tratando do quadro a respeito dos padrões retóricos na escrita criativa literária, a saber, o uso do léxico e das preposições, bem como as flexões verbais e a sequência das palavras que, de acordo com a escrita, podem indicar frases interrogativas ou declarativas, as escolhas dos padrões retóricos são tomadas devido a diversos fatores: a influência da língua materna e da comunidade de inserção do autor, o que condiciona sua forma de comunicação e expressão; também a escolha com base na clareza dos sentidos de acordo com os critérios do autor; e ainda o grau de conhecimento a respeito da língua que o autor aprende, o que pode trazer ao texto escrito por esse autor algumas estruturas mais próximas do português brasileiro ou do francês.

Na sequência, apresentamos a identificação dos padrões retóricos comuns à língua francesa, o que comprova que o falante nativo da língua portuguesa brasileira é capaz de se apropriar paulatinamente da escrita padrão da língua francesa, pois é capaz de reconhecer os usos da língua francesa na escrita. Entretanto, como já explanado em outros momentos neste

trabalho de pesquisa doutoral, os autores, por vezes, ainda se encontram em processo de aprendizagem, impossibilitado-os de empregar em sua totalidade os padrões da língua francesa. Ou ainda, os autores optam por expressarem determinadas ideias da forma como se organiza o discurso na língua materna por acreditarem que imprimem ao texto escrito maior clareza em suas ideias, dentre outras motivações. Trataremos um pouco mais desse aspecto a seguir. Vejamos, por agora, a análise dos padrões retóricos da língua francesa na escrita dos minicontos.

Quadro 9 – Expressões linguísticas que indicam indícios de padrões retóricos próprios da língua francesa presentes na escrita literária em FLE⁶⁷

- | |
|---|
| (1) Mais Karine n'avait pas le choix...
(2) ...prenait son café...
(3) Comme d'habitude...
(4) Je me leve...
(5) Celia jouait avec son meilleur ami et décida de le présenter à sa tante.
(6) ...une longue journée...
(7) C'est à ce moment qu'un hibou prit son vol...
(8) Je vous observe.
(9) Il n'y a pas d'école aujourd'hui!
(10) Je ne peux pas te laisser partir.
(11) Chez son grand-père Bráulio...
(12) ...sa voix froide comme l'hiver.
(13) Pas physiquement...
(14) Louis n'a rencontré aucun collègue...
(15) Rentre chez toi, garçon!
(16) ...jeta un coup d'œil... |
|---|

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

No Quadro 9, buscamos levantar as expressões que são bastante comuns na língua francesa, assim como o fizemos a respeito das expressões que se aproximavam da língua portuguesa brasileira. Salientamos que o levantamento foi realizado de modo a serem representadas as ocorrências, evitando assim as duplicidades e repetições de casos presentes

⁶⁷ Agradecemos a leitura atenta do quadro 9 do Professor Doutor Antonio José Maria Codina Bobia (UEFS).

nos minicontos, visto que nossa intenção nesta parte da análise é demonstrar ao leitor que há estruturas e padrões retóricos próprios da língua que se aprende que se fazem presentes de forma constante na escrita dos estudantes de Letras, em outras palavras, as ocorrências aparecem mais de uma vez nos minicontos, entretanto, não as repetimos aqui. Também compreendemos que os textos, em grande parte, são escritos com base nos padrões retóricos da língua francesa, sendo, portanto, impossível descrever a totalidade das ocorrências sem exaurir o leitor.

Na medida em que os estudantes em formação docente se aproximam dos conhecimentos a respeito da estrutura, gramática, retórica e sentidos inerentes à língua francesa – e se aprofundam neles –, eles se aproximam do modo de pensar e, portanto, de escrever dessa língua. Entretanto, mesmo com este processo em andamento durante toda a vida, geralmente, os aprendizes de uma língua sempre trarão as referências da língua materna, bem como de sua cultura, não somente para um novo idioma do qual se apropriam, mas para as ações cotidianas desenvolvidas em sua rotina. Isso acontece porque somos seres culturais e, como dissemos, a interculturalidade, ou seja, o convívio com diferentes culturas (no caso, duas culturas, a brasileira e a francesa), tende a enriquecer o meio no qual vivemos e traz inúmeros benefícios, como, por exemplo, a tolerância, o respeito e o bem-estar coletivo. Passemos à análise dos excertos que compõem esse quadro.

Constatamos que em (1) há o emprego do artigo antecedendo a palavra escolha, algo que é próprio dos padrões retóricos da língua francesa, já que em português brasileiro teríamos: *Karine não teria escolha* (sem artigo).

Em (2) a estrutura é típica do francês, em português brasileiro seria, *tomava seu café*, quer dizer, não utilizamos no português brasileiro o verbo pegar (*prendre*) para essa ação. Entretanto, sabemos que o verbo pegar (assim como dar, levar, tomar, fazer, pôr) é considerado um verbo leve, ou seja, o seu significado está muito atrelado ao seu predicado e, de acordo com Dos Santos Gomes (2004, p. 76) “tais verbos adquirem significações distintas, dependendo das configurações sintáticas em que ocorrem”. Sendo assim, dentro desta perspectiva, podemos considerar esta sentença também como possível de ocorrer na língua portuguesa brasileira, até porque a depender do contexto, podemos dizer: “vou pegar um café para mim, você quer também?”⁶⁸.

Já em (3), vemos o uso da preposição, o que não se dá em língua portuguesa brasileira. Nesse caso, no português brasileiro, para se dizer o mesmo, seria utilizado somente um

⁶⁸ Mais significados do verbo *prendre*: <https://www.wordreference.com/fres/prendre>. Acesso em: 14/12/2025.

advérbio de modo, a saber, *habitualmente*. Entretanto, chamamos a atenção para a possibilidade que temos no português brasileiro para o uso do advérbio com a preposição, a exemplo da construção *como de costume*.

Porém, em (4), o uso do pronome reflexivo se assemelha ao português brasileiro e foi empregado de acordo com o francês. Ainda sobre o emprego dos pronomes, vemos em (5) o uso do *le* para substituir algo dito anteriormente (referindo-se ao amigo da personagem), e em (8), mais uma vez, o pronome antecedendo o verbo, o que faz parte da estrutura da escrita francesa, como também faz parte da estrutura da escrita francesa o trecho em (6), no qual temos a concordância do feminino marcado ao final do vocábulo, tendo no início do trecho o artigo indefinido regendo da frase. Tais usos presentes em (4), (5), (6) e (8) são próprios da língua francesa e, como se pode constatar, são regularidades, ou seja, são padrões retóricos próprios da estrutura da língua francesa.

Em (7), (12) e (16), temos outro padrão retórico (oriundo do padrão fonológico) comum da língua francesa, que é o uso do apóstrofo antes de palavras que começam por vogal ou h (quando é mudo) e em (9) aparece o uso do artigo partitivo após uma construção negativa, bem como aparece o pronome *Il* utilizado para exprimir impessoalidade. Usos próprios da língua que os estudantes aprendem na graduação.

Ainda sobre os padrões retóricos próprios do francês, os quais se encontram na frase negativa e que, nestes exemplos a seguir, é possível verificar que fazem parte da estrutura sintática da língua, ou seja, da organização da língua. Assim, vemos em (10), (13) e (14) três maneiras de se escrever a negação em francês, a primeira indicando que o sujeito não pode fazer algo, a segunda indicando não e a última frase indicando nenhum, respectivamente. De fato, há na língua francesa diferentes modos de se negar e, tais construções, como afirmamos acima, obedecem à estrutura da língua e atendem, como fica evidente, aos seus padrões retóricos.

Podemos verificar também nos excertos (11) e (15), o uso da preposição *chez*, a qual é bastante comum na língua francesa e aparece frequentemente no *corpus* desta pesquisa, cujo emprego se dá para indicar casa ou local. Apesar de ser bastante distante das construções do português brasileiro para se dizer o mesmo, notamos que os estudantes já compreendem seu uso e a empregam com maestria.

Assim, como já colocado, é de se esperar que os estudantes empreguem diversos padrões linguísticos e retóricos próprios da língua francesa, tais como esses que mapeamos nesse quadro, a saber: colocações preposicionais e pronominais, concordâncias verbais e nominais, flexões verbais adequadas à temporalidade da narrativa (as quais estão

representadas no quadro, a saber, o *passé composé*, *l'imparfait*, *l'infinitif*, dentre outras), expressões impessoais (*Il n'ya pas*, também representada no Quadro 9), uma vez que eles estão se aprofundando na aprendizagem e compreensão dos sentidos em língua francesa.

Diante desta análise, podemos constatar que há marcas culturais e padrões linguísticos e retóricos que são comuns às duas línguas, à língua portuguesa brasileira e à língua francesa. Podemos concluir ainda que essas ocorrências interculturais não inviabilizam a compreensão da narrativa àqueles que possuem algum conhecimento das duas línguas, visto que nos próprios textos são estabelecidos os contextos e os sentidos das expressões utilizadas. Assim, uma escrita criativa literária intercultural traz em si um arcabouço cultural diferenciado e singular, uma oportunidade ao leitor de vivenciar uma leitura única, de forma a conhecer novas formas de se comunicar e novos elementos culturais de diferentes povos.

Logo, no Quadro 10, a seguir, propomos um levantamento por amostragem, ou seja, itens representativos dos usos recorrentes das Figuras de Retórica, as quais se configuram técnicas argumentativas que utilizam a linguagem persuasiva, bem como o uso de apelos emocionais e em busca da adesão dos espíritos, a fim de criar uma ligação entre o autor e o leitor do miniconto, tornando essa adesão possível.

Antes de apresentar as figuras presentes nos minicontos, é importante colocar que, especificamente sobre a escrita literária, Terra (2022, p. 15) afirma que nos textos literários predominam as figuras de estilo ou de retórica, essas últimas desempenhando um papel persuasivo no texto literário, enquanto as primeiras imprimem ao discurso um valor estético. Sabemos que, segundo Guimarães (2001), há duas maneiras básicas e equivalentes de se dizer as coisas, uma própria e outra figurada. A respeito disso, podemos observar que

Faz parte da essência das chamadas figuras de retórica uma estrutura discernível, independente do conteúdo, isto é, uma forma e um emprego que se distancia da forma normal de expressar-se e que, por conseguinte, atrai a atenção do leitor ou do ouvinte (Guimarães, 2001, p. 151).

Assim, as figuras de retórica ilustram o tipo de linguagem que não se afirma em oposição à linguagem comum, mas identifica-se como uma sobreposição de linguagens (Guimarães, 2001, p. 151). Guimarães acrescenta que, nesse processo, o plano da expressão e o plano do conteúdo não são anulados, mas trespassados pelo acréscimo de significados (Guimarães, 2001, p. 151). Podemos dizer que, de acordo com Fiorin, as figuras são operações enunciativas para intensificar o sentido de algum elemento no discurso (Fiorin, 2023, p. 10),

Ao remontar à antiguidade, Perelman e Olbrechts-Tyteca registram que

desde a antiguidade, provavelmente desde que o homem meditou sobre a linguagem, reconheceu-se a existência de certos modos de expressão que não se enquadram no comum, cujo estudo foi em geral incluído nos tratados de retórica; daí seu nome *figuras de retórica* (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2014, p. 189).

Completam a compreensão sobre figuras, os estudiosos Perelman e Olbrechts-Tyteca, sinalizando a distinção entre uma figura de retórica ou argumentativa e uma figura de estilo. A primeira resulta na adesão do ouvinte, ou seja, se, diante de uma mudança de perspectiva, seu emprego parece normal dada à nova situação sugerida. Entretanto, a figura de estilo suscita no ouvinte admiração no plano estético ou com relação à originalidade do orador, desempenhando assim papel ornamental ao discurso (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2014, p. 192).

Os autores distinguem duas características indispensáveis para que haja figura:

[...] uma estrutura discernível, independente do conteúdo, ou seja, uma forma (seja ela, conforme a distinção dos lógicos modernos, sintática, semântica ou pragmática), e um emprego que se afasta do modo normal de expressar-se e, com isso, chama a atenção (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2014, p. 190).

Reforçam os autores que se as pessoas “tendem a não lhes perceber senão o lado estilístico, isso se deve [...] ao fato de que, a partir do momento que uma figura é alijada do contexto [...], é quase necessariamente percebida sob seu aspecto menos argumentativo” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2014, p. 193). Entendemos, portanto, que não basta o registro escrito, mas, sim, o contexto, para que se considere uma determinada estrutura ou expressão como uma figura de retórica ou uma figura de estilo.

Assim, podemos verificar que os escritores, assim como os autores dos minicontos, lançam mão, além das técnicas argumentativas e das convenções linguísticas e culturais da língua, das figuras de retórica para, deste modo, oferecer pistas ao leitor sobre suas intenções que, na maioria das vezes, não se demonstram claramente no texto literário, senão por meio da percepção do leitor do emprego de tais recursos utilizados aliada à compreensão dos motivos pelos quais estão colocados no texto, bem como a distinção dos possíveis valores que se encontram por traz das falas, dos pensamentos e das ações dos personagens presentes na narrativa.

Podemos, dessa maneira, perceber que, por meio das figuras, é possível aos contistas inserirem seu público leitor ao universo criado no miniconto e, além disso, as figuras

contribuírem para que ao escritor seja possível delimitar sensações, sentimentos e pontos de vista, bem como, inclusive, implicar sua narrativa às questões sociais e histórico-culturais que permeiam as sociedades de hoje e, até mesmo, de outrora, pois a problematização promove o contato com a dimensão argumentativa, “[...] assim, compreender um discurso é perceber o que está em discussão, [...] é estabelecer uma conexão que possibilita a construção de sentidos” (Azevedo; Moura, 2021, p. 122). Dito isso, vejamos as ocorrências de figuras de retórica no *corpus* em análise.

Quadro 10 – Figuras de Retórica presentes na escrita literária em FLE

- | |
|--|
| <p>(1) La pluie tombait lourdement sur les pavês...</p> <p>(2) ...une silhouette sombre de femme...</p> <p>(3) ...une étrange humidité glisse le long des murs, comme des larmes.</p> <p>(4) La maison semble vivante, comme si elle respirait doucement.</p> <p>(5) ...un poids se retirer de ses épaules...</p> <p>(6) ...c'est ma maison comme ma poche...</p> <p>(7) ...mais n'est possible pas deux papas? Comment ça?</p> <p>(8) Les yeux de l'homme se sont transformés en flammes...</p> <p>(9) Mon Dieu, est-ce que j'entends quelque chose?</p> <p>(10) Je t'aime pour toute l'éternité.</p> <p>(11) - C'est moi, la peur.</p> <p>(12) ...des rires macabres m'accompagnait...</p> |
|--|

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Os excertos reunidos destacam as figuras de retórica utilizadas pelos autores dos minicontos. No Quadro 10, são trazidas as imagens criadas a partir deste recurso tão importante para a elaboração do suspense, bem como para a sequência narrativa do miniconito.

Inicialmente, ao abordarmos as figuras de retóricas nesta tese, lembramos que

duas características parecem indispensáveis para que haja figura: uma estrutura discernível, independente do conteúdo, ou seja, uma forma (seja ela, conforme a distinção dos lógicos modernos, sintática, semântica, ou pragmática) e um emprego que se afasta do modo normal de expressar-se e, com isso, chama atenção (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2014, p. 190).

Consideramos ser preciso que a figura uma expressão que difere do discurso habitual, simples e direto. Dito isso, para este levantamento, realizamos, como em cada uma das etapas de análise desta tese, uma busca em todos os minicontos. Sendo, no caso deste quadro, a representação das figuras de retórica, selecionamos um exemplo que indica cada figura utilizada pelos estudantes. Assim, obtemos um panorama das variadas figuras de retórica na escrita criativa literária. Portanto, vejamos cada um dos itens do quadro.

Temos em (1) e (10) a hipérbole⁶⁹, pois o adjetivo utilizado amplia exageradamente o impacto da chuva e, na sequência, é utilizada para indicar a duração do amor. Em (2) e (12) temos a metonímia⁷⁰, já que se considera somente parte da mulher, a sua silueta, e parte do indivíduo, os risos. Em (3) e em (6), é utilizada como recurso de suspense, a comparação⁷¹ entre a umidade e as lágrimas e entre a casa e o bolso, o que também acontece em (4), há uma comparação entre a casa e uma pessoa, mas associada a esta última figura, há ainda a personificação ou prosopopeia⁷², pois a casa possui características humanas. E, esta última figura, ocorre também em (8) e em (11), pois os olhos e o medo ganham características de humanos ou seres inanimados. Já em (5), vemos o uso da metáfora⁷³, onde a expressão utilizada indica alívio.

Finalmente, vemos em (7) e (9) duas figuras de estilo, ou seja, fazem parte do *hall* de figuras francesas e, por serem francesas, são chamadas figuras de estilo⁷⁴. A primeira delas que aparece em (7) é *la dubitation*, a dubitação ou a dúvida. Esta é uma figura de linguagem que expressa a dúvida, a incerteza, a hesitação do narrador (ou do personagem) sobre uma ideia, um sentimento ou uma ação. Já em (9), temos a figura de estilo chamada Obsecração ou depreciação, em francês, *l'Obsecration* ou *la Dépréciation*. Trata-se de uma figura pela qual o orador implora a assistência de Deus ou de alguém em nome de Deus.

Diante das duas últimas ocorrências mencionadas e a fim de apresentar ao leitor as figuras de estilo francesas, realizamos um levantamento desses recursos, visto que as figuras de retórica brasileiras são amplamente conhecidas — o que nem sempre ocorre com aquelas

⁶⁹ De acordo com Foiorin (2014, p. 75), a hipérbole é o tropo em que se estabelece uma compatibilidade predicativa, ao perceber a superlatividade da expressão. Trata-se de uma difusão semântica na qual a expressão mais intensa engloba também a menos intensa.

⁷⁰ De acordo com Fiorin, a metonímia tem valor argumentativo muito forte e possui velocidade maior de sentido. A metonímia é uma difusão semântica e é o tropo que se estabelece uma compatibilidade predicativa por contiguidade, transferindo valores semânticos de um elemento para o outro existente (2014, p. 37-38).

⁷¹ De acordo com Fiorin a comparação e assemelha à metáfora (2014, p. 45).

⁷² A prosopopeia pode ter a dimensão de sintagma (substantivo ou adjetivo) e pode ter a dimensão de um texto (como fábulas). Trata-se de um tropo que aplica características humanas a seres abstratos ou objetos concretos não humanos (Fiorin, 2014, p. 51-52).

⁷³ É um tropo, podendo ter a dimensão de uma palavra, uma frase ou um texto, que estabelece uma compatibilidade predicativa por similaridade.

⁷⁴ Explicamos essa definição no quadro de figuras francesas no quadro seguinte, na sequência desta tese.

presentes na língua francesa. Foram as figuras de estilo coletadas de diferentes fontes, devido à escassez de materiais completos sobre o assunto. Deste modo, recorreremos a diversas fontes, a fim de apresentar ao leitor um quadro o mais completo possível, no qual intentamos fazer conhecer as figuras de estilo francesas. Na sequência, encontram-se disponíveis no Quadro 11.

Quadro 11 – Figures de Style Françaises

Figures de Style	Função no texto literário
Disjunção, la Disjonction	Também chamada de disjunção, a parataxe dá ritmo à frase ou fala, tornando-a mais dinâmica, muitas vezes em conexão com uma ação ou reação. Cabe ao leitor restabelecer o vínculo de dependência entre as proposições. O parataxe é amplamente utilizado na fala oral. Exemplo: <i>Les bonnes fondent sur moi ; je leur échappe ; je cours me barricader dans la cave de la maison.</i> (François-René de Chateaubriand, <i>Mémoires d'outre-tombe</i>) <u>Parataxe – Figure de style [définition et exemples] (lalanguefrancaise.com)</u>
Preteridição, em francês, la Prétérition	Uma figura pela qual alguém chama a atenção para algo declarando que não fala disso, por exemplo, "Não direi nada sobre sua devoção, que ..." Também é conhecida como paralipse e apófase. <u>prétérition - Définitions, synonymes, prononciation, exemples Dico en ligne Le Robert</u>
Clichê, em francês, le Cliché	Um clichê é uma figura de linguagem que consiste em usar uma expressão banal, baseada em uma imagem fixa, que se tornou comum pelo uso comum que foi feito dela na linguagem. Exemplo: <i>Mieux vaut tard que jamais.</i> <u>Le cliché - Figure de style [définition et exemples] (lalanguefrancaise.com)</u>
Truísmo, la Lapalissade	Um truísmo (também chamado de verdade de La Palice ou verdade de La Palisse) refere-se a uma "figura de linguagem em que a pessoa afirma um óbvio ou uma banalidade que pode levar ao riso". Os fatos são então declarados como uma duplicata em uma frase usando duas formulações diferentes. Exemplo : <i>Rien ne sert de penser, il faut réfléchir avant</i> (Pierre Dac) <u>Lapalissade : définition, origine et</u>

	<u>exemples (quillbot.com)</u>
Dúvida, dubitação, la Dubitation	A dubitação é uma figura de linguagem que expressa a dúvida, a incerteza, a hesitação do narrador (ou do autor) sobre uma ideia, um sentimento ou uma ação. Exemplo: « Et si j’faisais fausse route ? Et si j’m’étais trompé ? » Orelsan, <i>Perdu d’avance</i> <u>Les figures de style inclassables - Blog littéraire (blogatelieremanence.com)</u>
Cominação, la Commination	Uma figura de retórica pela qual se anuncia ou deixa os ouvintes vislumbrarem um futuro ameaçador, se eles não mudarem sua conduta ou se não fizerem o que lhes é recomendado. Exemplo: ' <i>Si nous ne modifions pas notre attitude face à l'environnement aujourd'hui, demain nous hériterons d'une planète stérile</i> '. — (Citation fictive) <u>Littre - commination - définition, citations, étymologie (littre.org)</u> e Définition de commination Dictionnaire français.
Interrogação, l'Interrogation	É um dispositivo retórico que visa professar uma declaração na forma de uma pergunta. Exemplo: <i>N'avez-vous donc aucun cœur?</i> <u>Figures de style Définition, types et exemples (scribbr.fr)</u>
Obsecração ou depreciação, l'Obsecration, la Dépréciation	Figura pela qual o orador implora a assistência de Deus ou de alguém em nome de Deus. Exemplo: Le discours publicitaire, cette obsécration de notre temps, exprime on ne peut mieux l'espérance que le dieu Transport est adjuré de satisfaire. — (Jean-Pierre Dupuy, <i>Pour un catastrophisme éclairé</i> , Éditions du Seuil, 2002.) <u>obsécration — Wiktionnaire, le dictionnaire libre (wiktionary.org)</u>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora⁷⁵.

As figuras de estilo francesas⁷⁶, assim como as conhecidas (no Brasil) figuras de retórica, têm como objetivo produzir os sentidos que almejam os escritores dos textos literários, ou seja, as figuras frequentemente se fazem presentes na escrita literária, justamente por serem por meio delas que se realizam as imagens, os sentidos e as sensações mais

⁷⁵ Aas referências para a elaboração deste quadro são oriundas de pesquisas de sites especializados em língua, literatura e escrita literária as quais, por serem de diversas fontes, estão registradas no próprio quadro.

⁷⁶ De acordo com Clarisse Chabernaud, doutora e língua e literatura francesas, "Les figures de style et figures de rhétorique sont étudiées sous le terme de « figures du discours » par la recherche linguistique et stylistique, et dans le langage courant on parle d'ordinaire de « figure de style »" Disponível em: Histoire et classification des figures de style . Acesso em 19 jan. 2026.

próximas do imaginário do autor e, por conseguinte, por serem aquelas que contribuem profundamente para a aproximação do leitor à narrativa construída no miniconto.

Destacamos que, no caso deste estudo e do lugar das figuras no texto, por se tratar de um gênero literário, no miniconto, o autor “não pretende ganhar nenhuma causa, mas promover reflexão mediante o envolvimento do receptor na trama. Assim, recursos mobilizados na construção textual se tornam muito relevantes e estão a serviço da fruição do auditório” (Azevedo; Melo, 2022, p. 117), tendo as figuras função essencial à trama das narrativas em tela.

Passamos a outro importante aspecto da análise, colocado no quadro seguinte, no qual vemos outro recurso presente nos minicontos de suspense, a contraposição de ideias. No caso deste recurso, nem sempre ao leitor tudo está revelado desde o início da narrativa, é preciso encobrir alguns elementos para que seja possível ao autor surpreender o leitor. Assim, nos minicontos em análise, alguns deles mantêm o suspense desde o início e não há mudança brusca com relação à situação inicial. Isso também acontece com os pensamentos e ações dos personagens, alguns minicontos não modificam a situação inicial de forma a estabelecer uma oposição. Entretanto, sutis ou bruscas alterações são, por vezes, trazidas ao miniconto, a fim de estabelecer uma contraposição de ideias ao leitor com o objetivo de causar surpresa ou espanto. Demonstrar estas contradições, em alguns casos, torna-se essencial à compreensão da narrativa de suspense, pois imprime ao texto os elementos necessários para elaborá-lo. Para aprontar estes recursos na escrita dos minicontos, é possível recorrer ao paradoxo, sendo este por se tratar de oposição de ideias.

O paradoxo é uma figura retórica de tipo tropo de concentração semântica. A etimologia da palavra revela a origem do grego, significando *para* oposto a, ou contrário a, e *doxa*, significando opinião. De acordo com o Novo Dicionário da Língua Portuguesa: [Do gr. *parádoxon*, pelo lat. *paradoxon*.] S. m. 1. Conceito que é ou parece contrário ao comum; contrassenso, absurdo, disparate [...] 2. Contradição, pelo menos na aparência [...] 3. Filos. Afirmação que vai de encontro a sistemas ou pressupostos que se impuseram como incontestáveis ao pensamento. [cf. *aporia* e *antinomia*.] (Holanda, 1975). Os estudos da retórica analisam o paradoxo como figura retórica, a exemplo de Sebastião Cherubim (1989), o qual apresenta o seguinte conceito: “Do gr. *parádoxon*, pelo lat. *paradoxon*. É a figura que consiste em exprimir a opinião contrária ao senso comum, tendo por aparência o erro, mas podendo conter a verdade ou parte dela, e ser, portanto, apenas uma forma de originalidade, e

não raro engenhoso sofisma”⁷⁷ (Cherubim, 1989, p. 50). Ou seja, há uma contradição aparente e, na definição precisa de Cherubim, os paradoxos buscam estabelecer oposições dentro da narrativa, a fim de elaborar o suspense no texto literário. Assim, passamos ao Quadro 12 com exemplos de contraposições de ideias ou paradoxos.

Quadro 12 – Contraposição de ideias presentes nos minicontos em FLE

Situação inicial	Situação final
(1) La maison semble vivante, comme si elle respirait doucement.	...mais la maison semble la retenir, alors Karine est aspirée dans ce vieux miroir et plonge dans un terror glaçant.
(2) ...l’ enfant a regardé pour le corps physique du se père et plus pour le fantôme qui était de la coté du même... il a transpiré froid et il tremblait...	Il a fermé bien les yeux jusqu’à obtenir dormir. Comme ça, s’est levé le soleil et rien à plus était vu depuis de ce jour.
(3) Il n’y avait personne, même le portier. Louis a eu des frisson, ce qui était normal au contraire de les autres événements vite que c’est l’hiver au Québec.	– Mon jeune homme. Il est 7h00. Tes collègues doivent arriver... – Un conseil, petit homme: répare sa montre. – Elle a dit lorsqu’elle disparaissait sur la foule.
(4) À un certain point des escaliers, mon point de vue s’aligne vers le bas du lit et là, il y avait ces yeux, brillant d’un vert presque néon en me regardant aussi, je gèle et un frisson parcourt dans mes dos...	J’entends un miaulement en réponse et je laisse un soupir de soulagement, sous le lit se trouvait juste mon chat que j’avais adopté il y a trois mois.
(5) Sa journée était une répétition confortable de tâches prévisibles et, pour elle, la routine était synonyme de sécurité...	Vivian, confuse et effrayée, prit ses affaires et quitta le bureau d’un coup. Dans la rue, elle sentit un poids se retirer de ses épaules... elle prit un bus au hasard, déterminée à ne jamais revenir au vieux cycle.
(6) Un après-midi, Celia jouait avec son meilleur ami et décida de le présenter à sa	– Voici Jorge, mon meilleur ami. Amélia jeta un coup d’œil rapide autour d’elle et ne vit

⁷⁷ Sofismo ou sofisma significa um pensamento ou ideia que conduz o leitor ao erro, apesar de se apresentar com aparente lógica e sentido, mas, sendo este um fundamento contraditório, tem a intenção de enganar o leitor.

tante Amelia. Ensemble, ils étaient aussi inséparables qu'un couvercle et une casserole.	personne d'autre que sa nièce et, avec une expression mêlée d'inquiétude et de confusion, dit : – Chérie, il n'y a personne dans cette pièce à part nous deux. Célia, paralysée, regarde Jorge qui lui sourit toujours avec la même expression amicale : – Ma... Mais tatie, je peux le voir, lui parler.
(7) Laura se retourna et vit le véhicule arrêté au coin de la rue. Ils accélérèrent le pas, mais la voiture continuait à les suivre	L'homme s'approcha avec un sourire, sortit une carte de sa poche et la donna à Daniel. Daniel et Laura échangèrent des regards soulagés tandis que l'homme quittait le café.
(8) - La Peur, reste avec moi... ne me laisse pas seule, je suis éffrayée...j'entends des bruits, de pas!	- <i>Ma fille, c'est toi même qui m'a dit que tu voulais une nouvelle chambre à toi toute seule. C'est déjà la deuxième nuit que tu laisses la peur te saboter, de cette manière tu ne réussiras jamais à profiter des bonnes choses de la vie!</i>
(9) Le petit garçon aimait tout ce qui concernait les dinosaures et pensait qu'ils existaient.	...grand-père Braulio sortit dans la cour et vit la tortue géante et tous Les autres animaux magiques qui s'y trouvaient.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Selecionamos trechos representativos de contraposições de ideias. Assim, vemos que nos trechos do quadro acima, os autores colocam as ideias ou as ações dos personagens em estado de oposição ao descrever uma casa doce que, em seguida, prende a personagem eternamente, a aparição de um fantasma que, no final, fica claro ao leitor que era somente um sonho, a escola vazia devido ao horário adiantado do relógio. Também um olhar aterrorizante embaixo da cama, o que era somente o gato adotado, e ainda uma personagem metódica que, ao final do miniconto, muda de atitude e se livra da rotina que aparece no início. Ou ainda, um rapaz que parece um amigo, mas, na verdade, é fruto da imaginação da menina. Um carro suspeito que causa desespero, mas que se trata somente de um mensageiro e um menino que, aos olhos do avô, tinha somente uma imaginação fértil, mas que no final dizia a verdade sobre os animais gigantes que viviam no quintal.

É possível confirmar que tais contraposições de ideias na escrita criativa literária imprimem aos minicontos elementos de suspense que, como colocado acima, causam efeitos de surpresa, espanto e medo, por este motivo, são essenciais à escrita.

No próximo quadro, concentramos nossos esforços sobre a cena. Com relação a este recurso retórico, Oliveira (2006) destaca que “para se enxergar o pequeno, é preciso ter olhos grandes, olhos vivos para se captar o lance inacabado (Oliveira, 2006, p. 109), olhos atentos para captar as nuances e os mínimos detalhes que trazem o miniconto, pois, dada sua brevidade, cada palavra está arranjada para uma determinada finalidade.

Assim, como temos evidenciado, o miniconto em sua composição permite ao leitor, ao tomar conhecimento da completude da narrativa, imaginar, por meio desta, o antes e o depois daquela história, já que esse gênero captura o imediato, o instantâneo. Sendo assim, é “como se o texto escrito pudesse, mesmo que de modo fugaz, alcançar a categoria de cena” (Oliveira, 2006, p. 107). Nesse sentido, podemos dizer que, “inacabados, cena e conto são partes mínimas de histórias mais amplas e, ao mesmo tempo, plenas de sentido” (Oliveira, 2006, p. 108), ou seja, o miniconto é, em sua composição, a captura de uma cena ou de poucas e curtas cenas, as quais se assemelham mesmo às cenas de um filme cinematográfico ou às cenas de uma peça teatral. É, pois, um recurso retórico literário relevante para a escrita literária, não obstante, para a escrita criativa literária, já que convida o leitor a experienciar a narrativa na medida em que sente as emoções e vivencia as ações, por meio de *flashes*, tornando o enredo vívido e envolvente, objetivo principal da retórica no texto literário.

A despeito da comparação entre cena e miniconto, temos na cena um recurso presente no texto em prosa e, portanto, na escrita criativa literária, já que é fato que “o uso das cenas é extremamente vital para as narrativas em prosa” (Linardi, 2025, p. 58). Inspiradas no cinema e no teatro, as cenas no texto escrito literário permitem ao leitor perceber nuances ligadas ao ambiente, à situação ou ao personagem de modo a compor sua compreensão da narrativa de forma mais complexa.

Por outro lado, o oposto à cena é definido como sumário⁷⁸, ou seja, é a informação dada ao leitor de forma mais direta e denotativa. Entretanto, “não é preciso colocar um recurso em oposição qualitativa ao outro, já que ambos – quando bem executados – costumam potencializar o enredo, revelar personagens e levar compreensão ao leitor” (Linardi, 2025, p. 59).

⁷⁸ “Conjeturar, lembrar situações, prever consequências são propostas que cabem perfeitamente em sumários” (Linardi, 2025, p.66). Estes são também “comentários assertivos” (Linardi, 2025, p.64) e “permitem comentários e interpretações, a voz de quem escreve pode estar mais saliente”. (Linardi, 2025, p.65).

Também de acordo com Linardi (2025, p. 59), “em busca de cenas, ele [, o autor,] deve empreender uma pesquisa capaz de compor cenários, ações, detalhes (tentando resgatar os cinco sentidos, se possível) sobre tais eventos e pessoas”. Já com relação aos sumários, o Linardi (2025) coloca que “os trechos compostos por resumos de situações, dados gerais, impressões do autor ou suas interpretações e comentários podem trazer grande qualidade e originalidade ao texto” (Linardi, 2025, p. 59).

Importante pontuar que essa técnica literária conceituada no Brasil como cena e sumário, tem origens estrangeiras. De acordo com Schielfelbein e Krüger (2025)

Suas raízes práticas, no entanto, remontam a outros pensadores da área de literatura e escrita, como Anton Tchekhov, cujos contos no fim do século XIX já apresentavam uma construção narrativa sutil, baseada na sugestão e na confiança no leitor. É frequentemente atribuída a ele a máxima de que o escritor não deve dizer que a lua está brilhando, mas mostrar o reflexo de sua luz em um caco de vidro — uma síntese do princípio de sugerir sem afirmar diretamente (Schielfelbein; Krüger, 2025, p. 163).

As autoras ainda destacam que trata-se de um “princípio narrativo [, o] show, don’t tell – [o qual se propõe ao autor] mostrar em vez de contar”. Esclarecem ainda as autoras que este recurso “é frequentemente associado à escrita contemporânea, sobretudo em contextos de oficinas e escolas de escrita criativa, como uma técnica para promover maior imersão na leitura.” (Schielfelbein e Krüger, 2025, p. 163).

É, portanto, com o auxílio destes elementos que se elaboram a atmosfera de suspense e o elemento surpresa ao leitor e, desta forma, é como se “a leitura das histórias tr[ouxesse] a impressão de que o “leitor est[ivesse] assistindo a uma cena teatral” (Oliveira, 2006, p. 107) ou a um filme.

Sendo assim, nessa seção, o objetivo foi identificar outras pistas, as quais também são chamadas nesta tese de indícios, que os autores lançaram ao longo da sua narrativa. Além dos recursos que elaboram o suspense e a contraposição de ideias, temos estes também que são recursos retóricos que orientam o leitor, por meio dos cinco sentidos, a mergulhar no ambiente, bem como perceber a personalidade, os sentimentos e sensações dos personagens da narrativa sem dizê-los por meio de conceitos e definições, ao contrário disso, são elaboradas “cenas”. Por este motivo, concentraremos nossa análise nas cenas elaboradas pelos autores dos minicontos. Logo, nos minicontos analisados, podemos identificar tais recursos. A fim de compreendê-los e visualizá-los, dispomos no quadro a seguir.

Quadro 13 – O uso do recurso retórico da cena no miniconto em FLE

1) « La pluie tombait lourdement sur les pavés, résonnant comme un chuchotement sinistre dans l'obscurité de la nuit. »	1) o autor mostra por meio de imagens sensoriais, como o barulho da chuva e sua imagem caindo no chão, que se trata de uma noite assustadora e de uma atmosfera sombria.
2) ...elle sentit un poids se retirer de ses épaules.	2) o autor demonstra a cena ao invés de dizer que a personagem ficou aliviada.
3) « Après la fête, Júlia a trouvé un message dans le miroir de sa salle de bain: - “Je vous observe”. Elle regarde autour de la maison, était vide. »	3) a progressão dos acontecimentos e as mensagens no espelho criam a cena na qual evidenciam que Júlia estava assustada porque alguém a observava.
4) « Toc, toc... - Qui est-ce? - C'est moi, la peur. - La peur? - Oui, je suis venue te faire compagnie. »	4) no trecho, o autor personifica o medo que age como se fosse uma presença real, deste modo, o leitor não recebe a informação que a menina sentia medo, ao contrário disso, o leitor entende a emoção contida na ação e na fala do próprio medo no diálogo com a menina.
5) « Le long de l'immense bleue du ciel, un petit cargo naviguait lentement dans les eaux calmes de la mer ouverte. »	5) por meio de imagens sensoriais como a imensidão do céu e sua cor e o modo como o navio navegava proporcionam ao leitor visualizar a cena que é misteriosa e intrigante.
6) « Le livre brillait d'une lumière spectrale, chaque page remplie des espoirs brisés de ceux qui avaient un jour aspiré à être quelque chose de plus grand. »	6) ao invés de somente informar que o livro era mágico e que continha informações ligadas às emoções dos estudantes, o autor elabora uma imagem forte e misteriosa do livro, enquanto permite ao leitor perceber a profusão dos sentimentos contidos nas

	páginas desse livro, criando uma atmosfera de suspense e fantasia.
7) « Louis a regardé autour de lui et il est allé vers le cour en cherchant d'une face familière. »	7) sem simplesmente informar, o autor mostra, por meio do comportamento do menino, a ansiedade e a desconfiança que o assolavam diante da situação que se deparou ao chegar à escola.
8) « En lisant, un bruit effrayant de quelque chose traînant sur le sol se rapprochait. Les ombres sur les murs commençaient à s'allonger et à se tordre, comme si elles étaient vivantes. »	8) o leitor sente medo diante da atmosfera sinistra e, nesse mesmo intuito, o autor transmite medo e suspense por meio dos sons e das imagens criadas.
9) « de temps en temps, lors de nuits particulièrement sombres, certains juraient entendre un murmure venant des vieilles bibliothèques, un écho lointain du sorcier »	9) ao invés de informar que a biblioteca era mal assombrada, o autor evoca a sensação de medo e pavor por meio das imagens da biblioteca e dos murmúrios e ecos ouvidos pelos transeuntes.
10) « La pluie tombait en cette froide matin, tambourinant sur le toit de la véranda bondée de monde. »	10) nesse trecho, o autor faz com que seja possível sentir a chuva ao invés somente de informar ao leitor que chovia pela manhã.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Diante dos trechos cuja análise se deu no próprio quadro, percebemos que a cena é um recurso essencial à escrita criativa literária em FLE, uma vez que esta contribui para que o leitor perceba os aspectos subentendidos no texto literário, muitas vezes, utilizados pelos estudantes de forma intuitiva. Tal análise permite ao professor-leitor e ao estudante-autor conhecerem este recurso, a cena, e, a partir deste ponto, desenvolverem a autonomia necessária para identificá-lo em sua leitura, bem como para utilizá-lo em sua escrita.

Diante desta análise explanada nesta seção, podemos perceber que são muitos os recursos linguísticos, literários, culturais e retóricos que são utilizados pelos estudantes, a fim de persuadir o público leitor a mergulhar em uma atmosfera de suspense. Mesmo não sendo

textos produzidos por escritores profissionais, os autores dos minicontos recorreram a expressões próprias da língua portuguesa brasileira para, deste modo, contextualizar ao leitor sua narrativa em tempo e espaço.

Em seus minicontos, os autores se valem de expressões culturais próprias da língua francesa que são comuns ao *hall* de expressões brasileiras também, o que, conscientemente ou não, colaboram para a compreensão dos textos pelos leitores brasileiros e franceses.

Isso também acontece com os padrões retóricos. Foram trazidos para a escrita criativa literária padrões da língua portuguesa brasileira, o que transporta o leitor para este espaço-tempo, muitas vezes desconhecido ao público francês, mas não somente isso. As expressões próprias da língua francesa também são empregadas na escrita dos estudantes, o que contribui para a compreensão da narrativa por um leitor francês, por exemplo. Sobretudo, esta última demonstra que ao professor-leitor e ao estudante-autor é possível empregar, bem como analisar a escrita em FLE, desde que se debrucem nesta análise e esquadrinhem cada parágrafo, seus sentidos, sua estrutura e suas características, assim, além de professor-leitor e estudante-autor, também estarão aprimorando suas competências na linguagem escrita e, deste modo, oportunizando-os seguir como pesquisadores nesta área.

Deste modo, verificamos que a escrita passa a ser compreendida como intercultural e, desta maneira, atende a fatores singulares que, de fato, enriquecem os minicontos, tornando-os mais interessantes e originais, pois trazem o inesperado de forma única, a partir do momento que se mesclam os elementos expostos nesta análise. Tendo estes importantes aspectos da escrita em mente, passaremos à subseção seguinte, na qual traremos orientações didáticas para o trabalho intercultural da escrita criativa literária em sala de aula de FLE.

5.4 O TRABALHO INTERCULTURAL COM A ESCRITA EM SALA DE AULA DE FLE

Na realização das tarefas, somente se intervém quando necessário [...] os saberes vão sendo (re)construídos, tecidos, num processo sem fim (Pereira, 2022, p. 69).

Diante das análises empreendidas de nossa parte, foi possível a compreensão mais aprofundada sobre a complexidade que envolve os aspectos linguísticos, textuais e retóricos na construção da narrativa literária em sala de aula.

É nítida também a percepção de que tais aspectos são costurados na narrativa literária, a fim de atender a objetivos traçados desde o planejamento do texto e, por este motivo, são

selecionados cuidadosamente pelos autores com vistas a alcançar seus objetivos, como no caso do nosso *corpus*, a escrita criativa literária, que mantém a atenção do leitor por meio do suspense como o tipo de miniconto escolhido.

Assim, diante do compromisso que temos com a compreensão adquirida neste estudo, além das contribuições oferecidas à área de pesquisa da Retórica Contrastiva e da Retórica Intercultural, também desejamos contribuir com a área da Linguística Aplicada e da Didática de Línguas. Comprometemo-nos, nesta seção, a apresentar ao leitor mais uma contribuição que são, na verdade, o que chamamos de **orientações didáticas** para o trabalho com a escrita criativa literária em sala de aula de francês como língua estrangeira. Porém, não somente são para as salas de aula de FLE, mas para as atividades de escrita literária de línguas em geral. Passamos, por conseguinte, aos itens que julgamos serem imprescindíveis para o êxito deste trabalho em sala de aula.

Pode parecer óbvio ou simples descrever orientações didáticas para o trabalho com a escrita criativa literária em FLE, entretanto, podemos afirmar seguramente que, muitas vezes, os professores se sentem perdidos quanto ao planejamento e à condução de atividades como estas. Sabemos que há lacunas nas formações continuadas docentes por diversos motivos, sobretudo, por causa da intensa rotina que muitos enfrentam diariamente. Assim, sabemos que sistematizar este trabalho pode contribuir com a concretização de práticas de escrita nas salas de aulas de línguas.

Pontuamos, antecipadamente, que, a partir deste estudo empreendido e a partir destas orientações para o trabalho didático, desejamos que novos estudos, e mesmo novas orientações, possam ser desenvolvidas, a fim de ampliar e aprimorar a compreensão sobre esta área e sobre as atividades de escrita criativa literária a serem desenvolvidas em sala de aula de francês como língua estrangeira. Entendemos este estudo como um passo inicial, necessitando de novos estudos para que novos passos mais amplos sejam realizados. Dito isso, passamos a apresentar ao leitor as orientações didáticas passo a passo.

Primeiramente, como já pontuado nas seções anteriores, é importante realizar leituras prévias para que os estudantes tenham contato com o maior número possível de minicontos. Assim, chamamos essa etapa de **planejamento de leitura**. Significa selecionar minicontos da temática que o professor deseja trabalhar, este é o primeiro passo.

No caso desta tese, selecionamos minicontos de suspense, mas há outras possibilidades: minicontos de humor, de aventura, policiais. Tudo depende da faixa etária, do perfil da turma e dos objetivos que se pretende alcançar na proposta. Depende ainda do acesso

aos textos. Muitos deles foram possíveis graças a *sites* de conteúdos literários que divulgam e compartilham diversos textos de autores amadores, bem como de escritores profissionais.

O segundo ponto importante chamamos de **rodas de conversa**. Consiste em realizar leituras desses minicontos em sala de aula e destacar elementos ligados à temática escolhida. Realizar, portanto, as rodas de conversas com a turma para descobrir características que marcam o suspense, assim como as estratégias que os autores utilizaram para caracterizar os personagens, o ambiente e como demarcam a sequência da narrativa. Destacar também a brevidade do gênero literário e, sobretudo, quais são as estratégias que os autores lançam mão para desenvolver sua escrita em poucos parágrafos é também outro elemento complementar ao anterior e relevante para se destacar. Ou seja, durante essas rodas de conversas, é importante ir construindo com a turma um conhecimento mais aprofundado a respeito do gênero miniconto e a orientação é mergulhar na leitura e na análise dos minicontos. O modo como isso pode ser feito é muito simples e, quanto mais simples a linguagem, mais acessível à compreensão. Sugerimos que estes elementos sejam pontuados por meio de exemplos trazidos dos minicontos lidos na medida em que são destacados pelo professor os trechos dos minicontos os quais ele e a turma identificam cada um dos recursos, para tanto, é imprescindível que o professor realize essa análise previamente. Ou seja, o professor estuda e analisa os textos a serem trabalhados em sala de aula.

A respeito destes recursos, ao longo da tese, analisamos os textos por meio dos 10 itens a seguir, os quais sugerimos que façam parte da roda de conversa. Como já colocamos na seção de análise, reiteramos aqui: a) presença da elaboração da imagem do personagem na Escrita Literária cuja ênfase recai na construir a percepção do leitor a respeito do personagem; b) presença da mobilização das emoções na Escrita Literária cujos trechos têm como objetivo provocar emoções ou sentimentos no leitor; c) Presença da sequência lógica na Escrita Literária, trechos nos quais se esforçam por elaborar dados, fatos e o raciocínio lógico; d) expressões linguístico-culturais características da língua portuguesa brasileira presentes nos minicontos em FLE, expressões comuns no Brasil; e) Expressões linguístico-culturais igualmente comuns à língua portuguesa brasileira e à língua francesa presentes nos minicontos em FLE, ou seja, comuns às duas línguas; f) expressões linguístico-culturais valorativas presentes nos minicontos em FLE, as quais expressam modos de pensar e valores de uma dada comunidade ou contexto; g) expressões linguísticas que indicam indícios de padrões retóricos próprios da língua francesa presentes na escrita literária em FLE, comuns na língua francesa e já absorvidas pelos autores; h) expressões linguísticas que indicam indícios de padrões retóricos da língua portuguesa brasileira presentes na escrita literária em FLE,

estruturas próprias do português brasileiro; i) figuras de Retórica presentes na escrita literária em FLE, imagens e modos diferentes de se dizer alguma coisa; j) contraposição de ideias presentes nos minicontos em FLE, jogos de ideias presentes nos minicontos e a cena no texto literário.

O terceiro passo é chamado de **planejamento da escrita criativa literária**. Esse é o momento, em professor e estudantes vão realizar uma chuva de ideias, em francês *Remue-méninges*. Isso serve para criarem, juntos, um esquema para a escrita do futuro miniconto e essa orientação serve para cada estudante individualmente. Às vezes, os estudantes já terão a ideia em mente, outras vezes será necessário dar sugestões. O intuito desse momento, é que todos possam escrever um pequeno esquema, a fim de registrar a ideia e não esquecer daquilo que foi pensado. Cada um pode falar o embrião da ideia e os outros podem ir dando mais sugestões e complementando até que se pense em todos os minicontos de forma planejada. Esta sequência demanda que se pense em cada uma das etapas básicas de um miniconto, então, as partes do esquema são: a introdução, o desenvolvimento, o clímax e o desfecho.

Com base no esquema elaborado previamente, na etapa seguinte, a etapa da **escrita parcial**, os estudantes escrevem seus minicontos somente até o clímax e, na sequência, trabalham em dupla. Os estudantes, em dupla, trocam seus textos para que realizem a **primeira leitura em pares**. Esse momento serve para que ouça a opinião de um dos colegas sobre sua escrita literária, este com quem que fazem dupla. Assim, o autor do miniconto já tem uma amostragem da recepção do seu texto pelos seus futuros leitores, os quais podem ser os colegas de outras turmas ou um público mais amplo, como a Educação Básica. Ou seja, depende do público e do suporte que os minicontos serão publicados.

Finalmente, após esse *feedback* dos colegas, os autores concluem seus minicontos e checam sua escrita por meio do **checklist** (a seguir, nesta tese). Esta etapa descrita é a etapa da **escrita**, seguida da etapa da **segunda leitura em pares**.

Quadro 14 – *Checklist*

Itens a serem observados e checados	Suspense em Portuguê s	Suspens e en Françai s
1. Meu miniconto tem um título que desperta interesse ao leitor e, ao mesmo tempo, condiz com a narrativa de minha autoria?		
2. Meu texto foi escrito de forma adequada ao público-alvo:		

graduandos de Letras: Português e Francês e estudantes da Educação Básica (séries finais do fundamental II e ensino médio)?		
3. Meu miniconto é predominantemente narrativo?		
4. Meu miniconto obedece à permanência da 1ª ou da 3ª pessoa (item da minha escolha) do início ao fim do texto?		
5. Meu texto é organizado em introdução, desenvolvimento, clímax e desfecho?		
6. Trabalhei a pontuação, de forma a deixar claro ao leitor a sequência da narrativa, bem como a sequência das falas e/ou pensamentos dos personagens?		
7. Utilizei adjetivos, substantivos e locuções, a fim de elaborar o clima de suspense ao meu miniconto?		
8. Construí imagens, a fim de possibilitar ao leitor a inserção e o envolvimento ao ambiente no qual se passa minha narrativa?		
9. O desfecho do meu miniconto é inusitado, causando surpresa, espanto ou curiosidade ao leitor?		
10. Mantive minha escrita em uma ou duas laudas e revisei todo o meu miniconto antes de enviá-lo para o e-mail indicado pbomelo@yahoo.com ?		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nesta ocasião, após as etapas que envolvem a leitura e a escrita criativa literária, o professor tem o momento da sua leitura, correção, avaliação e proposta de publicação. É nesta etapa que o professor realizará uma leitura atenta de cada um dos minicontos. Chamamos a esta etapa de **avaliação docente**.

O professor, como já é feito habitualmente, realiza a correção atenta dos textos escritos dos estudantes. Esta etapa é muito importante para o professor e para o estudante, porquanto, é no momento da avaliação docente onde o professor garante a originalidade da escrita criativa literária por meio da sua colaboração tão essencial, pois esta é que concede a esse tipo de escrita a articulação ao aspecto intercultural nos textos da sua turma.

Significa dizer que, neste intento, o professor poderá avaliar o texto a partir dos seguintes critérios:

a) garantir a contextualização da narrativa, ou seja, verificar se o autor demarca o tempo e o espaço que se desenvolve a narrativa por meio de indícios ou de forma explícita;

b) garantir a clareza das expressões linguístico-culturais próprias do Brasil e da França, ou seja, verificar (sem tentar modificá-las) se as expressões empregadas estão/são compreensíveis ao leitor;

c) garantir as regularidades da estrutura, da pontuação e dos padrões retóricos próprios da língua que se escreve trazidos pelo autor do miniconto, ou seja, verificar o emprego adequado das colocações pronominais, dos articuladores (advérbios, pronomes e preposições), das concordâncias verbais e nominais, bem como das estruturas e das expressões próprias da língua francesa, tais como, por exemplo, as orações negativas, impessoais e restritivas. Além disso, neste momento da avaliação, o professor pode verificar:

d) os sentidos das ideias presentes nos textos literários, como aquelas expressões valorativas e ideológicas, expressas, muitas vezes, por meio de figuras de retórica ou, até mesmo, da elaboração de pensamentos do narrador ou mesmo dos personagens, além das contraposições de ideias e as cenas.

Assim, a partir desta avaliação docente, o professor pode lançar mão de duas estratégias de forma conjunta ou optar por uma delas:

a) propor uma nova roda de conversa para discutir esses elementos, os quais ele pode agrupar e discutir somente aqueles mais relevantes, de acordo com seu ponto de vista;

b) escrever um pequeno texto (como um *feedback* ou um recadinho ao final do miniconto) para cada autor pontuando esses elementos e sugerindo as correções a serem feitas a fim de alcançar os objetivos do texto e manter a escrita criativa literária e intercultural. Esse pequeno texto pode ser registrado, pelo professor, ao final do texto do estudante. Feito isso, o professor pode passar para a etapa final, a que chamamos de etapa da **reescrita**.

O professor propõe, portanto, a reescrita e combina com a turma como será a **publicação** dos minicontos da turma. Há diversas possibilidades. As redes sociais, em *posts* ou em *sites* de autores amadores, no *site* da própria instituição na qual a turma estuda francês, em livros digitais ou em livros físicos, nos murais escolares, nos painéis ou nas exposições em escolas, bibliotecas e outras instituições ligadas à Educação e às Artes, em folhetins, em jornais literários, dentre outros. Estas são, portanto, nossas orientações didáticas para a escrita criativa literária em FLE sistematizadas no Quadro 14 a seguir.

Quadro 15 – Orientações Didáticas para o Trabalho com a Escrita Criativa Literária em Sala de Aula de FLE

Etapa	Descrição
Planejamento de Leitura	Leituras prévias para o contato com o maior número possível de minicontos. Significa selecionar minicontos da temática que o professor deseja trabalhar. No caso da nossa proposta, escolhemos o suspense.
Rodas de Conversa	Ao realizar leituras dos minicontos, destacar elementos ligados à temática escolhida. Além disso, destacar padrões retóricos e marcas culturais presentes nas leituras e compreender os sentidos destes elementos nos textos.
Planejamento da Escrita Criativa Literária	Elaborar o esquema para a escrita do futuro miniconto, são eles: introdução, desenvolvimento, clímax, desfecho.
Escrita Parcial	Os estudantes escrevem seu miniconto somente até o clímax da narrativa.
Primeira Leitura em Pares	Os estudantes, em dupla, trocam seus textos para que ouçam a opinião de um dos colegas sobre sua escrita criativa literária.
Escrita	Conclusão do miniconto, escrita do desfecho.
<i>Checklist</i>	Verificação da própria escrita por meio dos itens presentes na tabela <i>checklist</i> .
Segunda Leitura em Pares	Os estudantes, em dupla, trocam seus textos para que ouçam a opinião de um dos colegas sobre sua escrita criativa literária.
Avaliação Docente	Correção docente atenta dos textos escritos dos estudantes e <i>feedback</i> docente.
Reescrita	Os estudantes vão reescrever o miniconto verificando os itens apontados pelo professor.
Publicação	Combinar com a turma quando, como e onde (ou em qual suporte) serão publicados os minicontos

	da turma.
--	-----------

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A publicação dos escritos dos estudantes pode ser vista, por alguns ou em algumas realidades, como uma parte um tanto quanto facultativa, entretanto incentivamos os professores e os estudantes para que os textos sejam sempre publicados. Que haja uma finalidade social na escrita em sala de aula, sobretudo, dada à característica principal desta atividade que é uma escrita criativa literária, ou seja, é uma proposta literária e, portanto, a nosso ver, a literatura é pertencente a todos, a saber, o autor e os leitores. Sendo assim, apesar de ser a última etapa, conclamamos os professores a buscarem esta publicação, seja em suportes digitais ou suportes físicos.

Esperamos que essas orientações didáticas possam contribuir para a prática de ensino do FLE, sobretudo, nas aulas que se trabalharem as produções textuais literárias. Esperamos ainda que os textos literários sejam mais frequentes nas aulas de FLE e que estudantes e professores possam se dedicar mais e mais ao desenvolvimento das habilidades da escrita criativa literária dos seus estudantes e das suas próprias. Sabemos que o contato com estas atividades de escrita é fundamental.

Reiteramos ainda que nosso desejo é que essas orientações didáticas aqui compartilhadas sejam aprimoradas e aprofundadas ao longo do tempo, a partir das futuras experiências docentes e a partir da compreensão deste trabalho didático, bem como do desenvolvimento de novas pesquisas ligadas à área da Didática de Línguas. Por hora, deixamos aqui nossa contribuição como uma semente que esperamos ver geminar e gerar frutos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percepções sobre a escrita textual precisam ser investigadas mais a fundo⁷⁹
(Connor, 1996, p. 116, tradução nossa).

Esta pesquisa emergiu do curso de Letras: Português e Francês da UEFS e pretendeu identificar as práticas retóricas e as convenções culturais próprias da língua portuguesa brasileira investigadas na produção de escrita criativa literária em FLE dos estudantes de graduação de uma IES do semiárido nordestino. Ao analisarmos a escrita criativa literária dos estudantes, identificamos marcas, padrões e recursos relevantes para que a escrita resultasse em um miniconto expressivo e fluido, características das quais se faziam presentes nos textos dos discentes.

Assim, analisamos ao todo 10 itens, sendo eles:

- a) presença da elaboração da imagem do personagem na Escrita Literária;
- b) presença da mobilização das emoções na Escrita Literária;
- c) presença da sequência lógica na Escrita Literária;
- d) expressões linguístico-culturais características da língua portuguesa brasileira presentes nos minicontos em FLE;
- e) expressões linguístico-culturais igualmente comuns à língua portuguesa brasileira e à língua francesa presentes nos minicontos em FLE;
- f) expressões linguístico-culturais valorativas presentes nos minicontos em FLE;
- g) expressões linguísticas que indicam indícios de padrões retóricos da língua portuguesa brasileira presentes na escrita literária em FLE;
- h) expressões linguísticas que indicam indícios de padrões retóricos próprios da língua francesa presentes na escrita literária em FLE;
- i) as figuras de Retórica presentes na escrita literária em FLE;
- j) a contraposição de ideias presentes nos minicontos em FLE e o recurso retórico da cena no texto literário.

Deste modo, tendo como fundamento de análise a Retórica Contrastiva e a Retórica Intercultural, intentamos compreender as escolhas dos padrões retóricos entre as línguas portuguesa brasileira e francesa, as razões para as escolhas linguísticas, retóricas e estilísticas, as práticas ou as influências culturais que justificaram as opções discursivas presentes nos textos dos discentes em FLE da UEFS, bem como o uso dos diversos recursos textuais e

⁷⁹ No original: ...perceptions of written texts need to be investigated further.

literários, como o uso das figuras de retórica, ou figuras de estilo em francês, além de identificar como se apresentavam os recursos retóricos basilares na escrita criativa literária dos estudantes.

Tais análises retóricas foram organizadas a partir do material coletado, a saber: os minicontos escritos dos participantes da Oficina de Escrita Criativa Literária. Assim, a fundamentação teórica se ancorou nas bases já mencionadas, acrescidas de conceitos essenciais à pesquisa, como a caracterização do gênero miniconto, os processos e as relações entre a escrita e a reescrita, e a relevância da leitura na formação do leitor-autor.

Diante desta pesquisa empreendida, ao final desta tese, nossas conclusões demonstram que os padrões retóricos mapeados sugerem a influência da língua portuguesa brasileira na escrita em FLE, tais como: o emprego dos elementos morfossintáticos; o emprego dos termos acessórios da oração, como advérbios, adjuntos e complementos; as inversões oracionais; as figuras de retórica (e *Figures de style françaises*); além da lógica e da organização do texto. Também foram mapeadas marcas culturais próprias do português brasileiro, tais como: as ideias comuns no Brasil, as gírias, as expressões populares e regionalistas e os ditos “erros gramaticais”, que registraram a tipicidade da linguagem falada própria da comunidade nordestina do Brasil.

Esses dados confirmam as hipóteses que apontamos ao longo desta tese: a de que a escrita criativa literária em FLE dos estudantes universitários da UEFS é marcada pela influência da língua materna. Entretanto, constatamos que, mesmo com essa escrita intercultural, os minicontos são compreendidos pelos leitores e pela docente que os leu e avaliou. Isso significa que tais características se configuram como uma riqueza cultural expressa por meio da Retórica Literária e que essa escrita não representa prejuízos aos leitores, nem mesmo aos autores, uma vez que ambos se beneficiam dessa originalidade textual intercultural. O leitor se beneficia ao contatar novas formas de organização do pensamento, e o autor, igualmente, por ter a liberdade de se expressar de forma clara, atendendo às próprias expectativas com relação à mensagem que deseja imprimir ao texto.

Porém, não somente os padrões retóricos da língua materna dos estudantes foram identificados. Grande parte dos textos foi escrito com marcas culturais e padrões retóricos próprios da língua que se aprende, a língua francesa. Esse dado demonstra que os estudantes se apropriam da língua francesa de forma contínua e que este processo demanda tempo e contato frequente com a língua francesa. Isso é perceptível dada a escrita de cada estudante ser única, com empregos de padrões retóricos e marcas culturais individuais, bem como com níveis de apropriação da língua francesa individuais também. Sendo assim, podemos afirmar

que, tendo em vista que o intuito da escrita criativa literária é transmitir sua narrativa de forma singular, ao autor e ao leitor não é necessária uma escrita própria de um nativo da língua francesa, já que ambos buscam a originalidade e não a padronização da escrita.

Além disso, a partir de nossa análise, discutimos a pertinência da escrita e da leitura literárias em sala de aula. Pontuamos que, embora não se trate (ainda) de uma escrita profissional, é imprescindível oferecer a estudantes e professores oportunidades frequentes de percorrer todas as etapas da criação literária: desde o planejamento do texto, passando pela fase de autor-leitor, até a publicação do miniconto.

No que diz respeito à Retórica Contrastiva e à Retórica Intercultural, nosso propósito foi mapear os padrões retóricos e as marcas culturais em textos literários de graduandos para compreender e descrever tais escolhas discursivas. A partir dessa análise detalhada, buscamos demonstrar caminhos didáticos que contribuam para o ensino-aprendizagem da escrita criativa em aulas de FLE. Esse propósito se fundamenta em nossa experiência de mais de 25 anos na docência, ao longo dos quais ministramos diversas Oficinas de Escrita Criativa Literária.

Logo no início, descrevemos ao leitor que o ineditismo perpassa a totalidade desta tese. Ou seja, a totalidade dos pilares que compõem este estudo é inédita neste campo de pesquisa, uma vez que a tese apresenta:

a) A análise da Retórica Contrastiva e Intercultural recai sobre textos escritos em língua francesa por brasileiros, distanciando-se da hegemonia de estudos focados na língua inglesa. Além disso, o *corpus* é composto pelo gênero miniconto, uma forma literária relativamente recente tanto no meio acadêmico quanto no escolar;

b) Os dados foram coletados em uma Oficina de Escrita Criativa Literária, prática ainda escassa nos cursos de Letras no Brasil. O estudo abrange não apenas os padrões retóricos e as marcas culturais, mas também as figuras de retórica, as contraposições de ideias, as expressões valorativas e o recurso retórico da cena, oferecendo uma análise profunda de elementos raramente explorados no ensino de FLE;

c) O trabalho foca na escrita de futuros professores em formação inicial, articulando pesquisa e extensão no âmbito da UEFS. Ademais, o estudo é realizado no Nordeste brasileiro, sendo conduzido por uma pesquisadora e docente de FLE que vivencia os desafios do plurilinguismo nessa região.

Entendemos, portanto, que a concretização desta pesquisa, que articula bases teóricas e prática didática, contribui para o fortalecimento das ações extensionistas na IES onde atuamos como docente do curso de Letras: Português e Francês. Do mesmo modo, esta pesquisa

colabora com o desenvolvimento de ações voltadas à formação inicial de estudantes, futuros professores de FLE, nos cursos de Letras: Francês no Nordeste do Brasil.

Entendemos ainda que a proposta de escrita criativa literária, tendo em vista as opiniões dos participantes e a nossa observação etnográfica e participante na Oficina de Escrita Criativa Literária, se mostra de extrema relevância à formação inicial dos estudantes de Letras, bem como à formação continuada dos professores em atuação em sala de aula, dada à ausência desta atividade durante os semestres dos cursos de Letras, sobretudo, em língua estrangeira, o que torna esta atividade ainda mais complexa e necessária.

Como ficou claro ao leitor, defendemos que a presença do texto literário seja uma constante nas atividades dos discentes e, por conseguinte, na prática docente, alcançando uma finalidade social e rompendo com o ciclo de desvalorização e desmotivação sobre o qual o esquecimento ou apagamento da escrita estudantil recai ainda hoje. Por essa razão, propomos como produto a criação de um livro literário (*e-book*), cujo propósito é valorizar a escrita do estudante de Letras participante do estudo, em reconhecimento ao empenho e ao compromisso demonstrados durante as atividades da Oficina de Escrita Criativa Literária.

Como explanado na seção metodológica (capítulo 4), realizamos uma intervenção extensionista em uma instituição nordestina, fomentando o curso de Letras: Português e Francês e contribuindo para as áreas de Linguística Aplicada (com ênfase na Retórica Contrastiva e na Retórica Intercultural) e de ensino de FLE, no que tange à produção escrita criativa. Nessa intervenção, desenvolvemos atividades de escrita literária contextualizada, utilizando como unidade de ensino o gênero literário miniconto de suspense, contemplando as etapas de escrita e reescrita. Paralelamente, promovemos a leitura e a análise de trechos de minicontos diversos em português brasileiro e em francês, dialogando sobre as impressões dos participantes e sobre os recursos retóricos mobilizados pelos autores para a construção do enredo e dos sentidos da narrativa.

Na referida Oficina de Escrita Criativa Literária, concentramos nossos esforços nos processos de planejamento, produção e reescrita dos minicontos, privilegiando a criatividade e a fruição dos autores. Para tanto, promovemos a leitura compartilhada em duplas de estudantes, oferecendo apoio mútuo ao fornecerem sugestões que enriqueceram as versões finais, visto que, como aponta Terra (2022, p. 48), “sempre que possível, a revisão deve ser feita por uma pessoa que não seja o próprio autor”, além do *feedback* docente de forma individualizada, desde o planejamento até a versão final do miniconto.

Na análise empreendida nesta tese, buscamos compreender cada recurso retórico identificado nos minicontos sob uma perspectiva intercultural. Para tanto, conceituamos os

pilares da análise, a saber, os recursos e padrões retóricos e as marcas culturais e discorreremos acerca do conceito de interculturalidade e sua aplicação nesta pesquisa. Ademais, pontuamos que a interculturalidade é compreendida não apenas como convenções retóricas e culturais nativas, mas como um enriquecimento mútuo para a convivência e as interações cotidianas, perspectiva que se estende à escrita literária, compreendida aqui como espaço de fruição e imaginação formativa.

Assim, ao professor-leitor desta tese, propomos uma orientação didática na qual descrevemos a totalidade desta atividade realizada dentro da Oficina de Escrita Criativa Literária. Essa proposta didática se fundamenta em nossa forte convicção de que toda base teórica em Letras pode dialogar com a prática docente, sendo, em nosso entendimento, essencial contribuir diretamente para o cotidiano da sala de aula.

Por fim, com esse percurso, visamos, como docente da UEFS e da Educação Básica, ampliar os estudos em Retórica Contrastiva e em Retórica Intercultural aplicados ao ensino de português brasileiro e de FLE para graduandos em Letras. Tal iniciativa se justifica pela escassez de pesquisas nessa área voltadas para a interação e análise entre essas línguas, visto que o cenário das pesquisas na atualidade recai majoritariamente sobre a língua inglesa, conforme constatado no levantamento inicial apresentado em subseção presente em nossa revisão de literatura.

Neste sentido, apontamos como desdobramentos deste estudo a análise da Retórica Contrastiva e Intercultural em textos literários de língua portuguesa brasileira. Tal contribuição se mostra relevante para a prática docente em língua materna, estendendo-se, inclusive, a outros gêneros textuais em sala de aula. Sugerimos, ainda, que o modelo de análise e produção textual desenvolvido nesta tese possa, de acordo com o contexto e as necessidades de cada sala de aula, ser trabalhado de forma personalizada e aplicado de acordo com a realidade e a faixa etária dos estudantes da Educação Básica.

Ademais, acreditamos que novos cursos de formação e materiais didáticos podem ser elaborados, visando expandir as teorias e práticas aqui abordadas, pois como a professora e pesquisadora Ulla M. Connor afirma, “mais investigações precisam ser feitas sobre os relacionamentos entre cultura, escrita e seu ensino, e o ensino de L2. Estudos futuros precisam investigar o que é uma boa escrita em uma determinada cultura e como ela é ensinada”⁸⁰

⁸⁰ No original: more explorations need to be made into the realshionships between culture, writing and its instruction, and L2 instruction. Future studies need to investigate what good writing is in a given culture and how it is taught.

(Connor, 1996, p. 116). Ou seja, há muito que ser pesquisado e compreendido nesta área tão vasta e importante para o ensino de línguas.

Finalmente, nosso sentimento é de gratidão e realização pela possibilidade de ter começado e, agora, concluído este estudo, cuja temática certamente seguirá em nossas pesquisas e salas de aula, a cada semestre/ano letivo. Estudar o que nos encanta é vibrante e, de fato, gratificante.

Ficou perceptível, ao passar pela “linha de chegada”, que este não é o final. Há muito ainda a se pesquisar nestas áreas de investigação. Dizemos áreas, no plural, devido à junção de diversos campos que nesta tese se entrecruzaram. Não tínhamos ideia de que, ao estudar este *corpus*, abraçaríamos a literatura, a tradução, a retórica, a argumentação, a interculturalidade, a leitura, a produção escrita, a didática de línguas, entre outras áreas. Assim, mais uma vez, vimos na prática como os conhecimentos se entrelaçam e se complementam; o que é, de fato, fantástico e instigante.

Obrigada aos leitores e às leitoras que chegaram até aqui e que, portanto, acreditaram nesta pesquisa. Que este estudo possa ter ajudado de alguma forma na sua formação enquanto professor(a)-leitor(a) e enquanto leitor(a)-autor(a).

Esperamos que esta pesquisa seja um primeiro passo rumo ao alargamento das fronteiras dos estudos de escrita criativa literária, de Retórica Contrastiva e de Retórica Intercultural em FLE, bem como em outras línguas. Que outros pesquisadores e pesquisadoras possam ampliar a compreensão desses estudos, trazendo novas contribuições, pois, certamente, para nós, este é só o começo.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. **Signum** - Estudos de Linguagem, v. 15, n. 2, p. 457-480, 2012.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. **Tópicos em português língua estrangeira**. Brasília: EDUNB, 2002. p. 210-215.

ÁLVARES, Cristina. Nouveaux genres littéraires urbains - les nouvelles en trois lignes contemporaines au sein des micronouvelles. In: Simpósio Inter-nacional: Microcontos e outras microformas, Minho. **Atas [...]**, Minho, 2011.

AMABILE, Luís Roberto. Do que estamos falando quando falamos de Escrita Criativa. **Revista Criação & Crítica**, São Paulo, Brasil, n. 28, p. 132-149, 2020. DOI: 10.11606/issn.1984-1124.i28p132-149. Disponível em: <https://revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/172813>.. Acesso em: 9 set. 2025.

ANTUNES, Irandé. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. In: COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza. **Ensino da produção textual**. São Paulo: Contexto, 2022. p. 9-21.

ARAÚJO, Emília Neves Ortiz. **O ebook animado e interativo reconta-lendo contos, reescrevendo pontos**: um produto educacional que utiliza as novas TICS para o desenvolvimento da leitura e produção textual. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1998 [c. 330-326 a.C.].

ARISTÓTELES. **Tópicos**. v. V (Organon). Lisboa: Guimarães Editores, 1987.

ATKINSON, Dwight. On Robert B. Kaplan's Response to Terry Santos et al. "On the Future of Second Language Writing". **Journal of Second Language Writing**, v. 3, n. 9, p. 317-320, 2000.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; MELO, Priscilla Barbosa de Oliveira. Leitura linguístico-discursiva e argumentativa de um miniconto francês contemporâneo. **Revista Leitura**, Maceió, n. 75, p. 106-121, 2023.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; MELO, Priscilla Barbosa de Oliveira. Análise linguístico-discursiva e argumentativa de miniconto contemporâneo francês: possibilidades de padrões retóricos. Comunicação em Simpósio Temático, **GELNE**, UFS, 2022.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; MOURA, Marcia Oliveira. Letramento crítico e retórica associados à construção de pontos de vista em práticas de ensino de argumentação. In: MARTINS, Ana Patrícia Sá; KERSCH, Dorotea Frank; TINOCO, Glícia Azevedo; AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. **Letramentos e argumentação**: o ensino de línguas como prática social. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 117-142.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Desenvolvimento de competências e capacidades de linguagem por meio da escrita de textos de opinião. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 4, p. 35-47, 2013.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; TINOCO, Glícia Marili Azevedo de Medeiros. Letramento e Argumentação no ensino de língua portuguesa. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 18–35, 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1981].

BARBOSA, Amilcar Bettega. **Da leitura à escrita**: a construção de um texto, a formação de um escritor. Tese (Doutorado em Letras), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/Université Sorbonne 80 Nouvelle, Porto Alegre/Paris, 2012.

BARTHES, Roland. Literatura / ensino. In: BARTHES, Roland. **O grão da voz**: entrevistas – 1962-1980. Tradução Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p.331-43.

BECHARA, Evanildo. **Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras**: língua portuguesa. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.

BLOOM, Harold. **O Cânone Ocidental**: Os livros e a escola do tempo. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

BONNEFOIS, Pascal. **Edition critique des Récits d'un ménestrel de Reims et problème de génération de concordanciers lemmatisés sur micro-ordinateurs**. Tese (Doutorado em Letras) – Université Paris 7, Paris, 1990.

BOSI, Alfredo. **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Cultrix, 1975.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, v. 6, n. 1, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1997.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul; São Paulo: Duas cidades, 2011.

CASSANY, Daniel; LUNA, Marta; SANZ, Gloria. **Enseñar lengua**. 4. ed. Barcelona: Graó, 1998.

CASTAGNINO, Raúl H. **“Cuento-artefacto” y artificios del cuento**. Buenos Aires, Editorial Nova, 1977.

CHATMAN, Seymour. What Can We Learn from Contextualist Narratology? **Poetics Today**, [S.l.], n. 11, p. 309-28, 1990.

CHATMAN, Seymour. What Can We Learn from Contextualist Narratology? **Poetics Today**, [S.l.], n. 11, p. 309-28, 1990.

CHARETTE, Émilie. CORVIL, Carl-Handy. **La bonté de Dieu**. Victoire Musique LIVE 2019. Betel Music.

Disponível em: <https://jesussauveur.home.blog/2023/01/12/la-bonte-de-mon-dieu/> acesso: 17/06/2025. Disponível também em vídeo no YouTube:

<https://www.bing.com/videos/riverview/relatedvideo?q=la+bont%C3%A9+de+dieu+youtube&mid=F817130C642D4B97F4B0F817130C642D4B97F4B0&FORM=VIRE> acesso: 17/06/2025.

CHERUBIM, Sebastião. **Dicionário de figuras de linguagem**. São Paulo: Pioneira, 1989.

CHIAPPINI, Ligia; LEITE, Moraes. **O foco narrativo**. São Paulo: Ática, 1997.

CONNOR, Ulla; NAGELHOUT, Ed; ROZYCKI, William V. (ed.). **Contrastive rhetoric: Reaching to intercultural rhetoric**. Amsterdã: John Benjamins Publishing, 2008.

CONNOR, Ulla. **Contrastive Rhetoric: cross-cultural aspects of second-language writing**. New York: Cambridge University Press, 1996.

CONNOR, Ulla. **Intercultural rhetoric: modern-day connections between writing and culture**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2008.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Porto: Edições ASA, 2001.

DEMO, Pedro. **Saber pensar é questionar**. Brasília: Liber Livro, 2010.

DEVIDES, Michelle Mittelstedt. Literatura e Interculturalidade. **Revista Afluente**, v. 8, n. 22, 2023.

DE CARVALHO, Elisa Costa Brandão. O Surgimento da Retórica e sua Evolução até Aristóteles. **Ελληνικο βλεμμα**, v. 1, n. 2, 2017.

DE CARVALHO, Gisele. Resenhas acadêmicas e sua organização retórica. **Revista Letras**, v. 57, 2002.

DE CASTRO, Valdiney Valente Lobato. Quem eram os leitores cariocas do século XIX? **Interfaces**, [S.l.], v. 6, n. 2, 2015.

DE OLIVEIRA, Carloney Alves; PORTELA, Márcia da Silva Santos. Produção escrita de contos nas aulas de matemática, na perspectiva da resolução de problemas. **Revista Exitus**, PA, v. 10, 2020.

DE OLIVEIRA, Letícia Mendes. Aspectos do Conto Mínimo e da Cena Teatral em Fernando Bonassi. **Em Tese**, v. 10, p. 104-109, 2006.

DICIONÁRIO La Langue Francaise. Disponível em:
<https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/commination>. Acesso: 21 jan. 2026.

DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (org.). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução de Charles Bazerman e Judith Chambliss Hoffnagel. 2. ed. Recife: Pipa Comunicação, Campina Grande: EDUEFCG, 2020.

DO NASCIMENTO, Maria Valdênia Falcão; ABREU, Kélvya Freitas. A Produção de texto na sala de aula de E/LE: Alguns Enfrentamentos. In: VIDAL, Rosângela Maria Bessa; BERNARDINO, Rosângela Alves dos Santos; Pontes, Antonio Luciano (org.) **Produção e ensino de texto em diferentes perspectivas**. Mossoró: Edições UERN, 2014. p. 64-73.

DOS SANTOS GOMES, Nataniel. VERBOS LEVES OBSERVAÇÕES SOBRE O PORTUGUÊS DO BRASIL. **Solettras**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 76-83, 2004.

EL FAR, Alessandra. Crítica social e idéias médicas nos excessos do desejo: uma análise dos "romances para homens" de finais do século XIX e início do XX. **Cadernos Pagu**, n. 28, p. 285-312, 2007.

ELEODORO, Débora Raquel Massmann. **Línguas-culturas e retórica**: análise comparada de produções dissertativo-argumentativas em língua francesa e língua portuguesa na esfera escolar. 2009. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: 10.11606/T.8.2009.tde-05022010-173540. Acesso em: 15 set 2022.

FIAD, Raquel Salek. Reescrita, dialogismo e etnografia. **Linguagem em (Dis)curso**, Santa Catarina, v. 13, p. 463-480, 2013.

FIORIN, José Luiz. **Figuras de retórica**. São Paulo: Contexto, 2023.

FLUDERNIK, Monika. **Towards a 'Natural' Narratology**. London: Routledge, 1996.

FOUCAMBERT, Jean. **A Leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução: Eric Nepomuceno. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GALLI, Fernanda Correa Silveira; DE SOUZA, Andréia Dias. LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE MINICONTO: DESDOBRAMENTOS DE SENTIDOS. **Revista de Letras Norte@mentos**. MT, v. 13, n. 32, 2020.

GALINARI, Melliandro Mendes. Logos, Ethos e Pathos: três lados da mesma moeda. **Alfa: Revista de Linguística**, São José do Rio Preto, v. 58, p. 257-286, 2014.

GALVÁN, Cláudia Bruno; ALONSO, Maria Cibele Gonzalez Pellizzari; NÚÑEZ, María Sagrario Fernández. La escritura creativa en E/LE. **Serie Didáctica**. Brasília, 2009.

GEE, James Paul. Orality and literacy: from the savage mind to ways with words. **TESOL Quarterly**, [S.l.], v. 20, n. 4, p. 719-746, 1986.

GOTLIB, Nádía Batella. **Teoria do Conto**. Ática, 2006.

GUERRA, Joaquim Agostinho de Oliveira. **As boas práticas de ensino da escrita representações de professores de FLE acerca das suas práticas de ensino da escrita**. 2007. Tese (Doutorado em Didática das Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve, 2007.

GUIMARÃES, Elisa. Figuras de Retórica e Argumentação. *In*: MOSCA, Lineide do Lago Salvador. **Retóricas de Ontem e de Hoje**. 2. ed. São Paulo: FFLCH/USP/Humanitas, 2001. p. 145-160.

HERMAN, David. **Narratologies**: New Perspectives on Narrative Analysis. Ohio: Ohio State University Press, 1999.

HERMAN, David. **Narrative Theory and the Cognitive Sciences**. Stanford: CSLI Publications, 2003.

HOLANDA, Aurélio Buarque. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

JOHNSON, Karen. E. Trends in second language teacher education. *In*: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (ed.). **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 20-29.

KAPLAN, Robert B. Cultural thought patterns in inter-cultural education. **Language learning**, [S.l.], v. 16, n. 1, 1966.

KERSCH, Dorotea Franck; KLERING, Emily Haubert. Escrita acadêmica, argumentação e constituição de identidades. *In*: MARTINS, Ana Patrícia Sá; KERSCH, Dorotea Frank; TINOCO, Glícia Azevedo; AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin de. **Letramentos e argumentação**: o ensino de línguas como prática social. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 45-67.

KAPLAN, Robert B. Cultural thought patterns in intercultural education. **Language Learning**, [S.l.], v. 16, n. 12, p. 1-20, 1966.

KENNEDY, George A. **Comparative rhetoric**: an historical and cross-cultural introduction. New York: Oxford University Press, 1998.

KOCH, Ingedore Villaça *et al.* **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KRAMER, Sônia; MELO, D. Leitura e escrita como experiência. **Presença pedagógica**, 2000.

KLEIMAN, Angela B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e linguística portuguesa**, São Paulo, n. 8, p. 409-424, 2006.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os Significados do Letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LAGMANOVICH, David. **El microrrelato**: Teoría e historia. Palencia: Menoscuarto, 2006.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas metodológicas. 6. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. p. 51-62.

LAUSBERG, Heinrich. **Elementos de Retórica Literária**. Tradução de R. H. de Camargo. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1972.

LI, Xiaoming. From contrastive rhetoric to intercultural rhetoric: a search for collective identity. In: CONNOR, Ulla; NAGELHOUT, Ed; ROZYCKI, William (org.). **Contrastive rhetoric**: reaching to intercultural rhetoric. Amsterdam: John Benjamins, 2008. p. 11-24.

LINARDI, Frederico Dollo. Sobre mostrar e não contar: considerações acerca do uso de cena e sumário em narrativas de não-ficção. **Matraga**, v. 32, n. 64, p. 57-69, jan./abr. 2025.

LOCASTRO, Virginia. “Long sentences and floating commas”: Mexican students’ rhetorical practices and the sociocultural context. In: CONNOR, Ulla; NAGELHOUT, Ed; ROZYCKI, William (org.). **Contrastive rhetoric**: reaching to intercultural rhetoric. Amsterdam: John Benjamins, 2008. p. 195-218.

LOPES, Paula. **Literatura e linguagem literária**. Universidade da Beira Interior, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei; MACEDO DE SÁ, Sílvia Michele. A etnografia crítica como aprendizagem e criação de saberes e a etnopesquisa implicada: entretecimentos. **Currículo sem fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 324-336, 2018.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.

MAZZOLA, Renan Belmonte. **O cânone visual**: as belas-artes em discurso. [S.l.] 2015.

MEISTER, Jan Christoph. **Narratologia**. Tradução de Gisele da Costa Lipimam Pereira. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2022.

MENDES, Edleise. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia Souza (org.). **Saberes em português**: ensino e formação docente. Campinas: Pontes Editores, 2008. p. 57-77.

MILLER, Carolyn R. Genre as Social Action (1984), Revisited 30 Years Later (2014). **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 31, n. 3, p. 56–72, 2015. DOI: 10.14393/LL63-v31n3a2015-5. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30580>. Acesso em: 19 jan. 2026..

MOISÉS, Massaud. **A criação literária**. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

MORAES, Luciana Salles de Bragança. **O metadiscorso em artigos acadêmicos**: variação intercultural, interdisciplinar e retórica. 2005. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7260/7260_4.PDF. Acesso em: 15 jun. 2025.

MORAIS, Maria Arisnete Câmara de. A leitura de romances no século XIX. **Cadernos Cedex**, v. 19, p. 71-85, 1998.

MOSCA, Lineide do Lago Salvador. **Retóricas de Ontem e de Hoje**. 2. ed., FFLCH/USP: Humanitas, 2001.

MOYA, Ruth. Formación de maestros e interculturalidad. In: CUENCA, Ricardo; NUCINKIS, Nicole; ZAVALA, Virginia (org). **Nuevos maestros para América latina**. Ediciones Morata, 2007. p. 229-258. v. 5.

PAULINO, Graça; FONSECA, Maria Nazareth Soares; Walty, Ivete Lara Camargo. **Tipos de textos, modos de leitura**. Belo Horizonte: Formato Ed., 2001.

PERELMAN, Chaim. **La lógica jurídica y la nueva retórica**. Madri: Editorial Civitas, 1988.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação** – a nova retórica. Tradução Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

PEREIRA, Maria Teresa G. Ideias e práticas na produção textual. In: COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza. **Ensino da produção textual**. São Paulo: Contexto, 2022. p. 57-73.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas literaturas**: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PRINCE, Gerald. Surveying Narratology. KINDT, T.; MÜLLER, H.-H. (eds.). **What Is Narratology?** Questions and Answers Regarding the Status of a Theory. Berlin: de Gruyter, 2003. p. 1–16.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

RAMIRES, Vicentina. Leitura e Produção Escrita de Universitários. **Revista de Letras**, Fortaleza, v. 1, n. 24, 2002.

RAMOS, Mariana Nascimento. **Introdução ao gênero contos de humor**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/7ano/lingua-portuguesa/introducao-ao-genero-contos-de-humor/4737>. Acesso em: 03 fev. 2023.

ROCHA, Arnon Alves. **Formação inicial de professores de língua inglesa sob uma perspectiva intercultural**: os efeitos e resultados da mudança curricular numa universidade

pública baiana. 2023. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Faculdade de Letras, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2023.

ROCHA, Suélen Maria. **Coerções e liberdades textuais em francês como língua estrangeira**: por um desenvolvimento do estilo na produção escrita por meio do gênero textual relato de viagem. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SANTANA, Luebler Pereira de; BISPO, Matheus Luamm Santos Formiga. O não-canône em livros didáticos de língua portuguesa no ensino fundamental anos finais: uma nova perspectiva de prática pedagógica, p. 1-16. In: XIV Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade. Volume XIV, n. 13, Educon, UFS, 2020. **Anais [...]**, 2020 Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13712/15/14>

SAMUEL, Rogel. **Novo manual de teoria literária**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SÁNCHEZ-JIMÉNEZ, David. 50 anos de evolução nos estudos linguísticos transculturais: da Retórica Contrastiva à Retórica intercultural. Tradução: Mirélia Ramos Bastos Marcelino, Cristiano Costa Magalhães e Eduardo Lopes Piris. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 20, v. 2, p. 165-199, ago. 2020.

SÁEZ, Fernando Trujillo. Los modelos textuales en la enseñanza de la escritura y la lectura. **Eúphoros**, n. 4, p. 11-22, 2002.

SANTOS, Leonor Werneck dos; TEIXEIRA, Claudia de Souza. Correção e avaliação de textos. In: COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza. **Ensino da produção textual**. São Paulo: Contexto, 2022. p. 22-41

SCHIEFELBEIN, Landressa Rita; DE CARVALHO KRÜGER, Luana. **Os fragmentos de uma personagem**. 2025.

SILVA, Maria do Carmo Ribeiro da. **Letramento literário pelos contos de suspense**: desenterrando histórias. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, 2020.

SILVA, Paulo Ricardo Moura da. **Práticas escolares de letramento literário**: sugestões para leitura literária e produção textual. Petrópolis: Vozes, 2022.

SILVA, Solimar. **Oficina de escrita criativa**: escrevendo em sala de aula e publicando na web. Petrópolis: Vozes, 2014.

SHOR, Ira. “What is critical literacy?” **Journal of Pedagogy, Pluralism & Practice**, Massachusetts, n. 4, v. 1, p. 1-32., 1999. Disponível em: <http://www.lesley.edu/journals/jppp/4/index.htm>. Acesso em: 29 jun. 2022.

SOARES, Angélica. O conto. In: SOARES, Angélica. **Gêneros literários**. São Paulo: Ática, 2007. p. 54.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUSA, Maria Eliane Vieira de. **A importância da leitura e escrita na perspectiva da alfabetização e do letramento**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Pedagogia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

STRIGNANO, Julien. **L'imagerie ramonienne**: intermédialité picturo-littéraire dans les récits brefs de Ramón Gómez de la Serna. 2020. Tese (Doutorado em Literatura) – Université de Lyon, Lyon, 2020.

STRUNK, William; WHITE, Elwyn Brooks. **The Elements of Style**. New York: Pearson Education, 2018.

SWALES, John Malcolm. **Genre Analysis**: English in Academic and Research Settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TAUVERON, Catherine. A escrita "literária" da narrativa na escola: condições e obstáculos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 52, p. 85-101, 2014.

TAVARES, André Alexandre Santos et al. **Análise de minicontos publicados em meio digital**: organização retórica e projeção de sentidos. Trabalho Monográfico, 2021.

TEIS, Denize Terezinha; TEIS, Mirtes Aparecida. A abordagem qualitativa: a leitura no campo de pesquisa. **Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação**, v. 1, p. 1-8, 2006. Disponível em: teis-denize-abordagem-qualitativa.pdf. Acesso em: 21 jan. 2026.

TERRA, Ernani. **Da leitura literária à produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2022.

TERRA, Ernani; PACHECO, Jessyca. O conto na sala de aula. **Revista Metalinguagens**, São Paulo, v. 5, n. 2, p.33-45, 2019.

TODOROV, Tzvetan. **Grammaire du Décaméron**. The Hague: Mouton, 1969.

TODOROV, Tzvetan. **Os Gêneros do Discurso**. Lisboa: Edições 70, 1978.

TRUJILLO SÁEZ, Fernando *et al.* **Escritura y cultura**: la retórica contrastiva. 2001.

WALSH, Catherine. **La interculturalidad en la educación**. Lima: Ministerio de Educación, 2001.

WEISSMANN, Lisette. Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade. **Construção psicopedagógica**, São Paulo, v. 26, n. 27, p. 21-36, 2018.

WOLFE, Maria Loukianenko. Different cultures – Different discourses? Rhetorical patterns of business letters by English and Russian speakers. In: CONNOR, Ulla; NAGELHOUT, Ed; ROZYCKI, William (org.). **Contrastive rhetoric**: reaching to intercultural rhetoric. Amsterdam: John Benjamins, 2008. p. 88-124.

ZILBERMAN, Regina. **Fundamentos do texto literário**. Curitiba: IESDE Brasil, 2013.

ANEXO - MINICONTOS EM FLE

1) La maison qui pleure

Adriano Santana Desidério

La pluie tombait lourdement sur les pavés, résonnant comme un chuchotement sinistre dans l'obscurité de la nuit. Karine marchait prudemment sur le chemin boueux, son parapluie battant contre le vent violent. Elle devait arriver à la maison au bout du chemin avant que la tempête ne s'intensifie. Karine avançait dans la tempête, ses vêtements trempés collant à sa peau. À chaque pas, l'eau glacée s'infiltrait dans ses chaussures. Elle cherchait désespérément un abri, mais tout autour d'elle n'était que de brouillard et d'obscurité.

Une vieille maison se dressait à l'horizon, ses fenêtres semblant des yeux écarquillés scrutant l'inconnu. Karine frémit. Chaque village avait ses histoires, et celle de cette maison, c'est *La maison qui pleure*. Isolée et distante de toutes les autres, personne n'osait s'approcher de cette demeure. Depuis des années, un murmure disait qu'un chagrin infini habitait ces murs, et qu'un pleur incessant se faisait entendre, même par les nuits les plus calmes.

Mais Karine n'avait pas le choix, la pluie redoublait d'intensité. Donc, elle est entrée dans la maison. À l'intérieur, l'air est glacé, et une odeur de moisissure imprègne chaque recoin. La maison semble vivante, comme si elle respirait doucement. Chaque pas de Karine fait craquer le plancher sous ses pieds. Le son du pleur devient plus fort, plus proche, et une étrange humidité glisse le long des murs, comme des larmes.

Dans le hall, un vieux miroir dans le coin, son verre terni reflétant des ombres indistinctes. Karine s'approche, attirée par votre propre reflet...

Soudain, une porte s'ouvre brusquement derrière elle, en laissant échapper un cri lamentable. Karine se retourne, le cœur battant, et elle voit une silhouette sombre de femme dans l'ombre, ses larmes semblant se mêler à l'humidité des murs. Elle tente de fuir, mais la maison semble la retenir, alors Karine est aspirée dans ce vieux miroir et plonge dans un terror glaçant. Maintenant, ce n'est plus qu'une des voix éternellement lamentables des misérables.

2) L'Avis dans la Routine

Camila da Silva Lins

Vivian était une femme méthodique. Elle se réveillait tous les jours à 6h30, prenait son café avec des toasts, s'habillait de la même manière et se rendait au même bureau depuis presque dix ans. Sa journée était une répétition confortable de tâches prévisibles et, pour elle, la routine était synonyme de sécurité — jusqu'à ce jour-là.

Alors qu'elle tapait un rapport, son ordinateur se figea et un message apparut à l'écran: Quelque chose d'inattendu est en route. Vivian fronça les sourcils, pensant qu'il s'agissait d'un virus, mais le message disparut aussi vite qu'elle était apparu.

Dépourvue de repères, elle sortit pour une pause. C'est alors qu'elle commença à remarquer de petites étrangetés. La même personne passait de manière répétée sur le trottoir. Le feu de circulation semblait toujours devenir rouge exactement quand elle s'approchait, comme si le monde était coincé dans une répétition.

De retour au bureau, son ordinateur afficha un nouveau message: Il est temps de partir.

Vivian, confuse et effrayée, prit ses affaires et quitta le bureau d'un coup. Dans la rue, elle sentit un poids se retirer de ses épaules. Pour la première fois, elle réalisa qu'elle était piégée dans une routine qu'elle n'avait pas choisie. Sans se retourner, elle prit un bus au hasard, déterminée à ne jamais revenir au vieux cycle.

Et, curieusement, la vie commença enfin à couler.

3) Fantôme dans le présent

Débora Lima Mota

Rodrigo est un garçon de 6 ans qui aime dormir avec les parents, Bernardo et Olivia. Comme d'habitude, il se réveillait, il buvait café et puis il allait pour l'école.

Quand il est retourné de l'école, il a diné et il est allé se reposer. À plus, il s'est occupé l'après-midi, il jouait et il regardait la télévision.

À nuit, il était dormi avec ses parents. Soudain, il s'est réveillé pendant la nuit et il a regardé pour la coté. Il a vu ses parents qui étaient autour, mais quand il espionne pour haut du coté de son père... Il est resté surprise en voir un fantôme avec le visage, le torse et le ventre de Bernardo, son père.

En ce moment, l'enfant a regardé pour le corps physique du se père et plus pour le fantôme qui était de la coté du même. Le garçon était épouvanté avec le que il a vu, alors, il est resté paralysé par le peur. Rodrigo bientôt a pensé: mais n'est possible pas deux papas ? Comment ça?

Le garçon n'aie pas obtenu comprendre la situation et, soudainement, il a commencé à se terrifier, et bientôt, il a transpiré froid et il tremblait. Sa réaction était immédiate: se couvrir par complète avec la couverture. Il a fermé bien les yeux jusqu'à obtenir dormir. Comme ça, s'est levé le soleil et rien à plus était vu depuis de ce jour.

4) Au-dessous du lit

Dominique Conceição dos Santos

Trois et teinté de l'aube, c'est des heures que mon horloge de chevet indique, pourquoi devrais je avoir soif à cette mauvaise heure? Tout est sombre et la cuisine est en bas. J'aurais dû apporter un verre d'eau pour la chambre, mais j'ai oublié. Enfin, ça n'a rien de rester et de marmonner au lit, la soif ne cessera pas et je ne peux pas me rendormir.

Je me lève, je pars dans le noir, après tout, c'est ma maison comme ma poche. Je descends tranquillement les escaliers, je vais à la cuisine, j'ouvre le frigo et me verse un bon verre d'eau pour étancher ma soif et retourner à la chambre. Je monte les escaliers pendant que j'entends le craquement des marchés en bois. Je dois changer le sol, je continue à monter les escaliers guidés par le clair de lune qui passe par la fenêtre.

À un certain point des escaliers, mon point de vue s'aligne vers le bas du lit et là, il y avait ces yeux, brillant d'un vert presque néon en me regardant aussi, je gèle et un frisson parcourt dans mes dos, avec peur, je me questionne qu'est-ce que c'est que ça sous mon lit ? Une pensée me vient à tête et dans un dernier souffle de courage, j'appelle :

– Jacques?!

J'entends un miaulement en réponse et je laisse un soupir de soulagement, sous le lit se trouvait juste mon chat que j'avais adopté il y a trois mois.

5) Célia et Jorge

Emilli Cerqueira

Un après-midi, Celia jouait avec son meilleur ami et décida de le présenter à sa tante Amelia. La jeune fille avait toujours été très timide, elle avait peu d'amis et ne parlait pas beaucoup. Elle préférait la compagnie de Jorge. Ensemble, ils étaient aussi inséparables qu'un couvercle et une casserole.

Lors du thé du jeudi, tout va changer avec la visite d'Amelia...

Amélia est la sœur cadette de la mère de Célia et c'est certainement la personne que Célia préfère le plus au monde. La petite fille de sept ans était très heureuse de partager ce moment avec sa tante.

Pour le thé de l'après-midi, Amelia a préparé des biscuits au chocolat et du thé, car elle savait à quel point Celia aimait et appréciait le thé de l'après-midi.

Célia comptait les secondes avant l'arrivée de sa tante, même ses parents ne connaissaient pas Jorge, son meilleur ami. Le garçon entra et sortait toujours par la fenêtre de la chambre de Celia et lorsque les parents de la jeune fille s'approchaient, il se cachait sous le lit ou dans l'armoire.

À 16 heures, Amélia arrive enfin chez Célia avec du thé, des biscuits et une grande curiosité de rencontrer la meilleure amie de sa nièce.

Amélia, toujours avec un sourire accueillant, a demandé:

– Alors, ma chère, qui est ton meilleur ami et où est-il ?

Célia sourit et appelle Jorge dans la pièce en disant:

– Voici Jorge, mon meilleur ami.

Amélia jeta un coup d'œil rapide autour d'elle et ne vit personne d'autre que sa nièce et, avec une expression mêlée d'inquiétude et de confusion, dit :

– Chérie, il n'y a personne dans cette pièce à part nous deux.

Célia, paralysée, regarde Jorge qui lui sourit toujours avec la même expression amicale :

– Ma... Mais tatie, je peux le voir, lui parler.

Amélia serra Célia dans ses bras et essaya de la réconforter, mais les mots de sa tante résonnaient dans son esprit. Même si Jorge n'était pas visible pour les autres, il était bien réel pour Célia.

Jorge observe la situation depuis son canapé préféré, un canapé qu'il a aidé le propriétaire de la maison à choisir.

6) Le reflet de la peur

Francisca dos Santos Cerqueira

Daniel et Laura quittèrent le bureau après une longue journée. Le ciel était sombre, et la rue déserte semblait différente. En chemin à une distance constante.

As-tu remarqué cette voiture? demanda-t-il en essayant de cacher sa nervosité.

Laura se retourna et vit le véhicule arrêté au coin de la rue. Ils accélérèrent le pas, mais la voiture continuait à les suivre. Daniel suggéra qu'ils s'arrêtent dans un café qui était ouvert, même s'il était presque minuit.

À l'intérieur du café, pendant qu'ils attendaient que le café soit prêt, Daniel remarqua que la voiture était maintenant garée à l'extérieur. Un homme sortit du véhicule et entra dans le café, se dirigeant directement vers eux. L'homme s'approcha avec un sourire, sortit une carte de sa poche et la donna à Daniel.

« J'ai besoin que vous lisiez ceci, s'il vous plaît, » dit-il, avec un ton mêlant formalité et urgence.

Daniel prit la carte et lut à voix basse :

« Merci d'avoir remis le document perdu. Je commençais à m'inquiéter. » Daniel et Laura échangèrent des regards soulagés tandis que l'homme quittait le café.

7) Le hibou.

Iasmim Silva

Dans une ferme isolée, un père et sa jolie fille de doux regard vivent sans beaucoup de ressources. On peut y avoir toutes sortes d'oiseaux et d'animaux.

Après une journée de travail, le père perçoit sa fille anxieuse et angoissée et, dans un élan de courage, elle lui avoue qu'elle est tombée enceinte d'un étranger qui est resté pendant une courte période de temps.

Les yeux de l'homme se sont transformés en flammes lorsqu'il a entendu ce que sa fille venait d'avouer. Les verres ont été brisés et la vaisselle éparpillée dans la cuisine dans l'accès de rage de l'aîné.

Effrayé, elle a entendu son propre père proférer de mots grotesques à son encontre, suivis d'une malédiction:

« — *Quand cette enfant sera née, je la jetterai aux cochons!* »

Elle a même pensé que son père peut-être possédé par quelque chose, mais elle ne voulait pas payer pour voir, elle voulait protéger son bébé.

Les mois ont passé, son ventre a grandi et elle sentait le regard de son père brûler son dos, bien qu'il ne fasse rien contre elle. Elle ne voulait pas haïr son père, mais elle ne pardonnerait jamais la menace qu'il avait proféré; cet enfant, innocent au milieu du chaos, ne méritait aucune haine.

En attendant, le père avait des cauchemars constants dans lesquels il voyait une silhouette qui sortait d'une caverne et, dans un enchevêtrement d'images, d'images décousues et obscures, il voyait son âme emportée et son corps transporté vers sa propre tombe. Il ne savait pas ce que cela signifiait, mais comme il n'avait jamais été un homme craintif, ce ne serait pas ce cauchemar qui l'ébranlerait.

À l'aube, l'enfant donne des signes de naissance, elle s'est faufilée à la porte et marchait jusqu'à trouver une grotte, c'était la cachette la plus proche que la douleur des contractions lui permettait de chercher.

Sous la lumière du clair de lune, elle est étonnée de trouver la grotte aménagée afin qu'elle puisse avoir votre enfant là-bas. Les contractions sont devenues, son énergie allait peu à peu s'évanouir jusqu'à ce qu'elle entende enfin les pleurs de son bébé. Son corps est envahi d'une vague de soulagement et de tendresse alors qu'elle couche son enfant en pleurs contre sa poitrine.

C'est à ce moment qu'un hibou prit son vol en direction de la ferme qu'il surveillait depuis un certain temps. En voyant cet individu endormi, il savait qu'il était temps de venger sa protégée et ainsi est revenu à sa forme originale, abandonnant son déguisement de hibou.

8) Le miroir

Joice Fagundes dos Santos

Après la fête, Júlia a trouvé un message dans le miroir de sa salle de bain:

- "Je vous observe".

Elle regarde autour de la maison, était vide. En se tournant pour sortir, il vit le message disparaître, remplacé par un nouveau message:

- "Maintenant, vous m'avez trouvé".

9) Toi!

Jonathan Cruz

Dans toutes les publicités du segment des jouets, elle est la sensation du moment, la poupée Lili.

Avec des phrases programmées pour que son propriétaire ne se sente pas seul et des réglages avancés pour qu'elle "pense de manière autonome, mais sans compromettre la sécurité", ce qui la place en tête du classement des jouets de dernière génération.

C'est à la fin de l'été, dans une petite ville tranquille du sud de la France, que la famille "Bureau" vit avec sa fille Elise. Une fille unique, pleine d'attention et de chouchous.

Un après-midi, lors d'une promenade avec sa maman, Elise a vu la publicité et a ressenti le besoin d'avoir une Lili.

Sa mère l'a laissée faire, et quand elle est rentrée à la maison, il s'est passé des choses étranges...

Le lendemain, Elise se réveille avec des griffures sur les bras et les jambes, semblables à celles d'un félin, mais la famille n'a pas d'animal de compagnie.

Inquiète, la mère d'Elise décide de l'emmener chez le médecin. Lorsqu'elle entre dans la salle de bain pour prendre une douche, elle entend sa fille crier. Lorsqu'elle arrive dans la chambre de la fillette, les cris sont beaucoup plus forts et sa fille ne lui répond pas, elle se demande alors : "Mon Dieu, est-ce que j'entends quelque chose ?

Elle a essayé de forcer la porte, mais elle ne s'ouvrait pas, alors elle a décidé d'utiliser un peu plus de force...

Lorsqu'il a donné un coup de pied dans la porte, il a trouvé sa fille qui dormait d'un sommeil angélique avec sa nouvelle compagne, Lili. La fille se réveille et dit à sa mère : "Encore un peu, maman, il n'y a pas cours aujourd'hui ! Il n'y a pas d'école aujourd'hui !"

Un grand bruit se fait entendre, l'annonce de la poupée de Lili. C'était le début de la soirée et la mère et la fille étaient blotties sur le canapé devant la télévision, se réveillant d'une sieste. Elise tenait la boîte de la poupée dans ses mains, Lili était sur un autre siège avec une expression effrayée, comme si quelqu'un les observait toutes les deux.

La mère a douté de sa santé mentale et s'est demandé : "Mon Dieu, est-ce que je me fais des idées?" Puis elle a réalisé que c'était un rêve, est rentrée à la maison dans l'après-midi et s'est endormie jusqu'au début de la soirée - elle en est venue à la conclusion.

Elise remarque alors une très forte odeur de gaz, les deux se précipitent dans la cuisine et remarquent le micro-ondes allumé avec une plaque en acier inoxydable à l'intérieur, la poupée s'approche d'elles et leur dit :

- Bien poupée!!!

Terrifiées, la mère et la fille crient à l'unisson :

- TOI ?! (et le compteur du micro-ondes arrive à zéro.)

L'incendie de la résidence du Bureau est visible à trois pâtés de maisons...

10) Mon tout

Julliane França

Dans une maison de la haute, dans une famille dysfonctionnelle, deux jeunes trouvent refuge dans les bras l'un de l'autre, en essayant de vivre leurs vérités et de survivre dans un monde cruel. Cependant, durant le parcours, seulement vivre n'est pas suffisant...

Dans un confort inégalable, ton bras semble avoir été fait pour m'embrasser, le temps semble s'être figés avec nous dans cette chambre, c'est comme si l'éternité finalement était venue par nous. Le silence était substitué par le son du vent qui soufflait des rideaux de la fenêtre ouverte. Le climat était froid, toutefois ton corps, ça me réchauffait comme une bache.

Tu m'avais noté en un moment que personne n'avait fait et m'a sauvé de l'oubli.

Pourquoi as-tu été distant? Avant même de te dire, j'avais aperçu que tu étais comme ça. Je suis suffisante pour toi, je suis tout ce qui te nécessite, alors j'avais te convaincu de rester pour une nuit de plus, et en cette nuit, j'ai te convaincu de rester éternellement.

Je me battrais pour toi. Mon amour, ce sont mes plus sincères mots, je mourrai pour toi, je tuerai pour toi, parce que tu es mon tout.

Me suis endormie au milieu de mes pensées, quand je me suis réveillée en pensant que être à vos côtés, ce n'est pas qu'un rêve, un douloureux sourire bien involontairement m'a fait face, quand j'ai aperçu que tout était réel.

La fine pluie a commencé, le vent a envahi ma chambre avec beaucoup de violence, mais ça ne m'importe pas, tu es ici, tu es mien, mon amour, tu es mon tout. La pluie est finie, le jour s'est transformé en nuit et je me suis endormie autrefois, j'ai fait un cauchemar que tes parents t'avaient pris.

Quand je me suis réveillée, j'ai senti de froids pleurs dans ma face. Il venait de tranquillité quand j'ai aperçu que tu étais ici. Même si ta poitrine ne bouge plus, ça ne m'importe pas, parce que tu ne sortiras pas de mon côté. Et quand le soleil tourne à briller autrefois, le vent continue à punir.

Mais ça ne m'importe pas.

Mon amour, ce sont mes plus sincères mots, tu es mon tout.

Je t'aime pour toute l'éternité.

Tu es mon tout.

Je suis désolée pour ça, mais tu es l'unique que j'aime, et ni rien, ni personne ne peut te remplacer.

Je ne peux pas te laisser partir.

Já vais faire tu restes avec moi, aujourd'hui, demain et après, tu seras mien pour toujours, ici et dans l'éternité.

11) La douleur que tu me manque

Magna Santana

Par une nuit froide et silencieuse, Mônica tenait le vieux porte-clés de moto de son frère, qui n'est plus là. Ressentir la douleur et le poids DA SAUDADE. Il est décédé il y a 4 mois, mais les souvenirs la hantaient et la dérangeaient encore chaque nuit. Chaque caractéristique et détail du porte-clés faisait écho comme un rappel de la douleur et de l'absence.

Soudain, la photo que elle avait sur son porte-clés a disparu, exactement à minuit. Elle était seule et le silence dans la maison devint oppressant et terrifiant jusqu'à ce qu'un bruit apparaisse dans l'air. Dans un coin de la pièce, près de l'image de la sainte de sa mère, elle aperçoit une personne, mais elle ne peut pas savoir de qui est-il.

Monica, le cœur battant, regardé autour d'elle. Elle savait que ce n'était pas lui et qu'il n'était pas là, mais la douleur DA SAUDADE et de la perte était si forte, si grande et si pénible qu'elle semblait le ramener... Au moins, pendant un instant, quelques secondes. Même en sachant que tout était le fruit de son imagination.

12) Voix, cris et murmurs

Naiara Fagundes dos Santos

C'était un dimanche d'hiver, aux environs de minuit dans la maison de famille Ribeiro....

Toc, toc...

- Qui est-ce?

- *C'est moi, la peur.*

- La peur?

- *Oui, je suis venue te faire compagnie.*

- Mais pourquoi?
- *N'arrives-tu pas à entendre?*
- Quoi?
- *Ces bruits? Ces bruits étranges...*
- Quels bruits?
- *Qui viennent du sous-sol...*
- Peut-être! Je ne sais pas, mais comment ça?
- *CONCENTRES TOI, PETITE!!*
- Uhhh...Oui, j'arrive à entendre maintenant. Que se passe-t-il?
- *Ce sont des voix, des cris et des murmurs...*
- La Peur, reste avec moi... ne me laisse pas seule, je suis effrayée...j'entends des bruits, de pas!
- *Ça s'approche... Ça devient de plus en plus proche de la porte... arrives-tu à entendre?*
- La Peur s'il te plaît, j'ai des frissons, la Peur je ne sais pas quoi faire, mon coeur... Tum tum tum..
- *Fille?*
- Maman?
- *Tu es encore en éveil?*
- Oui. Je ne me suis pas encore habituée à cette nouvelle chambre, puis-je retourner dormir dans la chambre de Pietra?
- *Ma fille, c'est toi même qui m'a dit que tu voulais une nouvelle chambre à toi toute seule. C'est déjà la deuxième nuit que tu laisses la peur te saboter, de cette manière tu ne réussiras jamais à profiter des bonnes choses de la vie!*

13) La tortue géante Nina Maria

Chez son grand-père Bráulio, Pedro regarde Dinosaur Park, un dessin animé qui passe toujours à la télévision. Le petit garçon aimait tout ce qui concernait les dinosaures et pensait qu'ils existaient. C'est alors qu'il décide de partir à leur recherche dans l'immense jardin magique de son grand-père.

Marchant pieds nus dans les feuilles sèches et le sol humide, Pedro caresse les poules, nourrit les canards et grimpe sur le goyavier pour visualiser toute la cour à la recherche d'aventures de dinosaures.

Au bout d'un long moment, Pedro a aperçu une énorme tortue qui se déplaçait au fond de la cour. Il descendit de l'arbre et courut vers la tortue, qui était toute verte et avait une énorme carapace. Tout en courant, Pedro remarqua en chemin d'énormes empreintes de pas sur le sol qui menaient à l'endroit où se trouvait la tortue.

Le cœur battant, Pedro s'approcha prudemment de l'animal, lorsqu'il se rendit compte que la tortue était en fait une énorme pierre recouverte de mousse. Plus tard, à la tombée de la nuit, le petit garçon demanda à son grand-père si la cour était magique et lui raconta ce qu'il avait vu. Grand-père Bráulio sourit et dit :

- Va dormir, mon petit-fils. Demain, nous vivrons d'autres aventures.

Une fois le petit-fils s'est endormi, grand-père Bráulio sortit dans la cour et vit la tortue géante et tous les autres animaux magiques qui s'y trouvaient.

14) Étranges Visiteurs Ronaldo Agrestino

La pluie tombait en cette froide matin, tambourinant sur le toit de la véranda bondée de monde. Les funérailles d'un habitant de la rue, un homme de peu de mots et très énigmatique, réunissaient le voisinage dans un deuil silencieux. L'atmosphère était lourde, chargée de tristesse et d'incertitude. Soudain, un mouvement imprévisible brisa le silence. Des milliers de fourmis, venues de partout, envahirent l'espace. La panique se répandit comme une traînée de poudre, et le deuil fit place à la peur. Des cris et une grande confusion résonnèrent dans la rue, tandis que les gens tentaient en vain de se débarrasser de l'infestation. Mais les fourmis avaient une cible précise: le cercueil. Elles se dirigeaient vers lui avec une détermination effrayante, formant une masse sombre et grouillante. L'horreur s'intensifia lorsque les fourmis commencèrent à disparaître à l'intérieur du cercueil, comme si elles étaient avalées par une force invisible. Lorsque le soleil du matin finit par percer les nuages, la pluie cessa et les fourmis disparurent. Le cercueil était vide. Le corps de l'homme énigmatique avait disparu, laissant derrière lui une traînée de questions sans réponse et un mystère qui hanterait cette rue à jamais.

15) Le Conteneur
Sarah Silva Santana

Le long de l'immense bleue du ciel, un petit cargo naviguait lentement dans les eaux calmes de la mer ouverte. L'équipage, composé de cinq hommes — le capitaine José, Gaspar, l'officier de navigation, et trois marins, Alberto, Marcelo et Bernardo — avait une mission simple: livrer un conteneur mystérieux sur une île inconnue. Le client avait promis que la récompense serait si grande qu'ils seraient à jamais libérés de tout besoin.

Depuis leur embarquement, Marcelo se sentait inquiet. Cette nuit-là, dans la cale du navire, il jurait avoir entendu quelque chose venant de l'intérieur du conteneur — un bruit étouffé, comme une voix. Intrigué, il s'approcha, la main prête à toucher les verrous, mais fut interrompu par Alberto.

— Que penses-tu faire? — Alberto le tira en arrière. — On ne doit pas toucher à la cargaison.

— Je... je croyais juste avoir entendu quelque chose — répondit Marcelo, déconcerté.

Alberto l'ignora et ordonna qu'il retourne à son poste. Marcelo obéit, mais ses pensées restaient fixées sur le conteneur. Quelque chose de bizarre se passait.

Plus tard, alors qu'il marchait sur le pont, Marcelo glissa sur quelque chose de mouillé. En se penchant pour voir, il réalisa que c'était du sang. Alarmé, il courut vers la cabine de Bernardo et, en ouvrant la porte, trouva le corps de son ami étendu sur la table, mort. Ses yeux s'écarquillèrent d'horreur. Le cri de Marcelo fit accourir les autres.

— Qui a fait ça? — Le capitaine José semblait ne pas en croire ses yeux.

Gaspar, toujours froid, se contentait d'observer. — Nous avons un assassin à bord.

La tension s'empara de l'équipage. Tout le monde a commencé à se méfier. Marcelo, le premier à avoir trouvé le corps, devint le principal suspect. Cependant, il jurait avoir entendu quelque chose provenant du conteneur avant que tout ne se produise. Était-il possible que ce qu'il y avait à l'intérieur ait un lien avec la mort de Bernardo ?

Alberto, essayant de maintenir l'ordre, se mit à se disputer avec les autres. La situation s'aggrava rapidement, jusqu'à ce qu'en un moment de désespoir, le capitaine José tue Alberto, croyant qu'il pouvait être l'assassin.

Avec seulement trois hommes restants — José, Marcelo et Gaspar —, la paranoïa atteignit son paroxysme. Marcelo, désormais convaincu que quelque chose dans le conteneur était lié aux morts, tenta de convaincre le capitaine, mais Gaspar restait étrangement calme.

— Peut-être que la réponse est plus proche que tu ne le penses — dit Gaspar, avec un sourire énigmatique.

À mesure qu'ils approchaient de l'île, une violente tempête s'abattit sur le navire. Au milieu du chaos, Gaspar tenta d'attaquer Marcelo, révélant ses véritables intentions: il voulait se débarrasser de tout le monde et garder la récompense pour lui. Mais avant qu'il ne puisse achever son plan, une énorme vague le projeta hors du navire, disparaissant dans les eaux agitées.

José et Marcelo, épuisés, arrivèrent enfin sur l'île. Ils pensaient que le pire était derrière eux, jusqu'à ce que le conteneur commence à bouger. Les verrous métalliques s'ouvrirent tout seuls, et une ombre grotesque en sortit. Ce n'était pas quelque chose de ce monde.

Les deux hommes tentèrent de fuir, mais il était trop tard. La créature se mouvait avec une vitesse irréaliste, comme une ombre vivante qui dévorait tout sur son passage. Ils eurent à peine le temps de crier avant d'être consumés.

À la fin, la promesse du client fut tenue: ils ne manqueraient plus jamais de rien.

16) Le Professeur des Rêves

Tainara Assis

Dans une université, au cœur d'une métropole où le soleil brûle et l'eau est rare, il y avait un professeur dont les secrets étaient redoutés, mais jamais révélés. Son nom était Cedrick Raunb et, malgré son apparence inoffensive — un homme grand, aux cheveux gris, aux yeux bleus et à la voix étouffée —, il cachait un pouvoir sombre que peu osaient imaginer.

Cedrick enseignait la matière la plus redoutée de toute l'université. Étrangement, les élèves qui suivaient ses cours terminaient rarement le semestre. Beaucoup commençaient pleins d'espoir et d'attentes, mais au fil des semaines, leurs yeux devenaient lourds, leurs esprits troubles, et leurs ambitions disparaissaient comme de la fumée. À la fin du cours, tous échouaient. La raison? Cedrick se nourrissait de leurs rêves.

Pendant les cours, Cedrick cachait sa faim avec des sourires froids et des corrections sévères. Mais la nuit, dans son bureau caché au fond de la vieille bibliothèque, il exécutait son rituel. Chaque rêve volé, chaque ambition arrachée de l'esprit de ses élèves, était stockée dans un grand livre en cuir bleu. Le livre brillait d'une lumière spectrale, chaque page remplie des espoirs brisés de ceux qui avaient un jour aspiré à être quelque chose de plus grand.

Cedrick avait découvert son pouvoir quand il était encore jeune, un sorcier solitaire avide de connaissance et de pouvoir. Avec le temps, il avait appris à manipuler la matière des rêves, non seulement pour explorer leurs profondeurs, mais pour dévorer les essences les plus pures des aspirations humaines. Chaque rêve consommé le rendait plus fort, prolongeait sa vie et durcissait son cœur. Au fil des ans, les étudiants les plus brillants de l'université avaient succombé à son sort, incapables d'avancer, piégés dans un cycle de frustration et d'oubli.

Un jour, une nouvelle élève nommée Araniat arriva à l'université. Elle était intelligente, déterminée et rêvait de devenir une grande professeure. Elle s'inscrivit rapidement aux cours de Cedrick, attirée par la renommée de la discipline. Pourtant, quelque chose en elle résistait à l'aura sinistre du professeur. Au fur et à mesure que les jours passaient, elle remarquait les visages fatigués de ses camarades, leurs yeux vides qui, autrefois, étaient pleins d'ambition.

Intriguée, Araniat décida d'enquêter. Une nuit froide, après que tout le monde soit parti, elle entre furtivement dans le bureau de Cedrick. Le livre bleu était là, irradiant une énergie sombre et pulsante. En l'ouvrant, Araniat vit les noms de tous les élèves qui étaient

passés dans cette salle et le vide qui maintenant habitait leurs esprits. Elle eut le vertige en réalisant que, si elle n'agissait pas rapidement, elle serait la prochaine victime.

Au moment où Araniat tenait le livre, la porte du bureau s'ouvrit avec un grincement. Cedrick était là, ses yeux brillants de rage contenue.

— Tu ne devrais pas être ici, dit le sorcier, sa voix froide comme l'hiver.

Araniat ne recula pas. — Pourquoi fais-tu ça? Pourquoi voler nos rêves?

— Parce que le pouvoir des rêves est la clé de l'éternité, répondit Cedrick en avançant lentement. Sans eux, vous n'êtes rien. Avec eux, je deviens tout.

Avec le livre toujours dans ses mains, Araniat comprit qu'il n'y avait qu'une seule façon de mettre fin à ce cycle: détruire la source du pouvoir de Cedrick. D'un mouvement rapide, elle déchira une page du livre, et un cri terrifiant résonna dans la pièce. Cedrick tomba à genoux, sentant son énergie diminuer alors que les rêves qu'il avait volés commençaient à s'échapper.

Sachant qu'il n'y avait pas de temps à perdre, Araniat déchira plus de pages. Chaque page qui tombait au sol libérait les rêves des étudiants, et leurs espoirs recommençaient à briller dans les esprits de ceux qui avaient été victimes du sorcier. Cedrick, maintenant affaibli, tenta de lancer un dernier sort, mais c'était trop tard. Le livre explosa en un nuage de poussière grise, et Cedrick disparut dans l'obscurité.

Le jour suivant, les étudiants de l'université se réveillèrent étrangement revigorés, comme si un poids dont ils n'avaient pas conscience avait disparu. Araniat raconta son histoire à quelques amis proches, mais personne d'autre ne crut jamais ce qui s'était réellement passé. La salle où Cedrick donnait ses cours fut fermée, et le nom du professeur se perdit rapidement dans les brumes de la mémoire.

L'université revint à la normale, mais de temps en temps, lors de nuits particulièrement sombres, certains juraient entendre un murmure venant des vieilles bibliothèques, un écho lointain du sorcier qui, autrefois, se nourrissait des rêves de ses élèves. Mais désormais, ils étaient enfin libres.

17) Le fond des yeux du professeur Rodrigues

Tainara Maria

Il y a des années, Maria réalisait enfin son rêve. Elle avait réussi à entrer à l'UEFS. L'endroit était magnifique, avec beaucoup d'arbres, des fleurs de toutes les couleurs et de petits animaux qui faisaient du campus un véritable refuge. Elle adorait l'UEFS.

Les premières années passèrent sans grandes préoccupations, un jour, quelque chose a changé. Un homme d'un certain âge croisa le chemin de Maria. Il avait des cheveux blancs et une expression amicale, mais il y avait quelque chose dans ses yeux... Au fond de ses yeux, quelque chose qui faisait frissonner tout son corps. Son regard, froid et perçant, semblait atteindre les profondeurs de son âme. Un frisson parcourut son dos. Le destin cruel voulut qu'il devienne son professeur.

Essayant de garder sa sympathie habituelle, Maria chercha à bien s'entendre avec le professeur Rodrigues. Mais à chaque plaisanterie déguisée en critique, quelque chose en elle mourait un peu plus. Les commentaires du vieilhomme semblaient calculés, acérés, comme des lames invisibles qui entaillaient sa confiance en elle. Son visage restait affable, mais ses paroles étaient un poison qui contaminait lentement son esprit.

Au fil du temps, Maria commença à se sentir étouffée. La présence de cet homme devint insupportable, comme une ombre qui la suivait partout, même quand il n'était pas là. Elle se mit à entendre des murmures la nuit, des voix indistinctes qui résonnaient dans sa tête. Les rires qui remplissaient autrefois ses journées semblaient désormais lointains et creux. Son monde, autrefois vibrant et coloré, virait au noir et blanc. Plus rien n'avait de sens.

Maria dépérissait. Elle a arrêté de manger, son corps devint fragile, et l'anxiété s'empara d'elle. Rodrigues semblait être partout: dans les couloirs, dans ses rêves, dans ses souvenirs, comme une âme possédée qui la tourmentait sans relâche. Chaque rencontre avec lui était un coup porté à son esprit déjà affaibli.

Peu à peu, Maria comprit qu'il n'y avait qu'un seul chemin à suivre. Elle devait fuir. Pas physiquement, car il n'y avait nulle part où aller, mais mentalement, émotionnellement. Avec le peu de force qui lui restait, elle décida: elle allait oublier Rodrigues. Effacer sa présence de son esprit, l'éradiquer de sa vie.

Ce n'est qu'alors, en se libérant de son tourment intérieur, que Maria commença à guérir. Le chemin est encore long, mais elle savait que cette obscurité ne la définirait pas. Elle avait survécu.

18) Le matin étrange

Vanuza Ferreira

En chemin, Louis n'a rencontré aucun collègue, c'était la première chose étrange de la journée. Il était habitué à aller à l'école en parlant avec eux sur tout qui les attendait le matin.

En arrivant au bâtiment de l'école, il a vu le second agissement étrange de la journée: Il n'y avait personne, même le portier. Louis a eu des frissons, ce qui était normal au contraire de les autres événements vite que c'est l'hiver au Québec. Louis a regardé autour de lui et il est allé vers le cour en cherchant d'une face familière. En entrant avec prudence, Louis prend son téléphone, il voudrait être sûr qu'il n'avait manqué aucun message ou avertissement sur les cours de la journée. 7h30, l'heure du début du cours et rien, ni même un message d'un ami. Louis a eu des frissons nouvellement, mais cette fois il était dans un environnement chauffé. Il a regardé vers les salles et il a vu une porte ouverte, il était le laboratoire de sciences. En s'approchant de la porte sur la pointe des pieds, il a demandé:

– Qui était là? – Sur un ton menaçant, peut-être pour faire peur, sans succès, à celui qui lui faisait sentir cette sensation étrangère.

À chaque fois qu'il s'approchait de la salle, il avait plus froid. Contrairement à cette sensation, sa visage et ses mains transpiraient, il était très effrayé. Louis a touché sur la poignée lorsque son cœur palpitait et il a ouvert la porte, brusquement, il se retrouve face à face avec une figure: C'était la femme de ménage, Alba. Il a crié avant qu'il puisse la reconnaître.

– Calme-toi! – La femme a dit.

– Je suis désolé, je n'ai vu pas qu'était vous, madame. – Il a expliqué lorsque il essayait de calmer son cœur.

– Pourquoi es-tu à l'école à cet heure? C'est très tôt.

– Tôt?! Il est presque 8h00. Je suis seule et je ne trouve personne.

– Mon jeune homme. Il est 7h00. Tes collègues doivent arriver... – Elle a dit en regardant son montre-bracelet en plissant les yeux. – ... Maintenant.

Dès que la petite dame a dit le dernier mot, toute l'école est arrivée.

– Mais comment?! Je suis arrivée à l'heure.

– Un conseil, petit homme: répare sa montre. – Elle a dit lorsqu'elle disparaissait sur la foule.

19) Les pas

Wanderson Freitas

J'aimais toujours écouter les histoires de mes parents, Mariene et Antônio, et de leur ami Raphaël, au sujet du manoir au bout de la rue. Le manoir, avec ses fenêtres brisées et ses

portes grinçantes, était enveloppé d'une aura de mystère et de peur. On disait que l'endroit était maudit, hanté par des esprits vengeurs et qu'un mal ancien était prisonnier dans les ombres.

Cette nuit de nouvelle lune, le ciel était un manteau de ténèbres sans étoiles. La décision d'explorer le manoir n'a pas été facile, mais la curiosité était plus forte que la peur. Avec une lampe torche vacillante et un sac à dos avec quelques provisions, je me suis dirigé vers le lieu qui semblait sur le point de disparaître dans l'obscurité.

Le portail rouillé s'est ouvert avec un bruit de protestation, comme si la maison elle-même refusait de me laisser entrer. Le vent glacial semblait murmurer des mots incompréhensibles alors que je traversais le jardin abandonné et arrivais à la porte principale, qui était légèrement entrouverte. Un pressentiment glacé a parcouru ma colonne vertébrale alors que je la poussais et entraais dans le manoir.

L'intérieur était plongé dans un silence oppressant, seulement interrompu par mes pas résonnant contre les murs. L'air était lourd avec l'odeur de pourriture et d'humidité. Dans le grand salon, la lumière de ma lampe torche révélait des meubles recouverts de draps sales et poussiéreux, comme s'ils attendaient le moment où le temps serait défait.

J'ai trouvé un vieux journal avec une couverture en cuir près de la cheminée, celui que mes parents avaient trouvé des années auparavant, couvert de cendres et de charbon. Le titre, "Le Secret des Albuquerque", était gravé avec des lettres dorées usées. J'ai feuilleté le livre et trouvé une carte du manoir avec des marques rouges indiquant une cachette dans le sous-sol. Chaque pas que je faisais semblait intensifier la sensation d'oppression. Je suis descendu les escaliers du sous-sol, qui grinçaient avec un bruit de plus en plus fort, comme si la maison protestait contre ma présence. Le sous-sol était plongé dans l'obscurité, et la lampe torche ne révélait que des silhouettes déformées des murs couverts de moisissure. Une porte cachée était partiellement couverte de boîtes poussiéreuses. La clé que j'ai trouvée était froide comme de la glace et tremblait dans mes mains alors que j'essayais d'ouvrir la porte.

Lorsque la porte a finalement cédé, un souffle d'air glacé s'est échappé, portant une odeur de viande pourrie et un écho qui m'a fait imaginer l'ami de mes parents, Raphael, disant : « Ce n'est pas exactement un accueil chaleureux, n'est-ce pas ? » La chambre secrète était remplie d'une atmosphère dense et étouffante. J'ai trouvé une boîte en bois avec une épaisse couche de poussière et des toiles d'araignée. Quand je l'ai ouverte, un cri strident a résonné dans le sous-sol, et la lampe torche a clignoté et s'est éteinte, plongeant tout dans une obscurité totale.

Désespéré, j'ai rallumé la lampe torche et découvert que la boîte était pleine de lettres et de photos. Les lettres de Fernando Albuquerque révélaient des horreurs indicibles: des murmures troublants dans les murs, des ombres se déplaçant seules et une présence oppressante qui semblait se nourrir de la peur. Une lettre finale, écrite d'une calligraphie tremblante, mentionnait un rituel d'appropriation d'âmes et un pacte avec une entité sombre.

En lisant, un bruit effrayant de quelque chose traînant sur le sol se rapprochait. Les ombres sur les murs commençaient à s'allonger et à se tordre, comme si elles étaient vivantes. Je sentais une présence froide et oppressante derrière moi, et en me retournant, j'ai vu des figures spectrales avec des yeux vides m'observant. Leurs bouches bougeaient dans un murmure avec des mots que j'ai eu beaucoup de difficulté à déchiffrer: « RENTRE CHEZ TOI, GARÇON? »

Avec le cœur battant et l'esprit rempli de terreur, j'ai couru hors du sous-sol. Le manoir semblait se transformer derrière moi, avec des portes qui claquaient et des fenêtres qui se brisaient. Le son des cris lointains et des rires macabres m'accompagnait alors que je fuyais dans la nuit noire. Je pouvais jurer qu'en sortant, j'ai entendu un dernier gémissement, presque comme un soupir de frustration, qui m'a fait penser que même les fantômes en avaient assez du désordre. Je ne suis jamais retourné au Manoir des Albuquerque. L'expérience m'a marqué,

et le manoir, avec ses secrets perturbants et sa présence terrifiante, est resté comme un rappel sinistre que certaines portes sont mieux laissées fermées. Parfois, l'obscurité cache des choses qui ne devraient jamais être révélées, et ce que j'ai découvert cette nuit-là m'a appris que même le surnaturel peut avoir un sens de l'humour sombre.

APÊNDICES

APÊNDICE I

Universidade Estadual de Feira de Santana

Departamento de Letras e Artes – DLA

Programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos - PPGE

Professora Priscilla Barbosa de Oliveira Melo

Leituras de Minicontos

Oficina de Escrita criativa Literária

Feira de Santana – BA

2024

Sumário

Algumas Palavras

Minicontos de Suspense

- 1) Perseguição – Paulo André T. M. Gomes
- 2) Route Pacifique - Solène T.
- 3) Conto de mistério - Stanislaw Ponte Preta
- 4) Vue sur terrasse - Laetitia Remericq
- 5) Diez et moi – Amandine B.
- 6) O Mistério assustador – Stanislaw Ponte Preta
- 7) La liste – James Bukolic
- 8) O sobrado da Estrela – Gilberto Freyre

Algumas Palavras

Olá, prezado (a) participante da Oficina de Escrita Criativa Literária!

Sou a professora Priscilla Barbosa de Oliveira Melo. É uma alegria estar na UEFS e começar essa Oficina de Escrita Criativa Literária com você!

Gostaria de te desejar as boas-vindas a nossa viagem literária com direito a um mergulho no universo dos minicontos contemporâneos. Sim! O gênero literário que vamos nos debruçar será o miniconto contemporâneo.

Inicialmente, devo dizer que preparei muitos momentos de deleite e de prática que envolvem a Escrita Criativa Literária, nos quais desfrutaremos de muita criatividade e imaginação por meio do gênero miniconto de suspense. Por isso mesmo, a seguir, trazemos sugestões de minicontos de diferentes autores de língua portuguesa brasileira e de língua francesa que trazem como mote o suspense, a fim de colaborar para o recorte da nossa imersão.

Ressalto a você, prezado (a) participante e autor (a), a importância de lê-los previamente, pois, durante a Oficina de Escrita Literária, tratarei mais especificamente da produção escrita, recorrendo às leituras de maneira a nos auxiliar no processo da criação. Ao organizar nosso trabalho dessa forma, viso ter mais tempo disponível para tratar do que realmente interessa para nossa Oficina, a escrita! E, assim, poderemos juntos nos concentrar na arte de escrever um miniconto.

Desejo uma excelente leitura com muito suspense!

Espero você na nossa Oficina de Escrita Criativa Literária!

Até breve!

Professora Priscilla Barbosa de Oliveira Melo

Conto de Suspense 1

Perseguição – Paulo André T. M. Gomes

Meia noite, cansado e com sono, lá estava eu, andando pelas ruas sujas e desertas dessa cidade. Minhas únicas companhias eram a Lua e alguns animais de vida noturna. Num canto havia um cão e um gato tentando encontrar alimentos, revirando latas de lixo. Em outro ponto da rua, ratos entravam e saíam de um esgoto próximo à padaria da esquina. Eu estava tentando lembrar por que havia saído tão tarde do emprego, quando ouvi uns passos atrás de mim.

Caminhei mais depressa, sem olhar para trás. Comecei a tremer e a suar frio. Coração acelerado. Aqueles passos não paravam de me perseguir. Virei depressa. Não havia nada além de sombras. O medo aumentou. Ou eu estava enlouquecendo, ou estava sendo seguido por algo sobrenatural.

Corri desesperadamente. Parei na primeira esquina, ofegante. Olhei novamente. Nada! Continuei a andar, tentando manter a calma. Faltava pouco pra chegar a minha casa.

Já mais tranquilo, parei, finalmente, em frente à minha porta. Peguei a maçaneta, ainda um pouco trêmulo devido ao susto e à corrida. Quando a girei, a porta não abriu. Provavelmente meus pais já estavam dormindo. Procurei minhas chaves em todos os bolsos que tinha. Não encontrei.

Os passos recomeçaram. O medo voltou em dobro. Estava meio tonto. Não conseguia manter-me de pé. O mundo girava vertiginosamente. Tentei gritar, mas a voz não veio. Aquele som se aproximava cada vez mais. Não havia saída. Juntei, então, todas as minhas forças e, num movimento brusco... Caí da cama e acordei!

Fonte: Perseguição (recantodasletras.com.br)

Conto de Suspense 2

Route Pacifique - Solène T.

C'était un matin d'été.

Thaïs et moi avions préparé notre excursion: une plongée de reconnaissance, à travers la côte pacifique, pour profiter de l'eau turquoise et de la lumière perçant à travers les flots, faisant apparaître une myriade d'animaux inconnus, un camaïeu de plantes colorées. Le soleil miroitait sur l'onde claire. Tout se prêtait à notre exploration soigneusement préparée, en amoureux. Nous nous aventurons alors à travers les rochers, et, grisés par l'enivrante liberté qu'offre la mer, nous continuons toujours plus loin, toujours plus émerveillés par ces paysages magnifiques. Une route pas comme les autres.

Soudain, un mouvement puissant fait frémir l'onde. Je me retourne, surpris par ce courant; de quoi s'agit-il? La mer semblait si calme... S'agit-il d'un bateau, un requin? Nous reprenons notre avancée, méfiants, tandis que la chose semble se rapprocher. Ce qui était un doute devient une certitude: nous sommes suivis.

Instinctivement, nous accélérons, le cœur battant à toute allure. Fuir, le plus vite possible, sans se retourner. Nous tentons tant bien que mal de trouver une cachette, quand tout à coup nous apercevons une grotte nichée entre d'imposants rochers. Puisant toutes nos forces, nous nous y précipitons dans une dernière accélération. Après

s'être glissés dans l'étroite caverne d'asphalte sombre, nous voilà soulagés par un semblant éphémère de sécurité.

La chose semble avoir fait demi-tour, mais elle peut revenir à n'importe quel moment, nous en sommes conscients. Nous attendons un long moment en silence, unis par la peur. Je regarde celle dont j'ai toujours été éperdument amoureux, elle me renvoie un sourire, diffusant un baume évanescent dans mon cœur. Cependant, nous ne pourrions rester terrés ici une éternité : nos réserves d'oxygène s'épuisent, l'air vient à manquer.

Un bruit sourd me tire de mes pensées. Le revoilà. Paralysé par la peur, j'ai à peine le temps d'apercevoir un immense filet se replier sur moi que je perds connaissance.

Lorsque je me réveille, je me trouve enfermé dans une immense pièce, déserte, aux murs couleur sang.

Seul.

Est-ce cela, la mort ? Dans ce cas-là, elle est bien ironique: l'eau, qui était ma raison de vivre, devient ma prison teintée des couleurs de l'enfer. J'aperçois à peine le ciel, à travers un puits de jour, toujours aussi resplendissant, comme s'il se moquait ouvertement de mon triste sort. Le pire dans tout cela est le fait d'être séparé d'elle; je dois absolument la retrouver. Thaïs, ses grands yeux sombres, son teint caramélisé sous les rayons de l'été... Bon sang, Noah, ressaisis-toi!

Je tente désespérément de remonter vers la surface, mais tous les membres de mon corps me paraissent engourdis. J'erre plusieurs minutes, qui s'écoulent au rythme de l'éternité, sans qu'un moindre mouvement vienne heurter le calme, effrayant, qui règne dans l'ancre. Cependant, je reste sur mes gardes, prêt à parer toute attaque. Je tente de me rassurer: je suis jeune, entraîné, bref, j'ai de la ressource.

Mon mystérieux ennemi surgit enfin. J'ai à peine le temps d'apercevoir ses griffes se refermer sur moi que je m'évanouis à nouveau. Certes, une attitude peu digne du héros que je convoitais. Mais tant pis. Car, avant de voir les lumières s'éteindre, une voix chaude et puissante retentit, balayant mes craintes:

« Les enfants, relâchez ces pauvres crabes à l'eau et venez manger! »

Fonte: L'œuvre Route Pacifique par l'auteur Solène T., disponible en ligne depuis 6 ans et 9 mois - C'était un matin d'été - Short Édition (short-edition.com)

Conto de Suspense 3

Conto de mistério - Stanislaw Ponte Preta

Com a gola do paletó levantada e a aba do chapéu abaixada, caminhando pelos cantos escuros, era quase impossível a qualquer pessoa que cruzasse com ele ver seu rosto. No local combinado, parou e fez o sinal que tinham já estipulado à guisa de senha. Parou debaixo do poste, acendeu um cigarro e soltou a fumaça em três baforadas compassadas. Imediatamente um sujeito mal-encarado, que se encontrava no café em frente, ajeitou a gravata e cuspiu de banda.

Era aquele. Atravessou cautelosamente a rua, entrou no café e pediu um guaraná. O outro sorriu e se aproximou:

Siga-me! - Foi à ordem dada com voz cava. Deu apenas um gole no guaraná e saiu. O outro entrou num beco úmido e mal iluminado e ele - a uma distância de uns dez a doze passos - entrou também.

Ali parecia não haver ninguém. O silêncio era sepulcral. Mas o homem que ia à frente olhou em volta, certificou-se de que não havia ninguém de tocaia e bateu numa janela. Logo uma dobradiça gemeu e a porta abriu-se discretamente.

Entraram os dois e deram numa sala pequena e enfumaçada onde, no centro, via-se uma mesa cheia de pequenos pacotes. Por trás dela um sujeito de barba crescida, roupas humildes e ar de agricultor pareciam ter medo do que ia fazer. Não hesitou - porém - quando o homem que entrara na frente apontou para o que entrara em seguida e disse: "É este".

O que estava por trás da mesa pegou um dos pacotes e entregou ao que falara. Este passou o pacote para o outro e perguntou se trouxera o dinheiro. Um aceno de cabeça foi à resposta. Enfiou a mão no bolso, tirou um bolo de notas e entregou ao parceiro. Depois se virou para sair. O que entrara com ele disse que ficaria ali. Saiu então sozinho, caminhando rente às paredes do beco. Quando alcançou uma rua mais clara, assoviou para um táxi que passava e mandou tocar a toda pressa para determinado endereço. O motorista obedeceu e, meia hora depois, entrava em casa a berrar para a mulher:

- Julieta! Ó, Julieta.... Consegui.

A mulher veio lá de dentro enxugando as mãos em um avental, a sorrir de felicidade. O marido colocou o pacote sobre a mesa, num ar triunfal. Ela abriu o pacote e verificou que o marido conseguira mesmo. Ali estava: um quilo de feijão.

Fonte: ARMAZÉM DE TEXTO: CONTO: CONTO DE MISTÉRIO - STANISLAW PONTE PRETA - COM GABARITO (armazemdetexto.blogspot.com)

Conto de suspense 4

Vue sur terrasse - Laetitia Remericq

J'aime te regarder. J'aime cette légère hésitation avant de choisir une table, les mouvements fluides de ta robe en lin, la délicatesse avec laquelle tu fais signe au serveur.

Même si l'heure du déjeuner approche, la terrasse n'est pas encore bondée ; aujourd'hui, tu es arrivée avec un peu d'avance. Le chauffeur t'a déposée, est allé garer la voiture un peu plus loin et vient de s'installer en retrait. Lui aussi t'observe, sans en avoir l'air.

Ton amie ne va pas tarder, fidèle à ce rendez-vous du vendredi. Je bénis ces habitudes imprudentes qui me permettent de te retrouver plus facilement. Pas d'impatience dans ton attente. Une autre de tes qualités. Tu laisses le temps s'écouler avec sérénité, à l'ombre du grand platane.

Le vent dérange une mèche de tes cheveux. Tu secoues la tête dans un geste gracieux et te tournes dans ma direction; je retiens mon souffle, imagine bêtement que tu vas m'apercevoir et me sourire.

Mais je ne suis pas de ceux que l'on remarque, mon existence est grise et sans consistance. Je le regrette parfois en songeant à ce qu'aurait été ma vie aux côtés d'une femme comme toi. Mais je ne suis pas de ce monde-là.

On t'apporte un verre de vin blanc. Je vois tes lèvres s'entrouvrir, goûter le cépage et frémir. J'aime te regarder. Tu as une façon de bouger qui trouble les hommes. J'en serais presque jaloux.

Ton mari doit être terriblement riche et influent pour qu'il y ait un tel contrat sur ta jolie personne. Qu'importe les raisons. Il faut maintenant appuyer sur la gâchette et te rayer de la liste de mes rêves.

Le souffle perturbe l'atmosphère puis s'éteint dans une attente furtive, le temps que l'on prenne conscience du drame. Puis la terrasse se met à bouillonner. Tes lunettes de soleil sont à terre, piétinées par un client affolé. Ça m'agace. Je n'aime pas le gâchis. Je rajuste les miennes, referme le sac et m'éloigne rapidement.

Fonte: L'œuvre Vue sur terrasse par l'auteur Laetitia Remericq, disponible en ligne depuis 8 ans et 6 mois - J'aime te regarder. J'aime - Short Édition (short-edition.com)

Conto de suspense 5

Diez et moi – Amandine B.

Le mardi avec Diez, c'est le jour de glandage assumé et glorifié, notre dimanche : le jour des colocs ! Le reste de la semaine, on a chacun notre routine. Elle est graphiste au chômage – non, on dit freelance – et suit une formation de couture. Moi je suis vendeuse en pâtisserie. À défaut de pouvoir fabriquer, je vends.

Parfois, on fait la grasse matinée – ça dépend des frasques de la veille – puis on prend un brunch gras pour rester dans la thématique du début. Aujourd'hui n'y échappe pas.

Je suis une lève-tôt de nature. Mais les embuscades de mon lit me corrompent de temps en temps. Diezel, elle a presque toujours un truc qui dort chez elle. Hier encore, elle prétextait ne pas pouvoir sortir la poubelle de suite : « Attends, je peux pas marcher, mon pied dort, ah... Mais tu sais pas ce que c'est ou quoi ? C'est pas drôle, rigole p... Attends, là y a les fourmis, c'est bientôt que mon pied revient... aaah ! » Avec ses jambes vertigineuses, j'aurais peur de tomber moi. Elle me dit souvent : « J'aurais pu faire cintre tu sais, comme métier, c'est un boulot de merde, mais c'est vachement bien payé ! »

Histoire de combler ma frustration de la semaine, le mardi je cuisine. Ça tombe bien, ma grasse mat' est bien plus svelte que la sienne. Diez dort encore profondément, car le robot qui tourne, ajouté à la machine à laver qui fait un boucan, ne la font pas même sourciller. Une petite heure s'écoule, le temps que je m'affaire aux fours et au moulin.

Ce qui réveille la marmotte, c'est l'odeur du cake au citron vert. Elle presse la poignée de la porte de sa chambre, les yeux à moitié clos, elle s'étire en laissant échapper un cri suraigu. Et comme à chaque fois qu'elle voit très bien ce que je fais, elle s'approche : — Tu fais quoi ? Elle me demande avec le sourire du ventre qui a faim. — Au menu d'aujourd'hui, cake au citron vert, jus d'orange Marque Repère mixé avec une banane, petit café, galette aux flocons d'avoine et noisettes tartinée de chocolat noir, petite salade de tomates, mâche et... Ma spécialité !

— Ne me dis pas que...

— Si, si, ce sont bien eux ! (Et en imitant la voix de Cyril Lignac :) Des œufs brouillés aux restes poêlés !

— Sensationnel !

— C'est craquant, c'est croustillant, caoutchouteux...

— T'es dégueu !

— Délicieux ! Boucané frit et brèdes chouchou, y a pire quand même.

— Là oui, j'achète !

On passe à table au jardin, un petit carré de quinze mètres carrés, un luxe qu'on apprécie follement.

Entre les clopes et le vin qu'on ouvre parce qu'entre temps, il est quatorze heures déjà, le brunch s'étire jusqu'à ce qu'il soit l'heure où de toute façon on ne fera plus rien, alors autant se mater des programmes télé débiles qu'on regarde pas vraiment, mais qui nous font un bruit de fond.

Je lui raconte les clients chelous, les habitués, ceux qui veulent toujours un truc gratuit, comme pour les féliciter d'acheter au magasin. Elle me montre ses croquis, m'explique ce qu'elle a appris, passepoil et point de bourdon. On dirait le titre d'un livre pour enfants, je lui dis. Et on digresse, on ouvre des parenthèses qu'on ne referme pas et qu'on rouvre. Parfois on se coupe la parole pour chanter ou imiter les pubs. C'est d'ailleurs une publicité qui lui a valu son petit nom Diezel, et une bonne série de fous rires, même encore des années après. C'est son arme quand j'ai pas le moral. Mais elle le fait souvent pour le plaisir.

Elle s'approche, me regarde dans les yeux, les siens se marrent déjà. « Dizol, youze wiz cochonne ». Sa tentative d'air lubrique se solde par un échec.

Du coup ça lui fait penser à son ex, elle me raconte les trucs bizarres, les coups foireux qu'on lui a faits. Et on rit encore.

Il est bientôt l'heure qu'on prenne l'apéro du soir, même si c'est pas sérieux. Elle fait mine de se lever pour faire un truc important, tiens, débarrasser la table par exemple. En cours de route, elle s'immobilise quelques secondes avant de sourire : — Ce que t'es con, quand même, mais je pourrais passer ma vie avec toi ! J'ignore pourquoi, mais cette phrase est un tremblement de terre. Je me prends en pleine face mes propres émotions, et c'est le grand bordel. Je vois qu'elle a vu, et que mon silence pèse plus lourd que tous les meubles de la maison. Plus lourd que toutes ces années d'amitié. Il faut que je parle, ce serait facile de dire « Ah ah ! À la vie à la mort ma chère amie. » Mais ces mots n'auraient pas de sens à cet instant. Elle a ouvert une brèche, une porte. Est-ce qu'elle en avait conscience ? Je crois pas non, c'est sûr que non. Et puis qu'est-ce qui m'arrive à moi, c'est ta pote, pose ton verre deux secondes, ressaisis-toi.

Je lui adresse un regard filant, comme les étoiles. Puis je baisse les yeux, et cherche une cigarette pour me donner consistance.

Si tu lui dis rien, ma fille, te plains plus jamais, si tu dis rien maintenant, c'est fini. La brèche va se refermer et puis, qu'est-ce que tu racontes, Laure, y a pas de brèche, pas de portes, juste ta pote, ta coloc... ton binôme, ta partenaire, ton compagnon de vie, ta copilote de choc, ta confidente, le meilleur public à tes vanes douteuses, ta meilleure alliée au kem's, la bêta testeuse de tes essais en pâtisserie, la plus... Non, non tais-toi, Diez est ton amie... amie...

— Laure... ?

Dans sa voix, y a mon chaos qu'elle n'explique pas.

Il faut répondre, vite, n'importe quoi !

J'écrase mon mégot dans le cendrier, j'allume la lumière dehors, et sur le ton le plus léger que je peux feindre :

— Oui, mademoiselle, je peux sortir les poubelles, y a rien qui dort chez moi !

Je mentais ouvertement.

Pas de portes, pas de choix, pas vrai ?

Fonte: L'œuvre Diez et moi par l'auteur Amandine B., disponible en ligne depuis 2 ans et 9 mois - Le mardi avec Diez, c'est le - Short Édition (short-edition.com)

Conto de suspense 6

O Mistério assustador – Stanislaw Ponte Preta

Numa pequena cidade do interior havia um mistério nunca revelado. Todos os moradores tinham medo e andavam apavoradas. Trata-se de uma pequena casa abandonada, onde morou um antigo prefeito da cidadezinha. Após sua morte, os moradores passaram a ouvir estranhos barulhos de sua casa.

Gritos, portas se batiam eram alguns sons que todos ouviam ao se aproximar da casa. Certo dia, dois compadres resolveram entrar na casa que intrigava todos os moradores da pacata cidade.

Logo que se aproximaram da casa começaram a ouvir barulhos de portas batendo. Os dois ficaram muito assustados, mais não desistiram e entraram na casa. Perceberam que o barulho vinha do quarto, então subiram as escadas em direção ao quarto, respiraram fundo, criaram coragem e abriram a porta, mais não havia nada lá dentro.

Os dois compadres resolveram andar por toda a casa. Os barulhos continuavam cada vez mais altos. Eles entraram na biblioteca a porta se fecha e eles ficam paralisados com aquilo que veem. Eles soltam um grito de horror que é ouvido por todos da rua. Desde esse dia nunca mais se viu esses dois compadres.

E a cidade que tinha um grande mistério passou a ter dois, para o terror de todos os moradores.

Fonte: O Mistério assustador – Itacy Danielle da Silva Huergo (wordpress.com)

Conto de suspense 7

La liste – James Bukolic

Je suis assis à la terrasse du troquet en bas de chez moi. Quelle chaleur bordel ! On étouffe. Même les pigeons crèvent de soif. J'ai pris une pinte pour me désaltérer. J'ai quand même attendu qu'il soit dix-sept heures. Je suis quelqu'un de raisonnable quand il s'agit d'alcool. Pas d'excès, je privilégie une consommation modérée à des horaires convenables. J'attends que la femme de ma vie sorte du magasin de vêtements en face. Elle y est vendeuse et s'appelle Coralie. Je l'ai lu l'autre jour sur le badge accroché à son tailleur bleu azur. Je sais bien qu'elle m'a juste vendu un jean, enfin deux, mais il y a des regards et des attitudes qui ne trompent pas.

Je lui ai fait forte impression, c'est certain. À sa manière de m'expliquer les différences entre les coupes skinny, slim et regular, j'ai tout de suite senti qu'il se passait quelque chose. Lorsque je me suis décidé à essayer un modèle, on ne peut pas dire qu'elle y ait été par quatre chemins : « Ce slim vous va comme un gant ! » s'est-elle extasiée. C'était un peu gênant de se faire mater les fesses et draguer devant sa collègue. Moi, je suis plutôt vieille école, romantique, tout ça, mais bon, si c'est nécessaire, je m'adapte. Après tout, il faut savoir évoluer avec son époque. Elle a vérifié sur son

ordinateur les modèles et les tailles encore en stock. Je me suis permis de faire quelques remarques sur son logiciel de gestion. « Vous n'aurez qu'à faire remonter ça au support informatique de votre groupe », lui ai-je conseillé. « Oui, vous avez raison, c'est une bonne idée ! » m'a-t-elle répondu impressionnée. Je suis resté modeste, je lui ai expliqué que l'informatique était mon métier, c'était normal. À la fin, j'hésitais entre deux modèles de jean. « C'est difficile », m'a-t-elle lancé, « les deux vous vont si bien. » Une femme de goût. Je lui ai pris les deux. Avant de sortir, elle a continué son manège en me raccompagnant jusqu'à la porte : « Et surtout n'hésitez pas à revenir ! Un ourlet, un échange ou un autre article, je m'en occuperai personnellement. » Je l'ai remerciée tout en gardant un peu de distance. Faire languir une femme pour mieux revenir plus tard, je connais mes basiques.

Je viens de terminer ma deuxième pinte. Coralie est toujours à l'intérieur de son magasin. Je commande une autre pression. En demi, cette fois-ci, pour rester raisonnable. Juste au moment où la bière arrive devant moi, je vois ma déesse sortir du magasin. Petit débardeur noir ultra sexy, jean taille basse et des talons comme il faut. Je n'ai pas le temps de tergiverser, j'attrape mon sac à dos dans lequel se trouve le cadeau pour ma belle et je me lève. Je déteste le gâchis alors je finis mon verre cul sec. Je demande à Olivier, le patron du troquet, de mettre ça sur ma note. Il gueule, comme à chaque fois, mais je suis déjà loin, parti à la poursuite de ma Coralie.

Le plan est limpide. Je la suis jusqu'à chez elle et là-bas, je dépose dans sa boîte aux lettres le cadeau et le courrier que j'ai rédigé pour elle. Demain matin, elle tombera en émoi devant les boucles d'oreilles puis ouvrira l'enveloppe. Elle y découvrira une invitation au restaurant accompagnée d'un numéro de téléphone. J'ai signé « l'informaticien aux deux jeans ». Je suis resté sceptique devant cette formulation mais faute de mieux, ça fera l'affaire.

J'ai su rester discret pendant son trajet en métro. Nous sommes dans la rue maintenant et elle semble chercher quelqu'un du regard. Une frayeur traverse mon esprit : et si c'était un homme qu'elle attendait. Heureusement, je vois arriver une petite rousse aux cheveux gras qui la prend dans ses bras. Ouf ! Les deux copines s'installent à une terrasse et prennent un verre. Je me pose dans le bar à côté l'air de rien. Il fait toujours aussi chaud, je suis en nage. Je décide de commander une bière. Je pense à Coralie et moi, à nos futurs ébats torrides et au jour où elle va me présenter à ses parents. Je ne suis pas sûr de vouloir un gosse, on verra. La petite rousse n'arrête pas de jacter. Même sans l'entendre, rien que de voir ses lèvres bouger, ça me fatigue. J'ai le temps de m'enfiler trois bières avant que la pipelette laisse ma Coralie tranquille. Ma belle reprend sa route, avec moi dans son ombre. Nous voilà devant son immeuble. Tout se passe comme prévu. Elle s'introduit à l'intérieur et je retiens la porte sans qu'elle me voie. À coup sûr, j'ai raté une carrière de détective privé. Mais, devant les boîtes aux lettres, c'est le couac. Je m'aperçois que je ne connais ma Coralie que par son prénom alors qu'il n'y a que des noms de famille devant moi. Je garde mon sang-froid et je fais comme MacGyver quand il est en difficulté : je mets mes neurones en action. Le déclic survient dans la foulée : il suffit que je regarde l'étage où est resté bloqué l'ascenseur, que j'y monte et avec tous les noms sur les sonnettes et la magie d'internet, je devrais pouvoir retrouver ma Coralie. Parfois, mon génie m'impressionne. Je monte donc au septième étage et je commence à noter méticuleusement tous les noms sur les sonnettes lorsque soudain, l'effet des bières me rattrape. Il me prend une furieuse envie de pisser. Je voudrais terminer le travail mais c'est intenable, ma vessie va exploser. Je me mets désespérément à la recherche d'une solution autour de moi. Je

repère le vide-ordures à côté de la porte du fond. L'occasion est bien trop belle. Je m'y dirige, j'ouvre la mâchoire de la bête avec ma main gauche et je glisse mon membre dedans. Le soulagement est total. Mais, au moment de finir, j'entends la porte s'ouvrir derrière moi. Dans un réflexe, je me retourne avec mon sexe dans la main droite. Les dernières gouttes finissent sur mes chaussures. En face de moi se tient Coralie. En la voyant, je ne peux m'empêcher d'afficher un sourire béat. J'ai le crâne en fusion avec cette chaleur et ces bières. Je n'arrive plus ni à réfléchir ni à bouger. Ma belle se met à crier. Un hurlement aigu puis un prénom : Stéphane. J'entends un bruit de pas lourd résonner depuis l'intérieur de l'appartement. Stéphane apparaît. Au premier abord, il semble avoir beaucoup plus fréquenté les salles de musculation que moi. Des bras énormes. J'ai toujours le sexe à l'air et un sourire idiot.

Coralie et Stéphane me fixent en silence quelques instants. Lorsque je retrouve un semblant de lucidité, il est déjà trop tard, le mastodonte est passé à l'action. Il me soulève et me porte jusqu'à l'ascenseur avant de me balancer à l'intérieur. « Et tu as de la chance que je n'appelle pas les flics, gros porc ! » J'ai juste le temps d'apercevoir ma belle Coralie se réfugier dans les bras de son héros avant que les portes de l'ascenseur ne se referment.

Je sors de l'immeuble et je reprends la direction de mon appartement. Avant de rentrer, je décide d'aller prendre un dernier demi au troquet en bas de chez moi. Je m'installe et ouvre mon carnet. La liste de prénoms est devant moi. Un seul y apparaît sans être raturé, celui de Coralie. Je m'empresse de le rayer pour qu'il suive le même sort que tous les autres : Jeanne, Juliette, Magalie, Aurore... C'est le vingt-huitième prénom rayé. Cette fois-ci, c'est la désillusion de trop, je ne m'en remettrai jamais. Je reste prostré sur ma chaise de longues minutes, la mort n'a plus qu'à venir me prendre. J'entends déjà la voix d'un ange : « Qu'est-ce que je vous sers ? » Je relève la tête et j'aperçois des yeux vert émeraude et des cheveux blonds d'une douceur infinie. Je cherche Olivier du regard mais c'est bien une sirène qui est là devant moi : « Vous cherchez Olivier ? C'est moi qui le remplace, je suis sa nièce, Léa. Il m'a embauchée pour l'été. » Malgré le trouble qui m'habite, je parviens à lui demander une bière. Elle s'exécute et retourne à l'intérieur. Le destin vient de frapper à ma porte. Le vingt-neuvième nom de la liste sera le bon, j'en suis certain.

Fonte: L'œuvre La liste par l'auteur James Bukolic, disponible en ligne depuis 5 mois - Je suis assis à la terrasse - Short Édition (short-edition.com)

Conto de suspense 8

O sobrado da Estrela – Gilberto Freyre

O sobrado chamado da Estrela foi uma das casas mais mal-assombradas do Recife: levou anos fechado porque nele diziam os vizinhos “aparecer visagem” nas próprias varandas. Vultos que chegavam à janela chamando quem passasse pela rua como misteriosas mulheres-damas a atraírem, com psius e sinais de venha-cá, machos indiferentes, para suas camas-de-vento. Luzes que apareciam nos dois andares da casa vazia. Louças que se quebravam na sala de jantar. Jacarandás que se despedaçavam na sala de visitas. E o papel de “aluga- se” amarelecendo na vidraça suja. Os morcegos, as corujas, as aranhas gozando as delícias do escuro na casa fechada. “Casa com papel para alugar?” perguntava um jornal recifense de 1895. E respondia: “Ou é mal-assombrada ou está deteriorada.”

De mais de um sobrado velho do Recife se conta a mesma história. De alguns se diz que, em noites de escuro, se ouve ruge-ruge de sedas, som de piano de cauda tocando música do tempo antigo, passos de danças em salas cheias de sombras de bacharéis e iaiás pálidas; e da capelinha de um deles, o sobradão, demolido há poucos anos, do sítio da Capela, muita gente jura ter visto sair à meia-noite uma moça muito branca, vestida de noiva, montada num burrico tristonho. Talvez a filha do rico senhor Bento José da Costa sendo raptada pelo ousado revolucionário de 17 que acabou mártir.

Vários são os antigos sobrados do Recife onde se acredita ainda haver dinheiro enterrado e até esqueletos de gente emparedada como no romance do velho Carneiro Vilela. Daí as histórias de visagens e de ruídos estranhos, ruas inteiras agitadas por uma como dança-de-são-guido: a dança do medo dos vivos a almas-do-outro-mundo. Ou aos mal-assombramentos, como diziam os antigos. Uma canção hoje esquecida chegou a exprimir esse medo em palavras simples:

*Vê-se a cidade agitada,
Todas as velhas rezando,
As criancinhas gritando
E a polícia agitada,
É a casa mal-assombrada!*

Nem mesmo hoje, o Recife de igrejas do tempo da Colônia e de restos de casas de ar ainda mourisco, com janelas de xadrez e telhados quase pretos de velhos por onde, em noites de lua, deslizam gatos que parecem de bruxedo, perdeu de todo o seu ambiente da era colonial, quando o feitiço, a cabala dos judeus, o medo às assombrações, o terror dos Cabeleiras, enchiam de grandes sombras o burgo inteiro. As ruas tanto quanto o interior dos sobrados.

O Recife de hoje, donde a luz elétrica e o progresso mecânico não conseguiram expulsar de todo essas sombras e essas visagens, essas artes negras e essas bruxarias, ainda tem alguma coisa do antigo. Seus grandes sobrados vêm resistindo aos arranha-céus como senhores arruinados da terra a intrusos ricos. Demolidos, às vezes parecem continuar de pé como se tivessem almas fazendo as vezes dos corpos. Almas não só de pessoas mas de casas inteiras parecem vagar pelo Recife. Almas de sobrados. Almas de igrejas. Almas de conventos velhos que não se deixam facilmente amesquinhar em repartições públicas. As almas dos três arcos estupidamente postos abaixo.

Outras casas, outrora célebres pelo seu mistério, são agora casas banais. Desencantadas, só fazem medo a menino bobo ou a moça dengosa. Nem parecem ter sido o terror até de soldados. De soldados armados de facão rabo-de-galo e capazes de terríveis lutas corpo-a-corpo com capoeiras: mas não com almas-do-outro-mundo.

O sobrado chamado da Estrela foi uma dessas casas por algum tempo misteriosas e terríveis. Ficava à esquina de velha travessa do tempo em que havia hierarquia nesta como noutras coisas: rua, travessa, beco, viela. Prédio de dois andares, a sua construção, sem ser muito antiga, datava de mais de um século, quando seu assombramento começou a alarmar a gente de São José.

Foi seu proprietário durante anos Antônio Francisco Pereira de Carvalho, conhecido por Carvalhinho, que, por sua morte, deixou-o, como era elegante na época, para a Santa Casa de Misericórdia do Recife, da qual era mordomo. Mas foi Carvalhinho proprietário sempre ausente desse seu sobrado. Não chegou a identificar-se com o prédio de que era dono.

Habitou-o quase heroicamente na fase em que o sobrado foi um dos terrores de São José, a família Luna, que era de gente brava. Em 1873, quando os Lunas se mudaram para a casa, na qual haveriam de viver anos, arrepiados com as muitas visagens que

diziam lhes aparecerem a todo instante, mas sem se deixarem vencer por esses horrores do outro mundo, o prédio passara vinte anos fechado. Com o tal papel tristonho de “aluga-se”. Pretendentes, muitos. Mas os boatos eram de aterrorizar qualquer cristão. Ninguém se animava a ocupar sobrado tão cheio de mistérios. E as “visagens”, as “assombrações”, as “almas- do-outro-mundo” é que durante anos se tornaram donas absolutas do velho sobrado sem serem incomodadas pela intrusão dos vivos.

Diz-se que a família Luna, durante o tempo em que morou no prédio, não sossegou uma noite. Ou fosse por sugestão, ou por isto, ou por aquilo, a boa gente via vultos, ouvia quebrar de louças na cozinha e abanar de fogo no fogão. Era como se a cozinha burguesa fosse uma cova de bruxas de Salamanca. E quando anoitecia, mãos que ninguém enxergava, mas que deviam ter alguma coisa de garras de demônios, jogavam areia sobre as pessoas da casa. Obra, evidentemente, de espíritos dos chamados zombeteiros, pensavam os Lunas e os vizinhos dos Lunas.

Viveram, entretanto, esses corajosos Lunas anos e anos em casa tão incômoda. Perturbados com a misteriosa areia nas próprias horas de jantar e cear. Mas de alguma maneira acomodados às diabruras não sabiam se de almas penadas, se do próprio Cafute. O aluguel do sobrado parece que era baixo e os Lunas talvez preferissem os horrores de casa encantada ao tormento de terem que pagar aluguel alto.

Das “almas penadas” do sobrado da Estrela chegou a pensar um recifense velho que fossem almas de estudantes de velha república. Almas de boêmios ou gaiatos que por muito terem se mostrado nus das varandas a mocinhas pobres da vizinhança, escandalizando as coitadas das criaturas de Deus com sua nudez obscena; e por muito terem furtado frutas ou doces de tabuleiros de baianas velhas; ou por muito terem judiado com moleques ou molecas inermes, para quem “doutores” eram quase deuses de casaca e cartola — estavam agora purgando seus pecados.

Diz-se dos Lunas que só deixaram o sobrado depois de terem desenterrado dinheiro. Uma noite, certa pessoa da família teve um sonho. Sonhou que num buraco do socavão da escada do primeiro andar havia “coisa” enterrada. Coisa, isto é, ourama. Ourama do tempo dos reis velhos. Pela manhã contou o sonho aos outros Lunas. Dinheiro enterrado? Devia ser a causa das assombrações, das visagens, dos psius.

Mas aberto um buraco no socavão, em lugar de moedas de prata e ouro só teriam achado os pacientes Lunas um punhado de miseráveis cédulas de dois mil-réis. Troça de estudantes do tempo em que o prédio fora arremedo de república? Explicaram os Lunas à gente vizinha e abelhuda da rua que não: que eram cédulas furtadas por um dos antigos caixeiros da mercearia que um deles mantinha no andar térreo do edifício. Façanha de caixeiro vivo e não de estudante morto. Um desapontamento. O que parecera romance de alma-do-outro-mundo teria sido simples história de furto de cédulas de uma simples mercearia por um dos seus caixeiros. Nada mais. Em vez de tesouro, simples punhado de cédulas de dois mil-réis. Pelo menos foi o que os vizinhos ouviram dos Lunas ter se verificado no prédio misterioso.

Quando a família Luna mudou-se do sobrado, achou-se, porém, grande buraco no socavão da escada do primeiro andar. Não parecia ter abrigado apenas miseráveis cédulas de dois mil-réis. E sim ourama, e da boa. Os Lunas que, durante anos, haviam convivido quase heroicamente com almas-do-outro- mundo, não confirmaram o boato de que dali tivesse sido desenterrada botija com dinheiro: muita prata, muito ouro, muita moeda, sussurrava a vizinhança. Apenas um punhado de cédulas sujas — insistiam em dizer os bravos moradores da casa mal-assombrada. E até hoje ninguém sabe o que de fato se passou no sobrado chamado da Estrela, nos últimos anos do

Império, um dos mais célebres do Recife pelo seu mistério de casa às vezes comicamente mal-assombrada.

Fonte: O sobrado da Estrela – Gilberto Freyre | Conto Brasileiro

APÊNDICE II

ESQUEMA PARA ESCREVER O MINICONTO

Atividade – Criação de personagem e esquema de miniconto

Pensons individuellement à un personnage pour une petite histoire, un conte à suspense, en français, créons ce personnage et imaginons une histoire pour lui.

Personnage: _____

Schéma pour Le miniconte:

Titre: _____

Introduction:

Développement:

Climax:

La situation finale:

Nous écrirons ce miniconte de suspense en français. Alors, créons le miniconte et envoyons-le à pbomelo@yahoo.com. La professeure enseignante donnera de nouvelles suggestions et directives pour la rédaction d'une deuxième version. La deuxième version sera envoyée au même e-mail et, une fois la deuxième version envoyée, elle fera partie du livre de minicontes à publier.

Atividade – Criação de personagem e esquema de miniconto

Vamos pensar individualmente em um personagem para um conto de suspense em português, vamos criar esse personagem e imaginar uma história para ele.

Personagem:

Esquema do miniconto:

Título: _____

Introdução:

Desenvolvimento:

Clímax:

Desfecho:

Vamos escrever esse miniconto de suspense em português. Sendo assim, vamos criar o miniconto e enviar para o e-mail pbomelo@yahoo.com. A professora ministrante dará novas sugestões e orientações para que seja escrita uma segunda versão. A segunda versão será enviada para o mesmo e-mail e, sendo enviada a segunda versão, esta fará parte do livro de minicontos a ser publicado.

APÊNDICE III

FICHA DE INSCRIÇÃO

Nome completo para o certificado e a publicação do livro literário
Naturalidade e Nacionalidade
E-mail atual
WhatsApp atual
Instituição na qual estuda
Nome completo do curso de graduação
Semestre que cursa
Faixa etária (escolha entre 18 a 25 / 26 a 35 / 36 a 45 / 46 acima):
Por que se interessou em se inscrever na Oficina?
Qual o nível de francês que você considera ter? Básico, intermediário ou avançado?
Declara atender ao requisito de ter conhecimento básico de escrita narrativa em prosa em língua francesa e em língua portuguesa brasileira?
Já publicou algum livro literário ou participou de coletânea literária?

Em que gênero literário já publicou?

Declara estar ciente que esta Oficina de Escrita Literária faz parte de uma pesquisa sobre a escrita literária e que esta Oficina propõe a publicação de um e-book com os minicontos em português brasileiro e em francês como língua estrangeira produzidos pelos participantes?

APÊNDICE IV

FICHA DE AVALIAÇÃO DA OFICINA DE ESCRITA CRIATIVA LITERÁRIA

Como você avalia a Oficina de Escrita Literária?
Como você avalia a ministrante da Oficina Priscilla Barbosa de Oliveira Melo?
O que gostaria de sugerir?
O curso contribuiu para sua formação? Se não, por quê? Se sim, de que forma?

APÊNDICE V

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa A ESCRITA LITERÁRIA DE ESTUDANTES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS: PORTUGUÊS/FRANCÊS: PRÁTICAS RETÓRICAS E CONVENÇÕES CULTURAIS ENTRE A LÍNGUA PORTUGUESA E A LÍNGUA FRANCESA.

O procedimento adotado para a pesquisa consiste na realização de uma Oficina de Escrita Literária de 10h de carga horária, a qual acontecerá na UEFS, nos dias e horários a serem definidos previamente com o colegiado do curso e de acordo com a disponibilidade dos participantes (ou seja, no turno matutino, turno oposto às aulas do curso de Letras: Português e Francês) e em uma das salas a ser disponibilizada pelo colegiado do curso, no Módulo II, local onde prioritariamente as aulas acontecem.

Nessa Oficina, serão produzidos pelos participantes dois textos, a saber, dois pequenos contos (o primeiro em português e o segundo em francês), os quais serão analisados durante a pesquisa e posteriormente constituirão um livro literário a ser publicado com sua identificação (seu nome completo) ou codinome, além das atividades de leituras de contos e, na abertura, uma palestra acerca deste gênero literário. Nesta pesquisa, não será feita qualquer mudança que altere o sentido dos trabalhos produzidos pelos participantes ou que despreze a imagem das pessoas que farão parte das atividades. O material produzido pelos participantes da Oficina de Escrita Literária será utilizado durante a pesquisa sem qualquer informação pessoal que os identifique. Além disso, será resguardado ao participante o direito a buscar indenização em caso de danos comprovadamente causados pela pesquisa, bem como será resguardado o direito de, a qualquer tempo, não mais participar da pesquisa.

Essa pesquisa tem como objetivo analisar como se organiza o texto escrito literário dos estudantes do curso de licenciatura em Letras: Português e Francês da UEFS, participantes da Oficina de Escrita Literária, quanto às práticas retóricas e às convenções culturais entre a língua portuguesa brasileira e a língua francesa. Sendo assim, a sua contribuição proporcionará a produção de conhecimento e os resultados desta pesquisa serão divulgados em trabalho de conclusão do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana-BA, assim como em eventos acadêmicos, a exemplo de reuniões e congressos, podendo ser publicados, também, em revistas e livros científicos.

Vale ressaltar que, para que você participe deste estudo, o(a) sr(a). não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O(A) sr(a). terá o esclarecimento sobre qualquer aspecto da pesquisa em curso sempre que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar a qualquer momento. Neste trabalho, consideramos como risco, a possibilidade de constrangimento ao qual o participante pode ser exposto, que nesse caso poderia ser o acanhamento no momento da leitura em pares, atividade onde cada participante lerá o texto de um colega, bem como o risco da exposição de seus dados a terceiros. Ressalto, porém, que, na condição de pesquisadora, assumo o compromisso de assegurar o seu sigilo, privacidade e confidencialidade, caso não deseje que seu nome seja divulgado, possibilitando o uso de um codinome de sua preferência no livro literário e, não divulgando seu nome na tese e nem qualquer outro dado pessoal, nomeando-o, na tese, somente como: estudante seguido de uma letra (A, B, C...), bem como de resguardar a identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos, conforme orientação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais: uma será fornecida ao(à) Sr.(a) e a outra será arquivada por mim, professora Priscilla Barbosa de Oliveira Melo e pesquisadora responsável. Estarei disponível para prestar esclarecimentos sobre esta pesquisa por meio do telefone (75) 99123-1094, do e-mail pbomelo@yahoo.com e na Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia. O(A) Sr(a). também poderá solicitar esclarecimento diretamente à orientadora da pesquisa, professora doutora Isabel Cristina Michelan de Azevedo, lotada no Departamento de Letras e Artes da Universidade Federal de Sergipe, por meio do e-mail: icmazevedo@hotmail.com ou da Universidade Federal de Sergipe. Finalmente, informamos que esta pesquisa está aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Feira de Santana, que tem como objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP-UEFS se encontra no módulo I, MA 17 e no telefone: (75) 3161-8124 e ainda no e-mail cep@uefs.br, nos horários de 13h30min. às 17h.

_____, ____ de ____ de 202____

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora