

Interface entre Escrita Criativa e Letramentos Acadêmicos no ensino de escrita na universidade

Interface between Creative Writing and Academic Literacies in the teaching writing at the university

Angélica Alves Ruchys¹

RESUMO

O presente ensaio surgiu de questionamentos sobre o que ensinar no componente curricular Língua Portuguesa oferecido como disciplina não específica, nos anos iniciais de cursos de graduação diversos. Paralelamente ao fato de não haver encaminhamentos didáticos explícitos, quanto a esse ensino — pelo menos, não no grau de detalhamento que se verifica nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio — verificam-se as conhecidas queixas sobre as dificuldades de leitura e escrita dos alunos. Neste ensaio, defendemos que o ensino de Língua Portuguesa deve assumir seu protagonismo como meio de capacitar o estudante a conduzir autonomamente suas formas de aprender e de produzir conhecimentos, constituindo-se em um componente curricular de ensino de escrita (e de leitura) em consonância com a cultura das diversas disciplinas gerais e específicas, que constituem qualquer que seja a área de conhecimento no qual se insere o curso superior. Para a realização desse fim, propomos uma articulação interdisciplinar entre duas diferentes abordagens do ensino de escrita: a da Escrita Criativa e a do modelo de Letramentos Acadêmicos, de modo que dessa articulação possa advir uma prática pedagógica que propicie o desenvolvimento da competência escritora e leitora dos textos acadêmicos. Acreditamos que a interface entre os preceitos da Escrita Criativa e o do modelo de Letramentos Acadêmicos possa fornecer contribuições significativas para responder à pergunta sobre o que ensinar no componente curricular de Língua Portuguesa nos anos iniciais de cursos de graduação de diversas áreas, sem prejuízo desse ensino nos níveis educacionais subsequentes.

Palavras-chave: Letramentos Acadêmicos. Escrita Criativa. Ensino de escrita na graduação.

ABSTRACT

This essay arose from questions about what to teach, in the Portuguese Language curriculum component, offered as a non-specific subject, in the initial years of various undergraduate courses. In addition to the fact that there are no explicit didactic guidelines regarding this teaching - at least, not in the degree of detail that can be seen in the National Curriculum Parameters for Elementary and Secondary Education - there are the well-known complaints about the student's difficulties with reading and writing. In this essay, we argue that the teaching of Portuguese language should assume its role as a means of enabling students to autonomously manage their ways of learning and producing knowledge, constituting a discipline of teaching writing (and reading) in line with the culture of the various general and specific disciplines, which constitute whatever the area of knowledge in which the higher education is inserted. To achieve this goal, we propose an interdisciplinary articulation between two different approaches to teaching writing: Creative Writing and the Academic Literacies model, so that this articulation can result in a pedagogical practice that fosters the development of writing and reading competence academic texts. We believe that the interface between the precepts of Creative Writing and that of the academic literacy model can provide significant contributions to answer the question about what to teach in the Portuguese Language curriculum component in the initial years of undergraduate courses in different areas, without prejudice to this Teaching at subsequent educational levels.

Keywords: Academic Literacies. Creative Writing. Teaching writing at undergraduate Level.

¹ Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte/MG, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9019-8070>. E-mail: ruchkysangelica@gmail.com.



1 INTRODUÇÃO

Este ensaio surgiu de questionamentos sobre o que ensinar no componente curricular Língua Portuguesa em cursos de graduação nos quais atuei como docente. Em quase duas décadas, como professora de Língua Portuguesa de cursos de bacharelado de duas instituições privadas de Belo Horizonte, ministrei essa disciplina nos cursos de Direito, Farmácia, Ciências Contábeis, Administração, Engenharia Civil e Turismo, entre os anos 2003 e 2020. Em uma instituição pública estadual, nos anos de 2018-2019, ministrei a “mesma disciplina” no curso de Pedagogia. Ao longo desses anos, vi-me na necessidade de refazer continuamente a pergunta: quando se ensina Língua Portuguesa, como disciplina não específica de cursos de graduação de diversas áreas, para os períodos iniciais, o que se ensina? Trata-se da adaptação da pergunta que Augusto G. Batista se fez em sua obra “Aula de Português: Discurso e saberes escolares” e reformulada por Marcuschi em sua obra “Produção textual, análise de gêneros e compreensão”.

Durante esse período, tive contato com diversas concepções desse componente curricular, materializadas em planos de ensino que priorizavam desde o ensino baseado em textos — em consonância com a perspectiva enunciativo-interacional da linguagem — até o ensino baseado na prescrição de regras da gramática normativa. Havia, também, ainda que timidamente, alguma preocupação com gêneros textuais do universo acadêmico, como a estrutura de resenhas, resumos e artigos científicos.

Embora esse componente esteja presente nos semestres iniciais de diversos cursos de bacharelado, de diversas instituições de ensino superior, não há encaminhamentos didáticos oficiais explícitos sobre o seu ensino nesse contexto, pelo menos, não no grau de detalhamento que se observa, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais — doravante PCN — para o ensino fundamental e médio.

Paralelamente a essa lacuna, as conhecidas queixas tanto de alunos quanto de professores em relação aos problemas de leitura e escrita parecem indicar o grande gargalo do ensino de Língua Portuguesa nos cursos de graduação. Na linha dos estudos em Letramentos Acadêmicos (STREET, 1984, 1995; LEA; STREET, 1998, 1999, entre outros), se faz necessário não compactuar com a concepção de déficit subjacente a muitas dessas queixas e entender que o ensino das habilidades de leitura e escrita não se esgota nos anos de Ensino Fundamental e Médio; ao contrário, torna-se necessário contextualizá-lo no campo específico da esfera acadêmica.





Como a escrita – a partir de leituras aprofundadas de uma área específica – é uma necessidade e uma exigência da produção de conhecimento, tem-se discutido cada vez mais, no meio acadêmico, o ensino explícito de habilidades específicas de escrita dessa esfera. Torna-se necessário um ensino que seja significativo e contextualizado para não se recair na usual aula de habilidades linguísticas gerais de redação.

Como afirma Marinho (2010, p. 363):

[...] o envolvimento da universidade com o ensino-aprendizagem da escrita acadêmica demanda pesquisas sobre habilidades e competências linguísticas e também sobre fundamentos e estratégias que permitam refazer princípios e crenças que têm levado nossos alunos a uma relação ‘úmida’, ‘deficiente’, ‘inadequada’ e tensa com as práticas acadêmicas letradas.

Acreditamos que o espaço curricular ocupado pela componente Língua Portuguesa nos períodos iniciais de cursos de graduação diversos, tanto de bacharelado quanto de licenciatura, deve ser aproveitado para o ensino explícito de habilidades de leitura e escrita voltadas para as necessidades específicas do universo acadêmico, sob pena de se tornar um conteúdo desconectado e descontextualizado do conjunto das demais componentes curriculares dos cursos, entre disciplinas profissionalizantes, práticas e teóricas.

Assim, o ensino de Língua Portuguesa poderá assumir seu protagonismo como meio de capacitar o estudante a conduzir autonomamente suas formas de aprender e de produzir conhecimentos, constituindo-se em uma disciplina de ensino de escrita (e de leitura), que dialogue com a cultura das diversas disciplinas gerais e específicas de qualquer que seja a área de conhecimento, na qual se insere o curso superior.

Assumir esse protagonismo pode significar a superação de uma tradição de ensino de escrita ainda incipiente nas universidades brasileiras. Essa incipiência é atestada por Marinho (2010) e Kavacama (2001), entre outros. Ao contrário das universidades estrangeiras, as instituições brasileiras não acompanharam o modelo de prática de pesquisa e de ensino de escrita acadêmica, que poderia contribuir para intensificar a produção e a circulação do conhecimento.

Partimos, então, do princípio de que o ensino da escrita acadêmica deve ser explícito e de que o espaço aberto pela oferta do componente curricular “Língua Portuguesa” na graduação de diversos cursos, incluída a multiplicidade de rotulagens que esse componente recebe, deve ser aproveitado para a iniciação a essa escrita.





Neste ensaio, propomos uma articulação interdisciplinar entre duas diferentes abordagens do ensino de escrita: a da Escrita Criativa e a do modelo de Letramentos Acadêmicos. Acreditamos que dessa articulação possa advir uma prática pedagógica que propicie o desenvolvimento da competência escritora e leitora dos textos acadêmicos, desde o início da trajetória acadêmica do aluno. É um trabalho que, deflagrado na graduação, deve ter continuidade nos níveis educacionais subsequentes.

Embora a Escrita Criativa se dedique originalmente à criação de textos literários, a perspectiva por ela instaurada está diretamente relacionada à capacidade de transformar, de forma inovadora, elementos textuais, para promover novas formas de se perceber o tema sobre o qual o aprendiz de escritor está discorrendo. Escrever criativamente remete-se às novas reflexões sobre temas conhecidos.

A atividade criadora é necessária em todas as esferas da vida, inclusive, no universo de produção de conhecimentos. E a produção “do novo” na esfera acadêmica não é algo simples. Zanella (2004, p. 143) alerta para a dificuldade de se produzir “o novo” em meio à multiplicidade de cânones teóricos:

Afinal, como se apropriar do existente — no caso, do que já se disse a respeito do que se pretende investigar, ainda que se demarque um referencial teórico norteador para essa busca [...]? Quais parâmetros para delimitação do que é possível ler/conhecer? Mais do que ler e conhecer, quais as condições para se estabelecer relações dialógicas com [...] múltiplos saberes de modo a estabelecer as aproximações possíveis e distanciamentos necessários?

Além de inserir a criatividade no horizonte da criação de textos, a Escrita Criativa constitui uma resposta à necessidade de se praticar a escrita para aprender a escrever. A concepção de oficina coloca o ato de escrever no centro da cena de aprendizagem.

O formato de oficina, preconizado pela Escrita Criativa, aliado à compreensão dos letramentos acadêmicos como maneiras de indivíduos e comunidades procederem através de textos, pode auxiliar aos alunos (aprendizes da escrita acadêmica) a desenvolverem os letramentos que pretendem aprender.

Outra contribuição da Escrita Criativa para a compreensão do processo de letramento acadêmico é a centralidade de uma atitude de leitura que consiste em “ler como escritor”. Essa postura leitora, diante dos textos, permite ao aluno-aprendiz identificar quais “formas de ser, falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar, sentir, usar recursos” (GEE, 1999, *apud* FISCHER 2010, p. 218) são as privilegiadas no domínio social acadêmico. Tal postura capacita-o também a elaborar criativamente essas formas de comportamento linguístico-social em suas produções textuais.





2 A ESCRITA CRIATIVA PARA ALÉM DO CAMPO LITERÁRIO

A história da Escrita Criativa como componente curricular acadêmico surgiu em 1880, na Universidade de Havard. Na década de 1930, estabeleceu-se como campo acadêmico na Universidade de Iowa, nos EUA, onde foram oferecidos os primeiros mestrados na área. As experimentações acadêmicas com oficinas de Escrita Criativa surgem nesse contexto como resposta prática ao “desejo de reforma da maneira como a literatura era abordada na universidade” (AMABILE, 2014, p. 55), mais centrada no texto literário como produto do que como processo construtivo e criativo. Apesar dessa história recente, a atividade de Escrita Criativa sempre existiu, pois, como afirma Mancelos (2007, p. 14): “ao longo da História, os escritores comunicaram entre si e compartilharam experiências e opiniões através de cartas ou em tertúlias”.

No Brasil, o campo acadêmico da Escrita Criativa só veio a se estabelecer na primeira década do século XXI, quando surgiu como área de concentração do Programa de Pós-Graduação em Letras, na PUCRS. A partir daí, a Escrita Criativa espalhou-se por outras instituições do País.

Embora a Escrita Criativa originalmente se refira à intenção de “usar recursos literários e, assim, produzir arte, seja na forma narrativa, seja na forma de poema” (AMABILE, 2020, p. 136), diversos autores — como veremos mais detalhadamente na seção 3 da pesquisa aqui empreendida — a estendem para além do campo literário.

Soma-se a essa possibilidade de estender a Escrita Criativa para a escrita de textos não ficcionais, o fato de ser uma abordagem que se relaciona interdisciplinarmente com diversas áreas. Além da Teoria da Literatura e da História da Literatura, que seriam as mais óbvias, a abordagem da Escrita Criativa recorre também à interdisciplinaridade com a Linguística, a História e a Sociologia, entre outras áreas. Como afirma Mancelos (2007, p. 1), “a EC [Escrita Criativa] privilegia uma abordagem inclusiva e atenta às mudanças tanto no mundo como na estética.”

Neste ensaio, propomos situar o ensino de escrita acadêmica na perspectiva da articulação entre duas abordagens de ensino de escrita: a da Escrita Criativa e a dos Letramentos Acadêmicos, buscando as convergências entre uma e outra teorias. É o que procuramos fazer na seção 3, logo a seguir.

3 A PERSPECTIVA DO MODELO DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS

A ideia de que os “padrões de letramento” dos alunos universitários estão caindo levou muitos professores a defenderem o retorno de “voltar ao básico” para “melhorar” a escrita desses alunos.



Uma pesquisa realizada por Lea e Street (1998) foi conduzida para investigar profundamente essa questão, buscando analisar as percepções e práticas da escrita dos alunos no ensino superior.

Segundo Lea e Street (1998, p. 157), “um dos principais objetivos da pesquisa foi afastar-se de um modelo de escrita deficitária do aluno, baseado em habilidades, e considerar a complexidade das práticas de escrita que estão ocorrendo em nível de graduação nas universidades”².

Ainda segundo Lea e Street (1998, p. 157):

A aprendizagem no ensino superior envolve a adaptação a novas formas de conhecer: novas formas de compreender, interpretar e organizar o conhecimento. As práticas de letramento acadêmico – leitura e escrita dentro das disciplinas – constituem processos centrais por meio dos quais os alunos aprendem novos assuntos e desenvolvem seu conhecimento sobre novas áreas de estudo.³

Entretanto, os autores criticam a compreensão da aprendizagem do aluno no ensino superior baseada exclusivamente na sua adaptação às práticas universitárias, pois essa concepção parte da ideia de que os códigos e convenções da academia podem ser tomados como dados. Eles verificam que os significados das práticas letradas são contestados pelas diferentes partes envolvidas na academia: o aluno, o professor e a instituição. Desse modo, abordar os diferentes significados atribuídos a essas práticas, pelas diferentes partes nelas envolvidas, pode conferir mais clareza à compreensão da natureza dos letramentos acadêmicos e da aprendizagem acadêmica em geral.

Segundo os autores, a noção de letramentos acadêmicos foi desenvolvida a partir dos Novos Estudos de Letramento e constitui uma tentativa de extrair desse campo implicações para esclarecer a nossa compreensão das questões da aprendizagem do aluno, em particular do estudante do ensino superior. Eles argumentam que a pesquisa educacional sobre a escrita dos alunos no ensino superior incide em três perspectivas ou modelos, os quais, na visão dos pesquisadores, não são mutuamente excludentes. Entretanto, Lea e Street (1998) veem esses modelos em uma perspectiva hierárquica, privilegiando os chamados letramentos acadêmicos. Esses três modelos são: “habilidades de estudos”, “socialização acadêmica” e “letramentos acadêmicos”.

A abordagem das “habilidades de estudos” baseia-se na noção de que tornar o aluno letrado significa lhe proporcionar desenvolvimento de um conjunto de habilidades transferíveis para diferentes

² Tradução livre de: “One of the main purposes of the research has been to move away from a skills-based, deficit model of student writing and to consider the complexity of writing practices that are taking place at degree level in universities.” (LEA; STREET, 1998, p. 157).

³ Tradução livre de: “Learning in higher education involves adapting to new ways of knowing: new ways of understanding, interpreting and organising knowledge. Academic literacy practices-- reading and writing within disciplines--constitute central processes through which students learn new subjects and develop their knowledge about new areas of study.” (LEA; STREET, 1998, p. 157).



contextos. Segundo Lea e Street (1998), o foco está nas tentativas de ‘consertar’ problemas, tratados como uma espécie de patologia, com a aprendizagem dos alunos.

Já a perspectiva da “socialização acadêmica” parte do princípio de que tornar o aluno academicamente letrado significa inseri-lo na cultura da academia. Apesar de ser uma abordagem mais sensível ao contexto, Lea e Street (1998, p. 158) apontam que esse modelo supõe que a academia é uma cultura relativamente homogênea, “cujas normas e práticas devem ser simplesmente aprendidas”⁴ para fornecer acesso a toda a instituição universitária, não levando em consideração as questões de poder e identidade implícitas na circulação dos discursos.

Finalmente, na perspectiva do terceiro modelo, “letramentos acadêmicos”, tornar o aluno letrado é capacitá-lo a alternar as práticas de letramento entre um contexto e outro, entre um ambiente “institucional” e outro, para implantar um repertório de práticas linguísticas adequadas a cada ambiente e lidar com os significados e identidades que cada um deles evoca. Na perspectiva desse modelo, os problemas de escrita podem residir nas lacunas entre as interpretações dos alunos da redação universitária e as expectativas dos professores a respeito dessa escrita.

O poder, a identidade e o agenciamento, assim como a noção teórica de que a escrita é uma prática social são, portanto, fundamentais no modelo de “letramentos acadêmicos”. Esses aspectos emergem facilmente em um ambiente de aprendizagem proporcionado pelo formato de oficina, tal como preconizado pelo campo da Escrita Criativa. Esse formato – que é mais que um formato, mas, sim, uma noção teórica — coloca sistematicamente em cena o aluno-aprendiz na posição de escrever, na de ouvir as críticas feitas por seus pares e professor-tutor, na de exercer sua crítica para colaborar com o texto de seus colegas e na de refletir sobre o seu próprio manuscrito.

A respeito do que chamaram de “*workshops* de aplicação do modelo de letramentos acadêmicos”, no Reino Unido, Lea e Street (2014, p. 486) observaram que

A interação [dos alunos aprendizes] com outros alunos e com os tutores foi, portanto, fundamental para tornar explícitos os diferentes tipos de conhecimento que os estudantes já usavam e que eles precisavam desenvolver e personalizar para se ajustarem aos padrões da educação superior.

⁴ Tradução livre de: “[*It appears to assume that the academy is a relatively homogeneous culture*], whose norms and practices have simply to be learnt to provide access to the whole institution”.





Neste ensaio, defendemos que a noção de oficina de escrita criativa, advinda do campo da Escrita Criativa, pode contribuir para criar oportunidades concretas de experienciar a escrita acadêmica em um ambiente mais igualitário tanto entre colegas, quanto entre estes e o professor-tutor.

Propomos uma interface teórica em que os processos de letramentos acadêmicos informam a discussão e análise dos textos produzidos no âmbito de uma suposta oficina de escrita acadêmica.

4 INOVAÇÕES DA INTERFACE ENTRE ESCRITA CRIATIVA E O MODELO DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS PARA O ENSINO DE ESCRITA ACADÊMICA

Ao discutir a Escrita Criativa como método, Grando (2018) defende que são inovadoras as práticas e concepções da Escrita Criativa para o ensino de literatura. Aqui, defendemos que o ensino de escrita acadêmica pode extrair da dimensão prática da Escrita Criativa um método inovador para ensinar essa escrita.

Adotamos, neste ensaio, a definição que Paul Dawson (2005, p. 22) faz da Escrita Criativa. O pesquisador a toma como “uma disciplina, ou seja, um corpo de conhecimentos e um conjunto de práticas pedagógicas que operam por meio de oficinas de escrita, as quais estão inscritas no site institucional da universidade”.⁵

A noção de oficina é, portanto, essencial à noção de Escrita Criativa. Para Lamas e Hintz (2002, p. 13) oficina de criação literária é “uma atividade de ensino-aprendizagem”, cuja finalidade é “descobrir e treinar novos talentos deflagrando competências literárias e possibilitando acesso mais direto ao texto.”. A oficina de criação literária constitui-se em um tempo-lugar privilegiado para praticar o ofício de escrever, particularmente, o de escrever textos literários. Essa dimensão prática está na base da oficina de escrita criativa. Em um ensaio publicado no *The New York Times*, de 23 de maio de 1982, intitulado “As famosas escolas de escrita”⁶, Helen Benedict apresenta brevemente os métodos de diversos professores de escrita criativa, entre os quais o de El Doctorow, para o qual “delinear, pesquisar e falar não é escrever”⁷. Para El Doctorow, há uma distinção entre escrever e não escrever. Ele encoraja seus alunos a se sentarem e a se comprometerem com o ato. Segundo o professor, escrita gera escrita.

⁴ Tradução livre de: “a discipline, that is, as a body of knowledge and a set of pedagogical practices which operate through the writing workshop and are inscribed within the institutional site of a university.”.

⁶ Tradução livre de: “The famous writing schools”.

⁷ Tradução livre de: “Outlining, researching, planning and talking are not writing.”.



Há autores como Macelos(2007, 2010); Siqueira (2016); Macvean (2016); Locney (2012), entre outros, que estendem a Escrita Criativa para o campo da escrita de textos de outras esferas. Para Siqueira (2016, p. 20), “as práticas de uma OL [Oficina Literária] podem ser usadas tanto para o escritor quanto para o ‘escrevente’.”. Escrevente aqui é tomado na acepção que Barthes (2013) dá ao escritor de textos não ficcionais, ditos reflexivos ou conceituais. Já para Mancelos (2007, p. 1):

Embora a EC [Escrita Criativa] se ocupe principalmente do texto literário (conto; novela; romance; poesia; texto dramático; guião), há uma nítida tendência, sobretudo a partir da década de noventa, para se debruçar também sobre as estratégias retóricas usadas em textos não literários (artigo jornalístico; artigo; discurso político; anúncio publicitário) em que ao desejo de transmitir informação e/ou de convencer se alia a vontade de cativar o *interesse* do leitor.

Macvean (2016) também defende a aproveitabilidade da Escrita Criativa para estudantes de variadas áreas do conhecimento. Para a autora, a profissionalização (formação de escritores profissionais) afastou estudantes que poderiam se beneficiar das práticas de Escrita Criativa.

Grando (2018, p. 1) postula que a Escrita Criativa é mais do que um terreno para a formação de escritores, mas também “um campo de práticas inovadoras passíveis de serem integradas à formação superior em Letras”. Defendemos a extensão desse campo de práticas inovadoras para cursos superiores de outras áreas do conhecimento, particularmente, para o ensino de escrita acadêmica.

Segundo Grando, o aspecto inovador da Escrita Criativa reside no conjunto de práticas pedagógicas organizadas em torno da oficina de escrita. O autor (2018, p. 5) defende esse aspecto inovador a partir de “quatro eixos”: “definição do objeto de estudo, metodologia de ensino, avaliação e concepção de currículo”. No que se refere ao *objeto de estudo*, o autor esclarece que a Escrita Criativa desloca o foco da crítica literária para a criação literária. Com esse deslocamento, a Escrita Criativa, por meio do contato direto com o processo de criação literária, passa ser uma via de acesso às questões filosóficas e críticas sobre a literatura. Aplicando essa perspectiva para o ensino de escrita acadêmica, o exercício sistemático de criação de textos de gêneros acadêmicos se constituiria na via de acesso à discussão das questões de identidade e poder subjacentes às práticas letradas acadêmicas. Os *workshops* de aplicação do modelo de letramentos acadêmicos propostos por Lea e Street (2014) também priorizaram, de certa maneira, o processo de criação/construção dos textos acadêmicos pelos alunos, ao focalizarem as identidades em jogo, a produção de sentidos, a diversidade estudantil, a escrita para públicos diversos e a capacidade de escrita acadêmica.

No que se refere à *metodologia de ensino*, Grando (2018) defende que a inovação da Escrita Criativa reside na “inserção do processo no horizonte do texto”. Segundo Grando (2018, p. 6), essa

metodologia consiste em tomar o texto (literário) como processo e não como produto. O autor destaca duas instâncias por meio das quais pode-se dar esse foco no processo.

Primeiro, texto como processo implica compreender a criação literária (e artística como um todo) como resultado de um conjunto de escolhas, decisões, intenções, tentativas e posicionamentos da parte do autor, empreendidos ao longo do tempo. Implica, em suma, acentuar a dimensão do *trabalho* envolvido na criação – por mais variado, e por vezes pouco sistemático, que esse trabalho seja. (GRANDO, 2018, p. 6)

E completa:

Em segundo lugar, conceber o texto como processo significa levar em conta, da posição de quem lê, não as circunstâncias em que ele foi construído, a história de sua construção, mas o fato em si de que ele foi construído. A consciência dessa dimensão construtiva possibilita, por sua vez, que o texto enquanto construção seja analisado, e, ainda, que os frutos dessa análise constituam uma forma de aprendizado. (GRANDO, 2018, p. 6)

Tomar o texto como processo no ensino de escrita acadêmica implica focalizar as relações de identidade e poder, que estão envolvidas na construção de significados, para as práticas letradas acadêmicas. O modelo de Letramentos Acadêmicos preocupa-se justamente com os processos de produção de sentidos, da mesma forma com os de contestação dos sentidos na escrita dos estudantes. A focalização do processo de construção do texto pode evidenciar os conflitos emergentes da construção de significados. Conforme Lea e Street (2014), uma crescente literatura sugere que os problemas na escrita do aluno podem estar relacionados com as lacunas entre as expectativas do corpo docente e as interpretações dos estudantes sobre o que está envolvido na escrita de textos acadêmicos. O ambiente colaborativo de oficina e a focalização do processo de construção do texto podem contribuir para que essas lacunas sejam explicitadas e, em grande medida, superadas. Como afirma Pasquotte-Vieira (2014, p. 197) os sujeitos necessitam de discussões “para entender os caminhos do seu próprio texto”. A escrita continua sendo compreendida como processo social, mas incluem-se as subjetividades dos sujeitos nela envolvidos.

Grando (2018) engloba ainda, na compreensão da escrita como processo, a dimensão temporal do ato de escrever, o que também se coaduna com o modelo de letramentos acadêmicos, para o qual a escrita de um texto exige tomada de decisões, leitura prévias, articulação do material lido com os fenômenos observados e o próprio discurso. A sistemática conscientização da dimensão construtiva do texto (ideia de se levar em conta o fato de o texto ter sido construído) possibilita que o texto, enquanto construção, seja analisado e que os frutos dessa análise seja um aprendizado. Seja a análise do manuscrito do aluno, seja a de textos acadêmicos que servem como fontes da escrita do

aluno, o objeto de estudo é o texto em construção e não o texto como artefato, como produto. Partindo da experiência de fazer os textos existirem, essa prática de ensino de escrita acadêmica articulada às concepções da Escrita Criativa já nasceria identificada com os interesses do aluno, na medida em que ele, como sujeito-aprendiz, estaria no centro do processo de aprendizagem.

Para Grandó (2018, p. 7), é quanto à metodologia de ensino “que a Escrita Criativa oferece a inovação mais conhecida: o formato de oficina.” Segundo o autor:

Por mais variadas que sejam as maneiras de ministrar uma oficina, o que a define como tal é o fato de que parte considerável do tempo seja destinado a atividades *em torno da* escrita literária. É o que, em diversos outros campos do ensino, costuma-se chamar de *aula prática* — da biologia às artes plásticas, passando pela química e educação física. (GRANDÓ, 2018, p. 7)

Na perspectiva da articulação dos campos da Escrita Criativa e do modelo de Letramentos Acadêmicos, uma disciplina que se propusesse a ensinar escrita acadêmica em formato de oficina, deveria abordar as estratégias retóricas, as funções comunicativas, as peculiaridades estruturais e as “dimensões escondidas” postuladas por Street (2010), de modo a serem pensadas na prática da escrita dos estudantes. Assim, o formato de oficina, tal como concebido na perspectiva da Escrita Criativa, pode ajudar a viabilizar aos aprendizes da escrita acadêmica um contexto significativo de interação.

Além disso, na concepção de oficina de escrita de textos, a colaboração é fator fundamental. Cria-se ao lado da comunidade acadêmica mais ampla, um sentido de comunidade entre os “oficinandos” e entre estes e o professor-tutor. Ao analisarem um dos programas de aplicação do Modelo de Letramentos Acadêmicos do Reino Unido, Street e Scalone (2006), citados por Lea e Street (2014), observaram que “por meio da expressão de estilos pessoais, do aprendizado de estratégias ao longo das atividades das aulas e da interação com os respectivos gêneros, os alunos participaram tanto da comunidade acadêmica quanto da comunidade por eles formada no decorrer do curso.”

Outro aspecto inovador, apontado por Grandó (2018), da Escrita Criativa para o ensino de literatura, e que aqui estendemos para o ensino de escrita acadêmica, ainda no eixo da metodologia, é a leitura compartilhada seja do manuscrito do aluno seja dos textos literários que funcionam como exemplos para as produções do aluno. Nessa perspectiva, a leitura crítica é a base para uma escrita personalizada e eficaz. A leitura dos textos literários é vista como um meio para o aluno aperfeiçoar a própria escrita e desenvolver sua habilidade crítica.

No campo da leitura de textos acadêmicos, uma leitura assim concebida poderia focalizar não apenas os conceitos e fenômenos estudados pelo discurso de acadêmicos experientes, mas também suas dimensões construtivas, suas estratégias retóricas, suas funcionalidades comunicativas.

Somada a essa concepção de leitura, profundamente voltada para o processo de construção dos textos, o compartilhamento dessa leitura é outro aspecto metodológico caro às oficinas de Escrita Criativa e que poderia ser aproveitado para o ensino de escrita acadêmica. Os textos – tanto os que servem de exemplos para as produções dos alunos quanto seus próprios manuscritos – são colaborativamente discutidos no âmbito da oficina.

Essa discussão coletiva, no âmbito da oficina, em torno da construção e da flutuação dos sentidos também é necessária na aplicação pedagógica do modelo de letramentos acadêmicos. Lea e Street (2014) apontam o valor relativo desse modelo, ao mostrarem que o esquema depende de o professor/tutor ser explícito com o aluno quanto à alternância de gêneros e de modos, à medida que se transita por diferentes eventos letrados do universo acadêmico. A relevância do *feedback* é enfatizada pelos autores:

[...] identificamos o vínculo entre práticas culturais e diferentes gêneros; relevância de *feedback* sobre os trabalhos escritos pelos alunos no processo de aprendizagem; e como tanto alunos quanto professores podem aprender muito quando colocam em primeiro plano produção de sentido e identidade no processo de escrita. (LEA; STREET, 2014, p. 481)

O próximo eixo, em que a Escrita Criativa é inovadora, diz respeito à *avaliação*. Segundo Grando (2018), o aluno assume alternadamente a posição de quem lê e de quem escreve no âmbito da oficina. É sobretudo a capacidade de assumir ambas as posições que é avaliada, embora a “qualidade literária” e o “valor artístico” do manuscrito do aluno também o sejam. Nesses aspectos, importa mais avaliar se o texto do aluno reflete uma compreensão do que funciona nos textos de ficção literária, de acordo com uma leitura crítica orientada por um conjunto de princípios teóricos da Escrita Criativa, do que o “potencial artístico/mercadológico” do seu manuscrito (DAWSON, 2005). Esse tipo de avaliação aplicado a uma suposta oficina de escrita acadêmica poderia suscitar uma reflexão sobre o que “funciona” em gêneros acadêmicos de áreas diversas, quais linguagens e práticas semióticas são essenciais a cada gênero acadêmico.

Lea e Street (2014) identificam uma carência no ensino de diferentes gêneros e modos textuais, ao apontarem que, na história do ensino dessas categorias, os alunos nem sempre tornaram explícitas as características de gêneros e modos. Conforme os autores “Raramente [os alunos] tiveram tempo para olhar com atenção e se aprimorar nas características distintas de cada gênero ou pensar sobre e





começar a lidar com a questão da relação entre cada um deles, incluindo a fluida sobreposição das suas fronteiras.” (LEA; STREET, 2014, p. 484).

O último eixo de inovação apontado por Grandó (2018) da Escrita Criativa e, que gostaríamos de estender para o ensino de escrita acadêmica, se refere à *concepção de currículo*. Segundo o autor

Além da criação de disciplinas que atendam às necessidades metodológicas de uma formação em Escrita Criativa — ou seja, as oficinas —, há a incorporação e a valorização de outras atividades como igualmente formativas. Palestras, encontros e bate-papos com escritores são as mais recorrentes, e não são novas em si, mas sim naquilo que trazem consigo: a valorização da produção contemporânea, a validação do autor como produtor de um certo tipo de conhecimento sobre literatura, o interesse pelo processo de criação como indagação sobre a natureza e o funcionamento do texto literário. (GRANDO, 2018, p. 10)

No ensino de escrita acadêmica, não há uma tradição no compartilhamento público de experiências de escrita entre pesquisadores, professores e alunos. O formato de oficina, tal como concebido no campo da Escrita Criativa, cria um espaço institucional — senão inédito, pelo menos, muito raro — para trocas pessoais sobre a escrita acadêmica.

Além dos quatro eixos de inovação, proposto por Grandó, acrescentamos aqui o fato de a Escrita Criativa envolver pensamento imaginativo como um outro fator que poderia contribuir para o desenvolvimento de um raciocínio personalizado na escrita acadêmica. A inserção da criatividade no horizonte do ensino dessa escrita fornece um ambiente em que a experimentação é valorizada, de modo que as estratégias retóricas típicas dos textos acadêmicos são analisadas, testadas e moldadas pela necessidade de autoexpressão dos aprendizes. Assim, a criatividade é tomada como conteúdo ensinável juntamente com essas estratégias e técnicas, o que conferiria uma dimensão estética ao processo de ensino-aprendizagem da escrita acadêmica. Ao tratar do “trabalho envolvido na criação” de textos literários, Grandó (2018, p. 6) mostra o caráter desestabilizador da ênfase nesse “trabalho” para o senso comum que ou “ignora” ou “mitifica o ato criativo e a figura do criador”.

Acreditamos que outras dimensões inovadoras da Escrita Criativa, além daquelas aqui elencadas, podem ser “descobertas” e aplicadas ao ensino de escrita acadêmica, em particular, para o ensino pautado no modelo de Letramentos Acadêmicos.



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ensaio, vislumbramos um cenário em que a Escrita Criativa inserida no horizonte do modelo de Letramentos Acadêmicos tem potencial para constituir um terreno de reflexões teóricas e metodológicas capaz de influenciar positivamente o desenvolvimento de práticas letradas acadêmicas.

Por um lado, o modelo de letramentos acadêmicos nos alerta para a necessidade de um diálogo com as realidades sociais e culturais dos sujeitos aprendizes da escrita acadêmica, de modo que as questões de identidade e poder sejam explicitadas. Por outro lado, a Escrita Criativa oferece a possibilidade de imersão a esses sujeitos em práticas acadêmicas letradas, por meio da concepção de oficina e da inserção da criatividade no horizonte do processo construtivo dos textos.

Acreditamos que a interface entre os preceitos da Escrita Criativa e o do modelo de letramentos acadêmicos, aqui proposta, possa fornecer contribuições significativas para responder à pergunta sobre o que ensinar no componente curricular de Língua Portuguesa nos anos iniciais de cursos de graduação de diversas áreas, sem prejuízo desse ensino nos níveis educacionais subsequentes. A elaboração de oficinas de escrita acadêmica — ao incitar persistentemente o estudante-aprendiz a encontrar uma voz criativa, única e individual — pode ajudar a criar uma tradição de ensino de escrita na universidade brasileira, algo necessário para proporcionar aos alunos fluência nos modos de usar a escrita no contexto acadêmico.

REFERÊNCIAS

AMABILE, L. R. O fantasma, o elefante e o sótão: apontamentos sobre a escrita criativa na academia. **Cenários**, Porto Alegre, n. 9, p. 53-61, 2014.

BARTHES, R. Escritores e escreventes. In: BARTHES, R. (org.). **Crítica e verdade**. Tradução: Leyla Perrone Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2013. p. 31-39.

BENEDICT, H. The famous writing schools. **The New York Times**, 23/05/1982. Disponível em: <https://www.nytimes.com/1982/05/23/books/the-famous-writing-schools.html> Acesso em: 10 maio 2021.

DAWSON, P. **Creative writing and te new humanities**. London; New Yor: Routledge, 2005.

FISCHER, A. Sentidos situados em eventos de letramento na esfera acadêmica. **Educação – Revista do Centro de Educação**, v. 35, n. 2, p. 215-228, 2010.





GRANDO, D. A Escrita Criativa no contexto do ensino de literatura: inovação pela prática. **Anais do X Congresso Ibero-Americano de Docência Universitária (CIDU)**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

KAVACAMA, E. B. **Fragmentos de um discurso acadêmico**. 2001. Tese de Doutorado (Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2001.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: na academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, p. 157-172, 1998.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Writing as academic literacies: understanding textual practices in higher education. In: CANDLIN, C. N., HYLAND, K. (org.). **Writing: texts, processes and practices**. London: Longman, 1999. p. 62-81.

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de letramentos acadêmicos: teoria e aplicações. **Filol. Linguíst. Port.**, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014.

LOCNEY, K. Creative across the Curriculum: creative writing beyond English. **English Drama Media**, p.43-46, 2012.

MACVEAN, K. E. **Expansion and inclusion of creative writing: a course for academic writers**. Trabalho de conclusão de curso (2016). Disponível em; <https://libres.uncg.edu/ir/asu/listing.aspx?styp=ti&id=21425>. Acesso em 12 de maio de 2021.

MANCELOS, J. de. O ensino da Escrita Criativa em Portugal: preconceitos, verdades e desafios. **Actas do IELP**, março de 2010.

MANCELOS, J. de. Um pórtico para a Escrita Criativa. **Pontes & Vírgulas: Revista Municipal de Cultura**, v. 2, n. 5, 14-15, 2007.

MANCELOS, J. de. **Introdução à escrita criativa**. 4. ed. Lisboa: Colibri, 2013.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

PASQUOTTE VIEIRA, E. A. **Letramentos acadêmicos: (re)significações e (re)posicionamentos de sujeitos discursivos**. 262 f. TESE de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 2014.

RODRIGUES, F. L. F. A produção de texto na perspectiva da escrita criativa. **Diálogo das Letras**, v. 4, n. 1, p. 5-13, 2015.

SENA-LINO, P. **Curso de escrita criativa I**. 3. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

SIQUEIRA, Y. P. B. **Oficina literária de Escrita Criativa**. 128 f. DISSERTAÇÃO de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.





STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press; 1984.

STREET, B. V. **Social literacies**: critical approaches to literacy development, ethnography and education. London: Longman, 1995.

ZANELLA, A. V. Atividade criadora, produção de conhecimentos e formação de pesquisadores: algumas reflexões. **Psicologia e Sociedade**, v. 16, n. 1, 135-145, 2004.

Artigo recebido em: 21/05/2021

Artigo aprovado em: 09/11/2021

Artigo publicado em: 16/12/2021

COMO CITAR

RUCHYS, A. A. Interface entre Escrita Criativa e Letramentos Acadêmicos no ensino de escrita na universidade. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 10, p. 1-16, e02134, 2021.

