

Recebido em: 30 Out. 2023

Aprovado em: 23 Nov. 2023

Publicado em: 24 Jan. 2024

DOI: [10.18554/rt.v16i3.7123](https://doi.org/10.18554/rt.v16i3.7123)

v. 16, n. 3 - Set. / Dez. 2023

OFICINA DE CRIAÇÃO LITERÁRIA MIREVEJA: A CONSTRUÇÃO DE UM COLETIVO DE CRIAÇÃO E FRUIÇÃO ESTÉTICA EM AMBIENTE ESCOLAR

MIREVEJA LITERARY CREATION WORKSHOP: THE CONSTRUCTION OF A CREATION AND AESTHETIC ENJOYMENT'S COLLECTIVE IN A SCHOOL ENVIRONMENT

TALLER DE CREACIÓN LITERARIA MIREVEJA: LA CONSTRUCCIÓN DE UN COLECTIVO DE CREACIÓN Y DISFRUTE ESTÉTICO EN AMBIENTE ESCOLAR

Sebastião Soares de Sousa Junior

E-mail: sebce89@gmail.com

Manuelle Araújo da Silva

E-mail: manuellearaujodasilvaa@gmail.com

Paulo Glayson Lima Lopes

E-mail: pauloglaysonlopes@hotmail.com

RESUMO

Este artigo visa refletir sobre a Oficina de Criação Literária Mireveja, desenvolvida em escola pública de ensino médio, localizada no município de São Gonçalo do Amarante, no Ceará. Para tanto, na condição de objetivos específicos, faz-se necessário debater a problemática que circunda o ensino de literatura, bem como discutir sua relação com a escrita literária e questões concernentes à fruição estética. O estudo fundamenta-se, sobretudo, em obras de Cosson (2021a, 2021b), Sanseverino (2019) e Tauveron (2014), autores que se debruçam, respectivamente, acerca do letramento literário como alicerce do ensino de literatura; da escrita criativa, como ferramenta para o letramento literário e de elementos que favorecem a democratização da escrita, relacionando-os ao conceito de aluno-autor. Parte-se da hipótese de que a escrita criativa constitui relevante instrumento de promoção do letramento literário em ambiente escolar, estimulando criações literárias autorais pelos estudantes que participam do projeto, bem como dos professores vinculados aos componentes curriculares de Literatura e História da instituição escolar, que medeiam a Mireveja, em periodicidade semanal. Este estudo justifica-se por refletir sobre experiências que oportunizam um letramento literário democrático, estético e responsivo, subvertendo um ensino de literatura hierarquizante, tradicional e arraigado somente em historiografias e descrições de escolas literárias.

PALAVRAS-CHAVE: Criação literária. Escrita criativa. Letramento literário. Ensino de literatura. Fruição estética.

ABSTRACT

This article aims to reflect about Mireveja Literary Creation Workshop, developed in a public high school, wich is located in São Gonçalo do Amarante municipality, Ceará, Brazil. In order to achieve this, it's necessary to debate, as specific objectives, the teaching of literature, its relationship with literary writing, as well to discuss the issues concerning aesthetic enjoyment. The study is mainly based on Cosson (2021a, 2021b), Sanseverino (2019) and Tauveron's (2014) works, wich respectively focus on literary literacy as a teaching literature's foundation, on creative writing as a literary literacy's tool, in addition to elements that enable the democratization of writing, relating all of them to the concept of student-author. It is assumed that creative writing constitutes a relevant instrument for promoting literary literacy in a school environment, by stimulating students' authorial literary creations as well as Literature and History teachers at school institution, who mediate Mireveja on a weekly frequency. The study is justified by reflecting on experiences that provide democratic, aesthetic and responsive literary literacy, as well as by subverting of a hierarchical and traditional literature teaching, which is merely rooted in historiographies and literary schools' descriptions.

KEYWORDS: *Literary creation. Creative writing. Literary literacy. Teaching literature. Aesthetic enjoyment.*

RESUMEN

Este artículo tiene por objetivo reflexionar acerca de la Oficina de Creación Literaria Mireveja, desarrollada en una escuela pública de enseñanza media, ubicada en el municipio de São Gonçalo do Amarante, en Ceará. Por lo tanto, en la condición de objetivos específicos, es necesario debatir la problemática que rodea la enseñanza de literatura, bien como discutir su relación con la escritura literaria y cuestiones concernientes al disfrute estético. El estudio se fundamenta, sobre todo, en obras de Cosson (2021a, 2021b), Sanseverino (2019) y Tauveron (2014), autores que se inclinan, respectivamente, del letramiento literario como base de la enseñanza de literatura; de la escritura creativa como herramienta para el aprendizaje literario y de elementos que favorecen la democratización de la escritura, relacionándolos con el concepto de alumno-autor. Se parte de la hipótesis de que la escritura creativa se constituye relevante instrumento de promoción del letramiento literario en ambiente escolar, estimulando creaciones literarias autorales por los estudiantes que participan en el proyecto, así como de los profesores vinculados a los componentes curriculares de Literatura e Historia de la institución escolar, que median a Mireveja, en periodicidad semanal. Este estudio se justifica por reflexionar sobre experiencias que oportunizan un letramiento literario democrático, estético y responsivo, subvertiendo una enseñanza de literatura jerárquica, tradicional y arraigado solamente en historiografías y descripciones de escuelas literarias.

PALABRAS-CLAVE: *Creación literaria. Escritura creativa. Letramiento literario. Enseñanza de literatura. Disfrute estético.*

INTRODUÇÃO

O presente artigo destina-se a desenvolver reflexões concernentes às experiências em desenvolvimento de um coletivo de criação e fruição estética intitulado Oficina de Criação Literária Mireveja. Trata-se de um projeto que iniciou suas atividades em maio de 2022, na

instituição de ensino médio Escola Estadual de Educação Profissional Walter Ramos de Araújo, localizada no município de São Gonçalo do Amarante, no Ceará. A oficina ocorre em caráter eletivo, sem obrigatoriedade de participação, desenvolvida de modo extracurricular e para além do espaço circunscrito da sala de aula. Trata-se de um projeto em amplo funcionamento na presente data, contando com 35 estudantes do 1º e 2º ano do ensino médio, bem como com os dois professores que idealizaram, fundaram e exercem semanalmente atividades de mediação da oficina, vinculados aos componentes curriculares de Literatura e História da instituição escolar, ambos com formação específica nas referidas áreas de atuação docente.

O processo de idealização e de planejamento anterior à fundação da Oficina de Criação Literária Mireveja deu-se a partir da premissa de que oportunizar o letramento literário significa promover uma democratização de experiências literárias estéticas e responsivas, em um movimento de constante intercâmbio entre leitura e escrita autoral. Optar pela perspectiva que prioriza o letramento literário significa caminhar na contramão de um ensino de literatura pautado em ditames tradicionais, hierárquicos e enraizados em historiografias e descrições de escolas literárias, com datas, fatos e caracterizações a serem memorizadas pelos alunos.

Portanto, o presente artigo busca principiar as suas reflexões desenvolvendo um debate sobre diferentes vertentes relacionadas ao ensino de literatura, que transitam entre metodologias, paradigmas e objetivos distintos da perspectiva tradicional ao letramento literário. Na seção seguinte, busca-se refletir sobre as potencialidades e os desafios nos pontos de intersecção entre escrita criativa e educação básica, na perspectiva da promoção do letramento literário, da democratização da escrita e do conceito de aluno-autor. Em seguida, objetiva-se desempenhar um relato de experiência com base na caracterização da Oficina de Criação Literária Mireveja, em sua idealização, fundação e desenvolvimento, explicitando os eixos metodológicos que lhe fundamentam. Na seção posterior, busca-se destacar a concepção de que a dimensão estética, oportunizada aos integrantes do projeto, na contramão de princípios transutilitaristas e de lógicas produtivistas, gera um fruir que também emancipa.

LITERATURA NA ESCOLA: DA TRADIÇÃO AO LETRAMENTO LITERÁRIO

Há um vultuoso e abrangente *corpus* científico acerca do ensino de literatura. Nesse amálgama, encontram-se problematizações sobre a inclusão da literatura como disciplina escolar; a necessidade de se pensar a formação docente do estudante de Letras; o uso do livro didático como recurso pedagógico; utilizações possíveis de paradidáticos; os parâmetros e

diretrizes curriculares; as metodologias, paradigmas e objetivos do trabalho com a literatura em sala de aula; bem como o letramento literário.

O ponto de intersecção entre as abordagens constituintes do ensino de literatura parece ser a crítica ao método tradicional de organização da disciplina na educação básica. Em grande parte, o *corpus* supracitado transita pelo julgamento de uma metodologia que, frequentemente, em especial no ensino médio, percebe o trabalho com a literatura a partir das seguintes máximas: 1) O texto literário é algo sacro e antidemocrático, objeto sectário de alguns poucos aptos a descortinar as suas verdades; 2) Estudar literatura significa conhecer características de escolas literárias, contextos históricos, biografias de autores canônicos, bem como trechos e resumos de obras consagradas; e 3) O ensino de literatura deve atender exclusivamente às demandas de aprovação em exames que oportunizam o ingresso ao ensino superior.

Segundo Malard (1985), nos primórdios do ensino de literatura no Brasil, ainda no século XVI, o que se observava era uma formação que servia ao afã catequizante dos jesuítas e ao correlato etnocídio indígena. O aprendizado da arte poética ou das belas-letas, desse modo, aliava-se aos objetivos jesuítas. Acreditava-se que uma aptidão para a criação de belos poemas e sermões seria eficaz para o processo de conversão do povo nativo. A inclusão da literatura como disciplina escolar só será instituída a partir dos primeiros anos da república brasileira.

A aurora do ensino de literatura no Brasil, portanto, alicerça-se em exercícios de opressão. Entre as críticas dirigidas às práticas pedagógicas na contemporaneidade está a priorização da historiografia literária em detrimento do texto literário. No entanto, tal abordagem não é propriamente nova, pois, “na década de 1950, era comum encontrarem-se alunos do então curso secundário que sabiam de cor um número respeitável de escritores e os nomes de suas obras, sem terem lido sequer uma delas” (MALARD, 1985, p. 9).

Assim, as críticas endereçadas aos métodos mais difundidos de ensino de literatura na atualidade incorrem sobre a manutenção de um modelo oriundo da década de 1950, período no qual o aprendizado tinha a sua eficácia associada a uma memorização de características e nomes de obras não lidas de autores canônicos. Tal perspectiva aparta o texto literário do seu leitor. A literatura é posta como um artigo de museu ou de igreja, os livros são relíquias que não podem ser tocadas por mãos indignas, heréticas ou imundas, cabendo ao jovem estudante apenas espiar as capas ou lombadas expostas em estantes empoeiradas e inacessíveis. A ele, é permitido catalogar os títulos e ouvir informações do professor-guia. Essa postura sacralizante nega

também a possibilidade de incentivo à criação literária na escola, posto que a literatura seria privilégio de algumas dezenas de iluminados.

Leite (1983) afirma que a organização institucional do ensino de literatura no Brasil se alicerça fortemente no modelo francês, pois o país europeu fornece não somente os parâmetros necessários para uma adesão à cultura letrada, mas também o cabedal bibliográfico que fundamenta as práticas brasileiras. Desse modo, compreender o modelo educacional francês seria uma via pertinente para entender o brasileiro.

A autora salienta que a aproximação entre as práticas francesas e as brasileiras não se efetivam apenas na educação básica, mas também no currículo acadêmico. Ou seja, o modelo francês ampara a educação escolar e a formação universitária no Brasil. Em outras palavras, docentes são formados para reproduzir, nas escolas brasileiras, um modelo importado da Europa, que não considera as particularidades literárias nacionais.

Desse modo, a compreensão do modelo francês possibilita um relevante norte para começar a problematizar as escolhas pedagógicas brasileiras, no âmbito do ensino de literatura. Barthes (2004), em conferência realizada em 1969, discutiu a questão do ensino de literatura na França com destaque para o uso de manuais orientadores da prática docente. O escritor escolhe principiar a sua fala a partir de questionamentos que servirão de mote para a discussão subsequente: “será que a literatura pode ser para nós algo que não uma lembrança de infância? Quero dizer: o que é que continua, o que é que persiste, o que é que fala da literatura depois do colégio?” (BARTHES, 2004, p. 43).

A resposta do crítico literário aos próprios questionamentos é categórica, pelo método privilegiado pelas escolas francesas, tudo que se levará da literatura à fase adulta serão algumas referências a trechos de livros literários, biografia de escritores (nascimento e morte) ou alguns títulos de obras. Isso se deve ao hábito de associar literatura à história da literatura.

Barthes (2004) reforça que a história da literatura, tão exaltada nas salas de aula, tem sua razão de existir em função da própria dinâmica escolar, seria algo apartado da própria literatura enquanto expressão artística. Assim, o autor concebe o ensino de literatura como uma mera lembrança de infância, algo que não se leva adiante. Efetivamente, os objetos dessas lembranças são “os autores, as escolas, os movimentos, os gêneros e os séculos” (Barthes, 2004, p. 44).

Mesmo os objetos dessas lembranças infantis são tidos de maneira simplista ou meramente oposicional. O trabalho com as escolas ou com movimentos literários parte de um modelo binário, a partir de polos bem delimitados. Para ficar apenas em estéticas do século

XIX, por exemplo, Romantismo e Realismo são postos como extremos fatiados dos anos de 1800. Conforme os manuais orientadores mencionados por Barthes (2004), inspiração facilmente colhida na realidade educacional brasileira, de maneira incisiva, sai-se de uma mentalidade excessivamente subjetivista a um olhar objetivo sobre a realidade social como obra de uma ação contundente e regular de divisão do século.

O trabalho com manuais ou livros didáticos, os quais reforçam o esquema binário ou mesmo homogeneizante de concepção de literatura, engessam as possibilidades de uma vivência subjetiva, de uma genuína experiência estética com o texto literário. Parte-se de uma lógica que concebe o saber, o conhecimento, de modo dado e encerrado, estanque. Tal qual um repositório de verdades absolutas, cala a possibilidade de diálogo. O manual, esse tipo de texto normativista e impositivo,

traz no próprio nome a negação do saber ao qual supostamente serve. O manual é um livro que põe o saber ao alcance da mão e, por isso mesmo, congelando-o nas 'idéias instituídas', o destrói. A *contração* do saber e a sua *homogeneização* parecem ser da essência mesma do manual. O manual apazigua, através de respostas bem dosadas, a inquietação criadora que leva o homem a questionar (LEITE, 1983, p. 102-103, grifo do autor).

Não se pode pensar, desse modo, em uma educação verdadeiramente libertadora e emancipatória, haja vista que o alicerce constituído a partir dessas obras, supostamente didáticas, cala os sujeitos do processo pedagógico. O conhecimento contraído apenas serve como instrumento de silenciamento das vozes que juntas deveriam interagir com esses saberes, atualizá-los, aplicá-los, problematizá-los, relacioná-los com outros saberes.

A situação se agrava com o ensino da literatura, posto que se trata de um objeto que não foi primeiramente instituído para fins escolares. No âmago de toda obra literária, está uma intenção estética, que quase nunca se põe como detentora de uma verdade absoluta, oculta, útil ou moralizante. O texto literário melhor se presta à insubordinação, à liberdade e à transgressão, portanto, não se comporta em manuais. Assim, o trabalho com a literatura na escola necessita priorizar a experiência estética subjetiva da leitura das obras literárias, devendo promover a escrita frutiva e libertadora de gêneros literários. Em outras palavras, deve ter como objetivo fulcral o desenvolvimento de competências que conduzam ao letramento literário.

Cosson (2021a) reflete sobre o papel da linguagem como constitutiva da própria existência e da compreensão do mundo, concebendo mesmo os limites de apreensão da realidade proporcionais ao exercício da língua no cotidiano. Partindo-se dessa premissa, o autor destaca a relevância da escrita na organização social e no desenvolvimento das nossas

potencialidades, pois “é por meio dela que armazenamos nossos saberes, organizamos nossa sociedade e nos libertamos dos limites impostos pelo tempo e pelo espaço. A escrita é, assim, um dos mais poderosos instrumentos de libertação das limitações físicas do ser humano” (COSSON, 2021a, p. 16).

Pensar a relevância da escrita para o desenvolvimento das sociedades, seja como repositório universal de saberes, como superação dos limites do tempo ou expressão do mundo e da realidade, é pôr em evidência a criação literária, a qual converge em seu âmago todos esses aspectos. Isto é, a obra literária condensa sob a sua disposição estética os elementos que fazem da linguagem escrita um indispensável fenômeno humano de organização social.

A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. Por essa exploração, o dizer o mundo (re)construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita. Em outras palavras, é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos. (COSSON, 2021a, p. 16).

Não é possível, desse modo, destacando-se as potencialidades subjacentes ao objeto literário, pensar o ensino da literatura como simples memorização de estilos de época, contextos históricos ou nome de autores e obras. A prática da literatura não cabe nos manuais ou nos livros didáticos que fragmentam textos, veiculam significações prontas e estéreis ou unicamente preconizam um uso utilitarista para fins de aprovação no ENEM ou outros vestibulares, negando a própria expressão artística e os diálogos possíveis que potencialmente poderiam ter sido promovidos por meio de experiências estéticas de leitura e escrita.

A literatura na escola, afirma Cosson (2021a), deve ter como fim o desenvolvimento de competências que conduzam ao letramento literário, o qual deve ser compreendido como algo processual que transcende as instituições de ensino, pois não se trata de um produto ou alguma coisa acabada e pronta, antes é algo que se constrói ao longo do tempo acompanhando o percurso da própria vida” (COSSON, 2021b, p. 172).

Assim, o processo de letramento literário, considerando as práticas que dizem respeito à escola, existe para que os alunos possam transcender à leitura simples ou superficial de uma obra, articular e conhecer o mundo feito linguagem. Por meio da interpretação, o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. Para que o letramento literário se efetive, cabe ao professor viabilizar o desenvolvimento das habilidades de leitura e

de escrita dos seus educandos. Partindo dos conhecimentos prévios desses, o docente, munido de um cabedal diversificado de textos, deve proporcioná-los um gradativo aprimoramento de suas capacidades.

Para Cosson (2021a), o professor deve propiciar uma relação crítica e viva entre aluno e obra literária. Sendo assim, a difundida prática de ensino de literatura a partir de um viés puramente alicerçado na historiografia literária deve ser substituída por uma relação frutiva, em que a interação texto/leitor, na qual há agenciamento e construção de sentidos, deva ser priorizada em detrimento de um ensino estanque de movimentos literários.

É preciso que o estudante encontre no objeto literário uma complexa rede semântica de representações de fenômenos humanos presentes, inclusive, em sua própria realidade. A obra deve ser compreendida em seus aspectos plurissignificativos e polifônicos, evocando múltiplos significados e vozes. Tais possibilidades de construção de sentidos serão edificadas no ato da leitura e da escrita, da interação viva e crítica com a estética literária. Para que haja uma efetiva aplicação do letramento literário proposto por Cosson (2021), é necessário que o professor atue não somente como mediador, mas também como motivador. Nessa esteira, o leitor estabelece com o texto, com seus pares e com o professor, um intercâmbio, um trânsito de signos.

Sendo assim, o texto deve ser compreendido como representação de vozes humanas, como um fenômeno social vivo dotado de sentidos potenciais que podem e devem ser construídos por meio da interação entre leitor e obra. Ou seja, o ponto de partida e o fim do ensino de literatura não devem se furtar do texto e da sua vivacidade imanente. Cabe ao professor, portanto, em prol da construção de uma postura crítica diante da obra literária, mediar o diálogo entre os seus alunos e as vozes do texto.

ESCRITA CRIATIVA E EDUCAÇÃO BÁSICA: É POSSÍVEL ENSINAR A ESCREVER LITERATURA?

O que se concebe como escrita criativa pode assumir contornos amplos, não se limitando apenas a textos da esfera artística. Gêneros jornalísticos, por exemplo, podem assumir um foco mais criativo, inclusive fazendo frente a um tom predominantemente direto e objetivo, que é o que costuma caracterizar essa modalidade de escrita. Para o presente artigo, o termo escrita criativa se refere à escrita literária.

Considerando as discussões antecedentes, especificamente acerca das questões relacionadas à necessidade de promoção do letramento literário e aos meios que o possibilitam, se faz mister discutir o que se compreende por escrita criativa e sua relevância na convergência

dos aspectos acima mencionados. O ponto de partida para as reflexões sobre a escrita criativa talvez seja o seguinte questionamento proposto por Mancelos¹ (2011): é possível ensinar a escrever de forma criativa ou, no caso do presente estudo, literariamente? O autor responde utilizando algumas provocações:

Embora não seja tarefa fácil, lecionar EC é *possível* e todos os dias é feito, em milhares de escolas, pelo mundo fora. Afinal, a literatura não é superior a artes como a música, pintura, escultura, cinema, etc. Não passa pela cabeça de um professor de composição musical, por exemplo, perguntar se consegue transmitir aos alunos técnicas para elaborar uma sonata. De igual modo, é possível ensinar aos poetas, romancistas, dramaturgos e guionistas estratégias para desenvolverem a vocação, melhorarem o estilo, a estrutura e o conteúdo, ajudando-os a concretizarem as ambições literárias. Afinal, a arte não é apenas talento, mas igualmente *técnica*. (MANCELOS, 2011, p. 14, grifo do autor).

A literatura não está, desse modo, em uma posição hierarquicamente superior em relação a outras expressões artísticas. Não se questiona o ensino da música, da dança, do teatro ou da pintura. Não há, portanto, argumento que sustente uma impossibilidade de um aprendizado sistematizado da escrita literária, do texto com fins criativos e estéticos. Se existe uma resistência a tal prática, talvez se deva à crença equivocada de que ensinar a escrever literatura seja, necessariamente, formar um novo Fernando Pessoa, Machado de Assis ou Guimarães Rosa.

O aprendizado da escrita criativa se alicerça, por um lado, na análise atenciosa e na discussão de aspectos constitutivos da escrita de autores literários diversos, considerando o aspecto plural e multifacetado da construção de significados subjacentes ao texto e, por outro, na proposição de exercícios de escrita criativa. Portanto, a aprendizagem dessa modalidade de escrita consiste no estudo do emprego de técnicas e elementos executados por autores distintos em suas obras literárias. Os que desejam escrever esteticamente ou literariamente procurarão fazê-lo de forma consciente, buscando no cânone, e em outros escritores consagrados pela crítica, as ferramentas para solucionar os obstáculos da própria escrita.

No que diz respeito à análise atenta e à discussão de elementos advindos de obras literárias diversas, consideram-se aspectos como a construção de personagens; a elaboração de frases e parágrafos; a preparação do suspense; o trato de temáticas; a verossimilhança; o enredo e a trama; o espaço e o tempo; o estilo; os diálogos; o foco narrativo; dentre outras características integrantes do texto literário. As reflexões sobre tais elementos podem ser encontradas em obras como: *Escrever ficção: um manual de criação literária*, de Luiz Antonio de Assis Brasil² (BRASIL, 2019); e *Para ler como um escritor: um guia para quem gosta de livros e para quem quer escrevê-los*, de Francine Prose³ (PROSE, 2008).

Os exercícios de escrita criativa, por sua vez, caracterizam-se como desafios propostos com a intenção de instigar e aprimorar a criatividade. Alguns exemplos dessas propostas de escrita podem ser encontrados na obra *Escrita criativa*, de Mari e Oliveira (2019): “Quais são os 10 mandamentos da sua vida? Escreva um manifesto com eles”; “Descreva uma mesma cena com 100 palavras, usando três gêneros diferentes: ação, drama e comédia”; “Escreva uma história curtinha que comece pelo fim” (MARI; OLIVEIRA, 2019, s.p.). Pode-se observar que tais desafios possibilitam que os estudantes tenham uma experiência lúdica com a linguagem, a qual se configura como matéria-prima da literatura.

Para além dos métodos que compõem o trabalho com a escrita criativa, faz-se necessário que o professor exerça uma postura iconoclasta e democrática em relação à obra literária, de maneira geral, e à escrita criativa, com fins estéticos, de modo específico. Em outras palavras, o docente deve abrir mão de uma ação pedagógica sacralizante do fazer literário, que concebe os textos ou autores como seres inacessíveis/iluminados e, conseqüentemente, afasta a literatura dos estudantes. É indispensável que o professor assuma uma visão democratizante da literatura, concebendo e reconhecendo, inclusive, a legitimidade de um aluno-autor. Sobre isso, coaduna-se com o pensamento de Tauveron (2014), quando afirma que o educando será visto como autor quando ele escrever um texto com fins artísticos, estéticos.

A instituição do aluno-autor, devidamente autorizado pelo professor e pelos colegas de turma, alia-se fortemente ao propósito de letramento literário, pois o processo de formação e validação da autoria, em que o estudante mobiliza certos conhecimentos e técnicas observadas na escrita de outros escritores, possibilita uma profunda e crítica relação com o texto literário. Mais do que isso, o estudante não somente constrói significados a partir de uma subjetiva experiência estética com a literatura, mas também se inscreve nesse grande elo subjacente à linguagem e imprime sua escrita como um “lugar único e singular” (TAUVERON, 2014).

O letramento literário passa, desse modo, por uma relação dialógica com o texto literário. Assim, “no centro da aula de literatura está a leitura da obra e, mais do que isso, a abertura para que o estudante construa sua própria resposta ao que leu” (SANSEVERINO, 2019, p. 16). Ou seja, para que se estabeleça um diálogo com o que se lê em sala de aula, é preciso que o educando tenha direito à voz, fazendo frente a uma postura passiva diante do texto literário, construindo uma relação significativa com o que leu a partir da produção do próprio discurso. “A centralidade da escrita criativa evidencia que a leitura é uma forma responsiva, que se qualifica quando reconhece os alunos enquanto autores de seu próprio discurso” (SANSEVERINO, 2019, p. 17).

A aula de literatura, almejando o letramento literário, deve estimular a responsividade dos educandos, e a “escrita criativa traz a potência emancipadora da literatura para dentro da sala de aula” (SANSEVERINO, 2019, p. 22). Desse modo, compreendendo a literatura como um objeto de linguagem, o professor atuará na mediação do processo de obtenção e desenvolvimento, por meio da leitura e da escrita de textos, da própria voz dos seus alunos, dotada de subjetividade e sensibilidade. Isto é, o ensino da literatura, orientado pela escrita criativa com fins de promoção do letramento literário, consiste no engajamento rumo ao vozeamento e à emancipação crítica dos educandos.

A assunção dessa postura por parte do educador assegurará aos alunos o direito à literatura, que não deve ser visto, conforme Cândido (2011), fora do cabedal dos demais direitos humanos. Segundo o crítico literário, há, em todos os tempos, uma necessidade de fabulação, imanente ao ser humano, que se materializa no fazer literário. O trabalho responsivo constituinte da prática da escrita criativa em sala de aula, portanto, alicerça-se no propósito emancipatório, especialmente considerando-se os estudantes das escolas públicas, isto é, os filhos da classe trabalhadora. Esse público, sob essa perspectiva, passa a ser visto como sujeito dotado de voz e vez. Assim, assumindo a própria autoria, podem fruir de maneira insubordinada do elemento estético, visto que serão formados para questionar as verdades que buscam perpetuar o sistema de dominação e de negação de direitos. Tal ótica despreza a formação utilitarista e amordaçada de educação, já que os estudantes passam a internalizar o direito à palavra; à fruição; à voz; à expressão de si e da própria história; à subjetividade; à autorrepresentação ou à representação de si na arte.

A OFICINA DE CRIAÇÃO LITERÁRIA MIREVEJA

Em face de uma rotina de ensino escolar de literatura marcada pela tradição de mera historicidade das vertentes artísticas e identificação mecânica dos gêneros literários, agudizadas no ensino médio – e que não são senão a reprodução de uma formação docente ainda avessa à dimensão frutiva da experiência estética do texto –, identificou-se como latente a necessidade de expandir os parâmetros de ensino/aprendizagem em literatura na Escola Estadual de Educação Profissional Walter Ramos de Araújo, localizada na cidade de São Gonçalo do Amarante, do estado do Ceará.

Tudo isso com vistas aos aspectos transutilitaristas que a literatura comporta, sem nunca prescindir das questões temáticas e estruturais. Fenômeno humano, sócio-histórico e estético, o objeto literário não se permite compreender unilateralmente: texto e contexto dissociados.

Daí que a oficina de criação literária da referida instituição de ensino oriente-se, desde o primeiro dia de atividades, em assumir uma forma que transcenda a sala de aula. Iniciada em maio de 2022, todos os seus encontros semanais ocupam espaços não comumente associados ao formalismo institucional e contam com público constituído a partir da adesão voluntária. Estacionamento, laboratórios e pátios da escola tornam-se palco de um experimentar literário, vivenciado por alunos cientes de que ali não encontrarão exames avaliativos ou pontuações complementares – uma relação que subverte a lógica funcional.

Sabendo-se do desafio sempre apregoado da interdisciplinaridade, embora quase nunca levado a efeito, o referido projeto é mediado por professores de formação e área de atuação distintas: Letras-Língua Portuguesa e História. Mais que isso, ciosos da pertinência de que o ensino de escrita e leitura não deva estar divorciado do ato ler e escrever por parte do educador, ambos os professores compartilham de suas próprias predileções e produções literárias com os discentes, estimulando-os a também compartilharem suas experiências e vivências com a literatura.

A Oficina de Criação Literária Mireveja, comprometida com a formação para o letramento literário, o protagonismo estudantil e a liberdade inerente à literatura, tem por objetivos promover, por meio de um coletivo, uma cultura de produção e fruição literária e proporcionar um ambiente de sensibilização estética. O projeto, portanto, constitui-se como um lugar seguro para a livre expressão fruitiva fundada sem compromissos que não sejam o gozo estético da leitura e da produção de textos literários. Ou seja, os integrantes constroem, a partir do fazer literário, uma vivência real e significativa com a literatura.

No que diz respeito às escolhas metodológicas, a oficina se organiza a partir de 4 eixos, intercalados semanalmente em encontros de 50 minutos para os alunos das 1ª e 2ª séries do ensino médio: I. Análise, reflexão e discussão de textos pertencentes a gêneros literários distintos; II. Exercícios de Escrita Criativa; III. Produção de textos literários; IV. Culminância e reflexão crítica das produções.

O primeiro eixo se concretiza na leitura coletiva e dialogada dos textos escolhidos para serem analisados nos encontros. Os mediadores apresentam a obra selecionada e, após uma leitura silenciosa e individual, ou seja, depois de uma primeira apreensão do texto, lê-se coletivamente. Em seguida, os alunos devem compartilhar as suas impressões e compreensões com os colegas. Essa ação alicerça a construção coletiva dos significados do texto. O primeiro foco, portanto, é direcionado às temáticas subjacentes. Finda-se a análise a partir da percepção das escolhas estéticas e morfosintáticas do autor a fim de produzir os sentidos discutidos

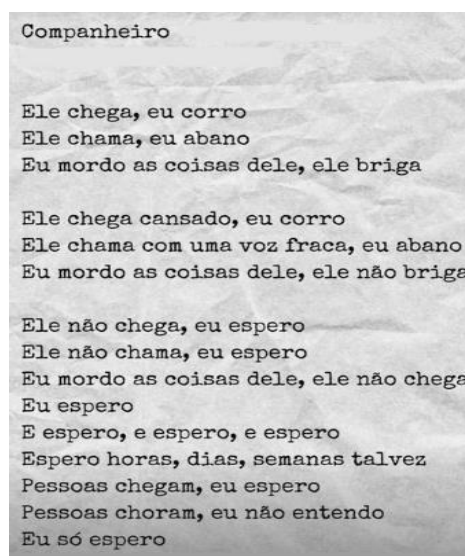
previamente. Outro segmento do projeto é a realização de exercícios de escrita criativa. Os mediadores propõem alguns desafios criativos para que o estudante, de maneira autônoma, crie textos que serão socializados posteriormente. O eixo da produção de textos literários, bem como o da culminância e o da reflexão crítica das produções são complementares.

A partir do complexo processo de criação literária, os estudantes passam a representar a si e ao mundo circundante, já que todo escritor fornece aos potenciais leitores uma percepção estética dos fenômenos humanos. Assim, a escrita auxilia os alunos na percepção e na materialização, por exemplo, da própria identidade.

O objeto literário produzido dialoga com outros autores/colegas, a partir de socializações e saraus, os quais produzem sínteses e análises críticas das obras. A oficina de Criação Literária Mireveja construiu uma comunidade literária de auxílio mútuo. O projeto estético é coletivo e engajado. Tal procedimento reforça a construção de competências indispensáveis para o desenvolvimento humano, como a criticidade, a sensibilização estética e a solidariedade.

A despeito de ser esse um projeto com resultados intersubjetivos, quase nunca mensuráveis por escalas convencionais, após mais de 1 ano de sua implementação, resultados significativos podem ser auferidos, como mais de 40 produções textuais autorais, sejam elas estimuladas por exercícios de escrita criativa ou criadas de forma espontânea, pelo desejo criador desenvolvido nas interações na oficina. Abaixo, seguem exemplos de duas produções, de autores distintos, publicizadas na rede social da Mireveja no Instagram⁴. A primeira se deve a uma motivação espontânea, e a segunda foi estimulada por um exercício de escrita criativa:

Figura 1 – Poema *Companheiro*



Fonte: página da Oficina de Criação Literária Mireveja no Instagram⁵.

Figura 2 – Crônica *do alto*



Fonte: página da Oficina de Criação Literária Mireveja no Instagram⁶.

O poema *Companheiro* imprime, nos seus versos, de maneira sensível, as emoções subjacentes à relação de um cão com o seu tutor. O autor consegue traduzir, de forma comovente, a ingenuidade dos sentimentos e da percepção de mundo do animal doméstico, que não compreende a perda e permanece esperando por aquele que é a sua fonte de alegria. É notável que a construção poética não é piegas ou se abriga em lugar-comum. O comportamento dos cachorros, na sua paixão exacerbada por aqueles que os adotam, é posto, na perspectiva do próprio animal, de forma bela e singela.

O segundo texto foi motivado pela seguinte proposta de escrita criativa retirada da caixinha *Escrita Criativa*, de Mari e Oliveira (2019): "Escolha um objeto da sua casa e descreva como foi o dia de ontem do ponto de vista desse objeto". A autora, em *Do alto*, escolheu personificar as ripas do teto de sua casa. As madeiras sobre a cabeça da menina que as

contempla sustentam também, para além das telhas, os sonhos e as gerações que ocuparam aquela casa, estão repletas de memórias, anseios, desejos, conflitos ou fracassos. São as guardiãs da história daquele imóvel, são demasiadamente humanas, capazes de sentir. O que a autora nos fornece é um retrato sensível, uma representação estética dos tesouros subjetivos atrelados às memórias e aos espaços que se conectam com elas.

À notável criatividade das produções realizadas pelos alunos se atribui o trabalho precedente nas ações da oficina, na qual foram analisadas obras de gêneros textuais distintos. Para além disso, muitas das propostas de escrita criativa são antecedidas por um texto motivador, que deve servir como mote para a realização do exercício. Ou seja, os alunos desenvolveram, por meio das análises coletivas dialogadas, um senso de percepção dos elementos constitutivos de textos literários e transformaram-nos em ferramenta para as suas próprias produções.

Para além dos resultados concretos, que são as próprias criações, há uma série de maturações estéticas que também são dignas de consideração. Entre elas, estão a ampliação da capacidade de realizar inferências, a percepção da estrutura da obra servindo à constituição do sentido e a apreensão dos elementos característicos de gêneros literários distintos.

Existem ainda outros aspectos relevantes, os quais dizem respeito às questões socioemocionais. No processo de produção coletiva, observou-se um aumento da noção de pertencimento, haja vista muitos alunos do grupo possuírem contornos de introspecção e serem, muitas vezes, isolados dos demais colegas de turma. A integração de estudantes de turmas distintas reforça a união alicerçada na construção de uma identidade cujo elã é pura e simplesmente o amor pela literatura. Para além disso, no processo de culminância das produções literárias, foi possível observar um apoio e um respeito mútuos durante a leitura e o compartilhamento das criações literárias. Tal postura fortalece a autoestima e a autoconfiança dos estudantes que integram o projeto.

DIMENSÃO ESTÉTICA COMO REALIDADE “ÓRFICA”

Faz-se necessário explicitar, contudo, o fundamento propriamente estético-filosófico, e até mesmo político, que subjaz nesse projeto. E constitui ponto de partida assumir, como Cândido (2011) o faz, que a literatura, compreendida de modo mais dilatado como o conjunto de “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura”, corresponda a uma “necessidade universal” e, por isso mesmo, um direito igualmente universal (CÂNDIDO, 2011, p.176-177). Sob essa perspectiva,

o texto literário tem evidenciado seu indispensável papel humanizador, assentado em múltiplas e contraditórias faces, tais como: I. construção autônoma de estrutura e significado; II. forma de expressão; III. forma de conhecimento. A atuação das produções literárias sobre os indivíduos deverá ser buscada nesses aspectos de modo simultâneo e indissociável.

A admissão dessas facetas resguarda à literatura, e no limite às obras artísticas, um estatuto político e epistemológico próprio. E, nesse aspecto, não há excesso em identificar algum liame entre as asserções de Cândido (2011) e formulações de Marcuse (1975) em filosofia da arte. O filósofo berlinense, em mais de uma oportunidade, buscara na legitimação filosófica da estética – costumeiramente relegada à posição epistemológica subordinada pela tradição que a considera “*ratio inferior*” – matéria sensível a ser “organizada pelas faculdades superiores da cognição” (MARCUSE, 1975, p. 164). Com base na predominância da razão sobre a sensibilidade, a civilização tecnológica, a seu ver, minimiza o papel dos sentidos, mutilando-os e relegando-os à condição de meros receptores passivos. Contrariando os mais tradicionais estetas marxistas, a Teoria Crítica de Marcuse localiza na arte o potencial político da própria arte, em decorrência da qualidade da forma estética que lhe confere autonomia perante as relações sociais: “A arte protesta contra essas relações na medida em que as transcende”, alertava (MARCUSE, 2016, p. 9). A autonomia da arte constituiria o cerne de sua força política: seu potencial intrínseco em apresentar a ausência de liberdade do existente e em dar a ver o horizonte de uma outra realidade possível, dando passagem a forças rebeldes contra a contingência histórica mistificada e reificada.

Essa autonomia estética está lastreada na “fantasia” e na “imaginação”, categorias que Marcuse emprega sem estabelecer distinção. Isso leva a supor que ele opera a unificação do processo mental designado por Freud como “fantasia” (*Phantasieren*) ao que Kant concebera como “faculdade da imaginação” (*Einbildungskraft*), fazendo com que o sentido semântico de um termo incida sobre o outro mutuamente (KANGUSSU, 2013, p. 387-389). O dístico fantasia-imaginação, ademais, traz uma entrelaçada correspondência de funções, ligando os mais profundos estratos do inconsciente humano aos mais elevados produtos da consciência, além de criar esquemas de ajuizamento e categorização pelo estabelecimento da conexão entre fenômenos e conceitos (KANGUSSU, 2020).

Pelo exposto, subsistem como pendores verdadeiramente revolucionários da experiência artística a subversão das formas dominantes de percepção e compreensão, a acusação à realidade existente e a manifestação de imagens de libertação. Compreende-se, assim, que a fruição e a contemplação servem de contraposição ao utilitarismo e ao

pragmatismo instrumentalizados. Desse modo, a Oficina de Criação Literária Mireveja, desde o primeiro dia, tem se voltado à escrita e à leitura com veleidades artístico-fruitivas sem pautar-se por exames admissionais, vestibulares ou provas escolares, que costumam “validar” a presença da literatura no ensino médio.

Mais uma vez, recorrendo aos conceitos marcuseanos, caberia pontuar que o intento do projeto é cioso de um “princípio de realidade órfico-narcisista”. Explica-se: no oitavo capítulo de seu *Eros e Civilização* (1955), “As imagens de Orfeu e Narciso”, Marcuse recorre a personagens da tradição clássica que incorporam atributos e feitos análogos à sorte humana. São eles: Prometeu, Orfeu e Narciso, “heróis culturais” (*cultural heroes*) que, em suas desditosas venturas, personificam formas várias de resignação e rebeldia diante da realidade estabelecida. Desenvolvida na antiguidade por Ésquilo e Hesíodo, a trajetória de Prometeu informa que o titã, após malogrado amealhar furtivo do fogo do Olimpo para dá-lo aos homens, fora condenado a passar a eternidade atado a um rochedo, enquanto aves de rapina devoravam-lhe o fígado diariamente autorregenerado. Na resignação de Prometeu, Marcuse encontrou razões bastantes para fazer do titã o “herói-arquétipo do princípio de desempenho” (Marcuse, 1975, p. 147), símbolo do esforço laborioso e do progresso assentado na “ideia de produtividade por meio de martírio e sacrifício” (KANGUSSU, 2008, p. 175).

O filósofo elege, ainda, Orfeu para o polo oposto, identificando nele a representação de uma ordem não repressiva, e orientada por uma existência estética. Possuindo nada além de sua lira e seu canto, o vate serve de arquétipo ao ideal de indivíduo liberto da labuta, o qual vive segundo uma ordem guiada por “luxo, calma e volúpia”, conforme a descrição de Baudelaire resgatada por Marcuse em *Eros e Civilização* (MARCUSE, 1975, p. 150). Mesmo que as origens dos cultos órficos sejam fragmentárias e não precisamente datadas, os versos latinos de Virgílio e Ovídio e os escritos de Ésquilo estão entre as primeiras grandes elaborações narrativas em torno da figura mitológica. Sem vociferação e sem força, Orfeu “subjugava os seres todos com a sedução de sua voz irresistível” (ÉSKUÍLO, 1991, p. 82), estabelecendo, em suma, uma ordem baseada na beleza e na paz, “não através da força, mas pelo verbo” (MARCUSE, 1975, p. 154). Talvez seja este o único contexto em que o termo “ordem” perderá sua conotação repressiva, assinala Marcuse, já que consiste na “ordem de gratificação que Eros, livre, cria” (MARCUSE, 1975, p. 150).

Tendo por linguagem a canção e por existência a contemplação, as imagens órficas apontam para uma realidade governada por princípios opostos aos do trabalho penoso, da produção e da interdição da gratificação. Remetem ao que Marcuse, em mais de uma

oportunidade, denomina “dimensão estética”. Transutilitarista e avesso à lógica da produtividade, da eficácia e da razão instrumental, o princípio de realidade que Orfeu representa é, portanto, norteador do trato à literatura aqui pretendido: a centralidade da fruição como veículo de emancipação. Assumir as obras literárias como um direito universal implica não renunciar à subjetividade e às várias formas de sensibilidade que podem ser experienciadas. O conjunto das atividades desenvolvidas pela Oficina de Criação Literária Mireveja em nada dista, pois, dessa perspectiva transutilitarista, desse dirigir-se à literatura com vistas a ela mesma, isto é, seu aspecto puramente frutivo e esteticamente emancipador. Diferente da tradição “prometeica”, utilitária e divorciada da gratificação estética que o ensino tradicional de literatura ainda promove, o projeto em tela é norteado pelas imagens “órficas” da fruição e da ação literárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Romper com um ensino de literatura metodologicamente tradicional, que se ocupa em fabricar habilidades mnemônicas, significa ter clareza da obsolescência de uma função estudantil massificada e passiva, cuja tarefa-mor consiste em repetir compêndios de outrem sobre escolas literárias, de maneira desconexa às realidades vivenciadas na esfera sempre urgente do cotidiano. Esse ensino de literatura, de viés tradicional, no limite, constrói acentuados hiatos entre o educando e o texto literário: seja como leitor ou, de modo ainda mais distante, como autor. A Oficina de Criação Literária Mireveja, na perspectiva do letramento literário, norteia seus planejamentos e ações a partir da premissa de que ler e criar textos literários são ações tidas como direito irrefutável, que independe de classes ou funções sociais. Nela, os estudantes experienciam um ambiente de aprendizagem que preza por liberdade criativa, fruição estética, bem como vivências subjetivas e responsivas, horizontalmente, exercendo autonomia e protagonismo.

Criar textos literários é, também, um modo de (auto)representação individual e/ou social. Portanto, configura-se como atividade que oportuniza a construção e a veiculação de diversas críticas sociais e/ou percepções identitárias, as quais têm seus motes traçados de forma espontânea ou incentivada por desafiadores exercícios de escrita criativa.

A instância coletiva desse projeto é fator basilar para a construção de uma comunidade literária em ambiente escolar, à medida que as criações literárias produzidas na Mireveja não ficam confinadas nas “gavetas” de seus próprios autores e nem com os professores mediadores. As produções dos integrantes do projeto são constantemente dialogadas entre pares, bem como

socializadas em atividades como saraus. Isto é, para além de competências e habilidades próprias do universo literário, como a aptidão em se desenvolver inferências, bem como percepções e apreensões referentes à estrutura de uma obra literária e aspectos que caracterizam os diversos gêneros literários, este estudo buscou destacar, também, as habilidades socioemocionais estimuladas pelas atividades do projeto.

Muitos dos integrantes da Mireveja apresentam comportamentos mais retraídos em relação à sociabilidade, à esfera coletiva. Nas atividades de culminância, sobretudo nos saraus, que buscam dialogar com toda a comunidade escolar, é possível observar um esforço dos educandos em romper, ainda que momentaneamente, com a timidez, em prol de expandir suas experiências e criações literárias. O incentivo e a motivação advindos dos mediadores da Mireveja subsidiam elementos para a construção de uma maior autoestima e autoconfiança entre os estudantes, no sentido de ratificar que eles também podem ser escritores, no tempo presente, e elaborar produções literárias qualitativas.

Sob norte gerado pelos resultados supracitados, a Mireveja segue na contramão de medições quantitativas, isto é, aprecia alcances subjetivos e, por isso mesmo, transformadores. Após quase 1 ano e meio de múltiplas vivências advindas do letramento literário na Oficina de Criação Literária Mireveja, evoca-se a desafiadora forma de se intitular esse projeto para concluir, mas não propriamente findar, as reflexões deste artigo. Fruir, emancipa. Criar, liberta. No horizonte, há sempre muito mais a se ver, mirar e resistir.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução de Mário Laranjeira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BRASIL, Luiz Antonio de Assis. **Escrever ficção: um manual de criação literaria**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021a.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. 1. ed. São Paulo: Contexto 2021b.

ÉSQUILO. **Oréstia**. Tradução de Mário da Gama Kury; Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

KANGUSSU, Imaculada. **Leis da liberdade: a relação entre estética e política na obra de Herbert Marcuse**. São Paulo: Loyola, 2008.

KANGUSSU, Imaculada. Marcuse on Phantasy. **Radical Philosophy Review**, Indianápolis, v. 16, n. 1, p. 387-395, 2013.

KANGUSSU, Imaculada. **A fantasia e as fantasias**. Rio de Janeiro: Ape'Ku, 2020.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes. **Invasão da catedral**: literatura e ensino em debate. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

MALARD, Letícia. **Ensino e literatura no 2º grau**: problemas & perspectivas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

MANCELOS, João de. **Introdução à escrita criativa**. 3. ed. Lisboa: Colibri, 2011.

MARCUSE, Herbert. **Eros e Civilização**: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MARCUSE, Herbert. **A dimensão estética**. Lisboa: Edições 70, 2016.

MARI, Juliana de; OLIVEIRA, Maurício. **Escrita criativa**. São Paulo: Matriz, 2019.

PROSE, Francine. **Para ler como um escritor**: um guia para quem gosta de livros e para quem quer escrevê-los. Tradução de Maria Luisa X. de A. Barbosa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

SANSEVERINO, Antônio Marcos V. Aula de literatura: uma conversa sobre livros, uma escrita criativa. In: TAUFER, Adauto Locatelli et al. (org.). **Escrita criativa e ensino 1**: diferentes perspectivas teórico-metodológicas e seus impactos na educação literária. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2019. p. 12-23.

TAUVERON, Catherine. A escrita "literária" da narrativa na escola: condições e obstáculos. **Educar em Revista**, Curitiba, 30, n. 52, 1 jun. 2014. 85-101. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/36286>. Acesso em: 14 fev. 2023.

1 Professor da Universidade Católica Portuguesa e autor de obras literárias em prosa e verso.

2 Escritor literário e fundador em 1985 daquela que é, hoje, a mais antiga oficina literária brasileira em atividade no âmbito acadêmico, que também deu origem aos cursos de graduação, mestrado e doutorado em escrita criativa na PUC-RS.

3 Escritora literária, crítica e ensaísta. Foi professora de literatura e criação literária por mais de 20 anos em universidades como Havard, Columbia e Iowa.

4 @oclmireveja

5 Disponível em: <https://www.instagram.com/stories/highlights/17975496068424671/>. Acesso em: 25 out. 2023.

6 Disponível em: https://www.instagram.com/p/Cy0eXwlucz/?img_index=2 . Acesso em: 25 out. 2023.