

## ESCREVER, LER, ENSINAR: CRUZAMENTOS ENTRE ESCRITA CRIATIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LITERATURA

*WRITING, READING, TEACHING: CONNECTIONS BETWEEN CREATIVE WRITING AND LITERATURE TEACHING EDUCATION*

Diego Grando<sup>1</sup>

**RESUMO:** Se a área da Escrita Criativa, em seu atual estágio de desenvolvimento no Brasil, ainda está prioritariamente voltada para um público interessado em construir uma carreira de escritor - que procura formações desse tipo com o intuito de praticar, de forma mais sistemática e aprofundada, a escrita literária -, não significa que as experiências e reflexões produzidas em seu seio nada tenham a oferecer às licenciaturas em Letras, tanto aos estudantes - futuros professores de literatura - quanto aos docentes. Neste trabalho, busco justamente estabelecer relações entre a Escrita Criativa e a formação de professores de literatura, valendo-me da produção acadêmica de ambas as áreas. Parto da constatação do desinteresse pela prática da escrita no ensino universitário de literatura, associando tal desinteresse à concepção tradicional de ensino vigente nos cursos de Letras do país e refletindo sobre seus impactos no ensino escolar, com base em estudos de Bordini e Aguiar (1983), Castanho (2012), Cosson (2009), Dalla Bona e Martins (2016), Mazanatti (2007), Segabinazi (2011) e Segabinazi e Lucena (2016). Em seguida, discuto dois aspectos centrais para campo da Escrita Criativa: a metodologia da oficina, a partir de Ander-Egg (1991), e o caráter indissociável e solidário entre escrita e leitura que se estabelece em uma oficina de escrita, segundo Dawson (2005) e Houdart-Merot (2018b, 2019). Destaco, por fim, a relevância da prática da escrita literária durante o percurso formativo do futuro professor de literatura, conforme abordada por Sant'Anna (1977) e Antunes (2015), e assinalo a pertinência das contribuições da Escrita Criativa para se repensar o ensino de literatura na universidade.

**Palavras-chave:** Escrita Criativa; formação de professores; ensino de literatura; escrita; leitura.

**ABSTRACT:** In its current state of development in Brazil, the Creative Writing area is still primarily aimed at an audience interested in pursuing a career in writing - who thus seek this kind of training to practice literary writing in a deeper and more systematic way. However, it does not mean that the experiences and reflections produced within the Creative Writing scope would not have contributions to academic programs in Letters with an emphasis on teaching training, both to the students - the future Literature teachers - and to faculty members. In this paper, I seek to establish relationships between Creative Writing and undergraduate education for Literature teaching, based on academic production from both areas. I start out from the

---

<sup>1</sup> Doutor em Letras - Estudos de Literatura - pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Realiza estágio de pós-doutorado (PNPD/Capes) na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, onde atua como professor colaborador no Programa de Pós-Graduação em Letras.

proven lack of interest in the writing practice that prevails in the Literature higher education context, associating such lack of interest to the traditional teaching orientation present in the Letters programs in the country, and reflecting upon their impacts on school teaching, based on studies by Bordini and Aguiar (1983), Castanho (2012), Cosson (2009), Dalla Bona and Martins (2016), Mazanatti (2007), Segabinazi (2011), and Segabinazi and Lucena (2016). Then I discuss two core aspects of the Creative Writing area: the workshop methodology, based on Ander-Egg (1991), and the inseparable and solidary character between writing and reading achieved in a writing workshop, according to Dawson (2005) and Houdart-Merot (2018b, 2019). Finally, I highlight the relevance of the literary writing practice in the formative trajectory of the future literature teacher, as approached by Sant'Anna (1977) and Antunes (2015), and I bring up the pertinence of the contributions from Creative Writing to rethink Literature teaching at the university.

**Keywords:** Creative Writing; teachers training; literature teaching; writing; reading.

## 1 Introdução

É no mínimo estranho que o ensino de literatura na universidade - cujas atenções se voltam, na imensa maioria dos casos, justamente para o texto *escrito* - pouco se interesse pela escrita. Melhor dizendo: pela escrita enquanto prática.

Obrigo-me a uma breve digressão, para ser mais específico em relação ao que estou chamando de 'escrita enquanto prática'. Não me refiro aos estudos sobre gênese de obras e sobre os meandros da criação literária, como os desenvolvidos pela Crítica Genética, que, embora se interesse pelo processo criativo, não trabalha *a* escrita: trata-se de uma metodologia de pesquisa - com contribuições, aliás, altamente significativas -, não de ensino. Tampouco me refiro à vertente da "crítica-escritura", termo com que Leyla Perrone-Moisés (1993, p. 56) designa "o último passo da crítica em direção à escritura, não ainda o passo decisivo e auto-anulador, mas aquele momento ambíguo em que as duas práticas se superpõem", ao comentar os trabalhos de Barthes, Blanchot e Butor. Apesar de ter reinventado o papel e o lugar da produção crítico-teórica, possibilitando que atingisse, segundo Pimentel (2010, p. 94), "uma beleza semelhante à poeticidade das obras que fazem parte do seu jogo textual", também não diz respeito às formas de se ensinar a escrita. Ambas as perspectivas, potencialmente presentes nas referências bibliográficas das disciplinas de literatura dos cursos de Letras, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação, jogaram - e jogam - luzes renovadoras sobre aspectos importantes do ato de escrever, mas não pressupõem que ele seja algo a ser desenvolvido no trabalho de sala de aula.

Refiro-me, agora sim, à 'escrita enquanto prática' dos estudantes, à prática da escrita ao mesmo tempo como método, como objeto e como objetivo de ensino. Ou seja: refiro-me à possibilidade de *fazer o aluno escrever* para que *aprenda sobre a escrita* e, assim, *escreva melhor*.

Faço um apelo silencioso às nossas lembranças, das mais recentes às mais antigas, seja como professores universitários de literatura, seja como ex-estudantes de Letras: que tipos de textos nós produzimos (ou solicitamos que nossos alunos produzam) em nossas provas e trabalhos de literatura? Sobre o que tratam os comentários que recebemos (ou fazemos) a respeito desses textos? Em quais momentos da aula de literatura, e por quanto tempo, discutimos o *ato* de escrever (o que se vai escrever ou o que foi escrito, por nós ou por nossos

estudantes), as formas de fazê-lo, as intenções, os efeitos de sentido pretendidos e os obtidos? Fomos convidados (ou convidamos) a reescrever os textos produzidos para os cursos de literatura? Enfim, em que medida aquilo que escrevemos (ou que pedimos que escrevam) foi (é) posto em causa?

Desconheço as respostas, mas suspeito que se assemelhem. E mais: que essa semelhança tenha a ver com a - na falta de expressão melhor - concepção tradicional de ensino de literatura que vigora em nossos cursos de Letras.

## 2 Da universidade à escola: um círculo

Em pesquisa sobre ensino e formação de professores de literatura, bem como de sua relação com a educação básica, a partir da coleta de dados junto a alunos e professores do curso de Letras da UFPB e da análise dos programas das disciplinas de Literatura Brasileira da instituição, Daniela Maria Segabinazi faz a seguinte constatação:

a licenciatura limita-se a trabalhar com a discussão da teoria e da história literária. Identificamos, nos materiais analisados, o registro das práticas docentes que comprovam a permanência do estudo historiográfico da literatura; os planos de ensino ainda promovem o ensino de literatura para a formação de professores de literatura a partir do enfoque dos períodos literários e seus principais expoentes. (SEGABINAZI, 2011, p. 235)

A orientação historicista e canônica, por sua vez, que caracteriza a concepção tradicional do ensino de literatura na universidade, é produtora - e reprodutora - de determinados modos de abordagem do texto literário:

As formas de apresentação e estudo dos textos literários são bastante recorrentes na Academia [...] Normalmente são encaminhadas as leituras, sendo obrigatória apenas a leitura de uma obra literária [...] Além dessa metodologia também há a apresentação de seminários, a produção de monografia, ensaios, artigos, resenhas, fichamentos e as aulas expositivas. Constatamos, a partir disso, que não há presença de inovações metodológicas, inclusive os trabalhos realizados com os livros seguem a orientação da pesquisa, pois sempre são estudados pela perspectiva teórica. [...] Outras questões comprovam a prioridade dada aos estudos teóricos e críticos em detrimento da leitura da obra literária. Os professores concedem maior importância às leituras autorizadas. (SEGABINAZI, 2011, pp. 218-219)

No exposto pela autora, e de modo muito sutil, os gêneros de produção escrita recorrentes nas disciplinas de literatura são rapidamente mencionados - monografia, ensaios, artigos, resenhas, fichamentos - e, mais importante, situados entre as duas metodologias de ensino predominantes: o seminário e a aula expositiva. Ainda que não seja o foco da pesquisadora, a relação de causalidade entre as metodologias de ensino e os gêneros produzidos em sala de aula fica fortemente sugerida - e, em conjunto, colaboram para a constatada

inexistência de inovações metodológicas.

Em outro estudo, Vera Lucia Mazanatti (2007) analisa planos de ensino, bibliografias, comentários sobre as práticas feitos pelos professores e percepções dessas práticas pelos alunos de Letras de três instituições de ensino superior, UNESP/Assis, UEL e UEMS, e aponta as consequências da abordagem tradicional:

Considerando a prática pedagógica de modo particular, nos cursos enfocados, percebe-se que há predominância de aulas expositivas e, dessa forma, diminuem, para o aluno, as chances de problematizar; relacionar o conteúdo que recebe na sala de aula com aquilo que já conhece e questionar a lógica interna do conteúdo que está recebendo. (MAZANATTI, 2007, p. 167)

Essa concepção de ensino, como se vê, gera um achatamento da leitura literária, o que, por sua vez, impacta no desenvolvimento do estudante de Letras, futuro professor de literatura, enquanto leitor autônomo e reflexivo. Segundo Dalla-Bonna e Martins (2016, p. 358), “[u]ma das principais dificuldades observadas entre os estudantes de Letras tem sido a busca pela autonomia na construção de um percurso analítico do texto literário que leve à construção de uma hipótese interpretativa”.

Parece faltar, portanto, um maior movimento, trânsito, entre os conhecimentos teóricos e históricos acumulados ao longo da formação e a experiência de leitura, o contato direto e prolongado com o texto literário:

Repetir, com outras palavras, as formulações da crítica e da história da literatura são procedimentos habituais. Se é desejável que o estudante aprenda com as interpretações alheias, é também imprescindível que ele busque sua independência interpretativa e que se posicione em relação às interpretações já consolidadas, aceitando-as ou recusando-as, discutindo-as e complementando-as, mas acima de tudo percebendo-as como um conjunto de estratégias de construção de sentido, como um caminho (dentre vários outros) de aproximação com relação ao texto e seus significados potenciais.

Isso se constrói por meio do conhecimento de teorias sobre a leitura literária e por meio do inevitável embate com o texto literário, eixo em torno do qual deveria se construir o ensino de literatura em todos os níveis educacionais. (DALLA-BONNA; MARTINS, 2016, p. 358)

Nessa mesma linha, Segabinazi e Lucena sinalizam

a urgência para o repensar e constituir uma formação inicial também como um *locus* que deve propiciar o encontro do leitor com a leitura e, em particular, com a literatura a partir de práticas leitoras na Academia que lhe ofereçam “experiências”, um “dar a ler” que fuja e transgrida as convenções legitimadas por discursos autorizados da teoria e da crítica para a liberdade do leitor. (SEGABINAZI; LUCENA, 2016, p. 447)

Como se vê, são numerosos os trabalhos a assinalar as carências dos cursos de Letras na formação para a leitura literária. E como (não) se vê, a escrita sequer entra nesse diagnóstico; a leitura, ao que parece, é considerada um problema anterior. Em boa medida, e com alguma ingenuidade, poderíamos ser tentados a postular: como e por que discutir a escrita nas disciplinas de literatura dos cursos de Letras, se ainda temos de nos haver com questões relacionadas à leitura?

Pensemos agora no ensino escolar, especificamente no Ensino Médio, onde parcela significativa dos egressos das licenciaturas em Letras atuará: diante da separação das disciplinas de Português e Literatura, qual é normalmente o professor encarregado de “ensinar a escrever”? Ou, caso seja o mesmo professor, em qual das duas disciplinas ele vai abrigar a escrita como conteúdo a ensinar?

Há também o caso da aula de Redação, que em muitas escolas - e sobretudo nos vestibulares, e devido a eles - se torna disciplina autônoma. Autônoma, mas irmanada ao Português. Os vestibulares têm uma prova específica de Redação - na grande maioria dos casos, a única prova que não é de múltipla escolha -, e sua nota se soma com a nota de qual outra prova? Não é a de Literatura.

Escreve-se nas aulas de Literatura? Escreve-se. Ainda assim, a escrita é o meio que - ao menos em tese - viabiliza uma produção de tendência analítico-crítica, ou a elaboração de resumos, sínteses e assemelhados, e não o foco da aula. Em última instância, o aluno com dificuldades na escrita não tem muita esperança de resolvê-las na aula de Literatura.

Há algo de exagerado no cenário escolar aqui desenhado. Sabe-se que existe, em escolas brasileiras, um bom número de professores de literatura desenvolvendo excelentes trabalhos que envolvem leitura e escrita, ou, em outras palavras, *tomando para si* uma responsabilidade que não é vista como sua: a de contribuir não só para a formação de leitores, mas também para o desenvolvimento da escrita de seus estudantes. Esses professores estão longe, contudo, de constituir maioria.

Façamos um brevíssimo cotejo histórico. Ainda na década de 1980, Bordini e Aguiar faziam a seguinte descrição:

O modelo de aula de Língua e Literatura atualmente em vigor na escola brasileira poderia ser descrito como uma sequência de atividades mais ou menos estáticas, ditadas inclusive pelo próprio livro didático: apresentação de um texto, explicação do vocabulário, exercícios de interpretação, exercícios gramaticais, exposição de regras e composição. (BORDINI; AGUIAR, 1983, p. 18)

Já nos anos 2000, apesar de uma mudança de figurino, o retrato feito por Rildo Cosson não é tão diferente:

No ensino médio, o ensino de literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional. (COSSON, 2009, p. 21)

As semelhanças nas concepções do ensino de literatura na escola e na universidade não são propriamente uma coincidência. Em pesquisa sobre ensino de literatura e formação de professores em cursos de Letras de universidades de São Paulo (UNESP/Campus de Araraquara, UFSCAR e USP) e do Paraná (UENP, UEM, UEPG e UFPR), Ana Paula Belomo Castanho relaciona ensino universitário e escolar, constatando que

o modelo adotado nas aulas de literatura nos três níveis de ensino cultiva características muito próximas, ou seja, o ensino de literatura na educação básica tende a reproduzir os modelos adotados nos cursos de Letras. Ao cursar as disciplinas de Teoria e História Literárias e Literatura Brasileira e Portuguesa, os graduandos - futuros professores - recebem a literatura, não raras vezes, à luz de concepções estritamente teóricas, com destaque à historiografia e periodização literárias. Com pouco espaço para a prática e quase nenhuma discussão pertinente à didática, o professor recém-formado vê-se desorientado, atendo-se a técnicas já consagradas, de modo que o modelo se repete ininterruptamente. (CASTANHO, 2012, pp. 11-12)

Que “espaço para a prática” é esse que falta, e falta tanto quanto a “discussão pertinente à didática”? Prática de leitura? De escrita? De ensino? Independente da resposta, fica sublinhada, na constatação da pesquisadora, a carência de *alguma prática específica em torno do texto literário*.

É essa carência que, segundo a autora, mantém ativo um mecanismo de reprodução acrítica que vai se tornando, então, perigosamente cíclico:

pode-se compreender a manutenção do modelo historiográfico e periodista como uma alternativa inevitável para a iniciação dos graduandos ao ensino e pesquisa da literatura na universidade. Contudo, se a abordagem da historiografia e periodização literárias ocorrer desvinculada de uma prática que evidencie o texto e impulsione a formação literária, pode agir diretamente na cristalização das abordagens tradicionais de ensino de literatura conhecidas pela educação básica brasileira, que, em geral, tendem a valorizar períodos, características textuais, principais autores e fragmentos de textos para exemplificação, em detrimento da leitura literária. Ou seja, a universidade corre o risco de alimentar um círculo ininterrupto, no qual os estudantes saem da educação básica com uma precária formação literária pautada na historiografia e na periodização das obras, deparam-se com o mesmo panorama de ensino na universidade e, sem grande surpresa, voltam para as salas de aula como docentes de línguas e literaturas adotando, ou reproduzindo, o único modelo de ensino por eles conhecido. (CASTANHO, 2012, p. 147)

E assim, trazidos de volta ao ensino universitário de literatura, sintetizo os três pontos que me parecem centrais do que foi exposto:

a) a concepção tradicional de ensino de literatura, vigente em parte significativa das licenciaturas em Letras no país, nem sempre tem conseguido formar leitores autônomos, o que

gera consequências importantes no ensino escolar;

b) o investimento na leitura literária na universidade, de modo a criar condições para que o licenciando em Letras *experiencie* o texto literário, é uma hipótese frequentemente levantada para formar leitores autônomos e, por extensão, professores mais qualificados;

c) a ausência da escrita no ensino de literatura nos cursos de Letras não vem sendo vista como um fator relacionado aos problemas da formação de professores como leitores autônomos.

Não pretendo dizer que as disciplinas de literatura devam necessariamente ser as responsáveis pelo ensino de escrita, muito menos as únicas responsáveis. Quero dizer apenas o que já disse: é no mínimo estranho que o ensino de literatura na universidade pouco se interesse pela escrita.

Fato é, contudo, que existe um campo do ensino de literatura na universidade que se interessa especificamente pela escrita: a Escrita Criativa. O que não é, evidentemente, a solução de todos os impasses. Não é um oásis pedagógico, um mundo de delícias e respostas acertadas. Possui imperfeições, imprecisões e lacunas epistemológicas, é impregnada de idealismo, é algo ainda incipiente, mas é uma prática: uma realidade. E levá-la em consideração pode ser um modo de iluminar outros pontos do palco - talvez mais próximos à plateia - e, quem sabe, repensar métodos, levantar novas hipóteses, entrever outras alternativas ou, ao menos, reenfocar o problema.

### 3 Escrita Criativa: formas de repensar

Se o campo da Escrita Criativa está plenamente desenvolvido nos Estados Unidos, onde surgiu, ainda na década de 1930, no Canadá, no Reino Unido, na África do Sul e na Austrália (ASSIS BRASIL, 2015a, 2015b), e em rápida expansão na França desde os anos 2000 (HOUDART-MEROT, 2018a), no Brasil ainda se encontra em fase de implementação<sup>2</sup>. O próprio termo Escrita Criativa, tradução para o português de *Creative Writing*, é sintomático de sua popularização no país: em um intervalo de não muito mais de uma década, passou de quase totalmente desconhecido a expressão bastante difundida, tanto dentro quanto fora do meio acadêmico. Como não poderia deixar de ser, a rapidez dessa transição - do anonimato ao uso corrente -, sem uma demarcação conceitual clara, fez com que o termo ficasse atravessado por imprecisões, contradições, redundâncias e usos aparentemente equivocados - problema terminológico e teórico que merece ser enfrentado com mais atenção.

No que se refere à presença da Escrita Criativa no contexto universitário, foco desta reflexão, o campo vem ocupando, tanto no caso brasileiro quanto no estrangeiro, uma posição institucional peculiar: dentro das faculdades de Letras e de seus respectivos departamentos de

---

<sup>2</sup> “De modo geral, a área acadêmica da Escrita Criativa começa a animar-se, e alguns resultados a longo e médio prazo podem ser antevistos.” (ASSIS BRASIL et al., 2018, p. 74). Atualmente, quatro universidades se destacam na área: a PUCRS, cujo Programa de Pós-Graduação em Letras, o pioneiro nessa área no Brasil, conta atualmente com uma área de concentração em Escrita Criativa, oferecendo formações de Mestrado e Doutorado, além de possuir um Curso Superior de Tecnologia; a UFRGS, que acolhe trabalhos de criação literária, em nível de Mestrado e Doutorado, na linha de pesquisa “Estudos literários aplicados: Literatura, Ensino e Escrita criativa” de seu Programa de Pós-Graduação em Letras; o Instituto Vera Cruz, que oferece o curso de pós-graduação lato sensu “Formação de Escritores”; e a PUC-Rio, que oferece a habilitação de “Formação de Escritores” em sua graduação em Letras.

literatura (exceção feita às universidades norte-americanas, onde muitos dos programas de *Creative Writing* estão alocados nas faculdades de Artes), mas afastado das questões voltadas ao ensino. Essa situação, que desvincula a criação literária do ensino de literatura e da formação de professores, parece, inclusive, corresponder a uma demanda dos próprios estudantes<sup>3</sup>. Isso não impede, contudo, que se proponha uma aproximação entre a Escrita Criativa e a licenciatura em Letras: por se valer de bases didático-metodológicas que divergem das do ensino tradicional de literatura na universidade, a Escrita Criativa pode oferecer contribuições valiosas ao debate sobre ensino e formação de professores de literatura.

Paul Dawson (2005, p. 22) define a Escrita Criativa “como uma disciplina, isto é, como um corpo de conhecimento e um conjunto de práticas pedagógicas que operam através da oficina de escrita e estão inscritas no espaço institucional de uma universidade”<sup>4</sup>. Apesar de breve, a definição é suficiente para delimitar sua natureza institucional (a universidade), epistemológica (corpo de conhecimento e conjunto de práticas pedagógicas) e didático-metodológica (a oficina de escrita). Fica subentendido, ainda, o adjetivo “literária” como qualificativo de “escrita” - pois que é disso que se trata.

Estamos falando, portanto, de uma modalidade de formação voltada *para a* escrita literária que se desenvolve *através da* escrita literária. Atenhamo-nos aos aspectos que interessam mais diretamente ao problema aqui colocado: a oficina, de forma ampla, enquanto metodologia de ensino, e o caráter indissociável entre escrita e leitura na concepção de Escrita Criativa.

#### 4 Oficina em foco

Uma oficina, como lembra Ezequiel Ander-Egg (1991, p. 10), é “um lugar onde se trabalha, se elabora e se transforma algo para ser utilizado”<sup>5</sup>. Relacionada à pedagogia, a palavra passa a nomear uma metodologia de ensino caracterizada por uma natureza prática e uma dimensão coletiva: “uma forma de ensinar, e sobretudo de aprender, mediante a realização de ‘algo’ que se leva a cabo conjuntamente” (ANDER-EGG, 1991, p. 10)<sup>6</sup>.

Entre os princípios pedagógicos da oficina elencados por Ander-Egg (1991, pp. 10-19), destaco os seguintes:

- a) é um *aprender fazendo*, que busca superar a divisão entre teoria e prática, no qual os conhecimentos são adquiridos em um processo de trabalho, e não pela exposição de conteúdos;
- b) é uma metodologia participativa, que exige aprender a participar;
- c) é uma pedagogia da pergunta, em contraposição à pedagogia da resposta que rege o ensino tradicional, capaz de desenvolver o reflexo investigativo do aluno, que, por sua vez, *aprende a aprender*;

<sup>3</sup> Em pesquisa envolvendo alunos de Mestrado e Doutorado em Escrita Criativa da PUCRS, Assis Brasil et al. (2017, p. 153) fazem a seguinte constatação: “Inserida nas instituições universitárias, a Escrita Criativa explora o potencial inventivo daqueles alunos que procuram o curso de Letras não porque ambicionam uma carreira docente, mas com o intuito de se tornar escritores, de perceber a literatura pelos olhos da criação.”

<sup>4</sup> Tradução minha. No original: “as 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.”

<sup>5</sup> Tradução minha. No original: “un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado”.

<sup>6</sup> Tradução minha. No original: “una forma de enseñar y, sobre todo de aprender, mediante la realización de ‘algo’, que se lleva a cabo conjuntamente.”



d) supõe uma redefinição dos papéis de professor e aluno, ambos protagonistas do processo de educação;

e) tem caráter globalizante e integrador, favorecendo a superação de dissociações e dicotomias frequentes entre teoria e prática, educação e vida, processos intelectuais e afetivos, conhecimento e ação;

f) permite integrar, em um só processo, as instâncias da docência, da investigação e da prática.

Quanto aos objetivos do ensino através de uma oficina, destaca-se a aquisição de “competências e habilidades técnico-metodológicas que poderão ser (ou não) aplicadas posteriormente em uma disciplina científica, em uma prática profissional ou em uma prática supervisionada” (ANDER-EGG, 1991, p. 27)<sup>7</sup>.

Por fim, quanto à relação entre teoria e prática,

na oficina a teoria está relacionada a uma prática concreta que se apresenta como problema e como situação de aprendizagem. A teoria aparece como uma necessidade para iluminar a prática ligada às necessidades do trabalho que se realiza, seja para interpretar as problemáticas específicas que estão sendo enfrentadas, seja para orientar as ações que estão sendo levadas a cabo. (ANDER-EGG, 1991, p. 34)<sup>8</sup>

O contraste em relação à aula expositiva e à dinâmica do seminário - predominantes na concepção tradicional de ensino de literatura na universidade esboçada criticamente nas seções anteriores - é notável. É evidente que o simples levantamento de características da metodologia da oficina não significa o sucesso de sua implementação - como, aliás, Ander-Egg ressalta com certa insistência em seu texto. Elencá-las, no entanto, serve para fazer ver melhor as diferenças.

O mencionado desinteresse pela escrita enquanto prática nos cursos de Letras talvez seja próprio da perspectiva historicista que lhe serve de base. Já o constatava Georges Perec (1973, p. 75): “Unicamente preocupada com suas letras maiúsculas (a Obra, o Estilo, a Inspiração, a Visão de Mundo, as Opções fundamentais, o Gênio, a Criação, etc.), a história literária parece ignorar deliberadamente a escrita como prática, como trabalho, como jogo”<sup>9</sup>. Invertendo esse quadro, a Escrita Criativa tem a oferecer, num primeiro momento, uma espécie de resposta - ou uma alternativa, ou um complemento - à perspectiva histórico-crítica, que estrutura não só a seleção e a ordenação dos conteúdos da formação literária na universidade, mas também, e principalmente, as metodologias de ensino e as formas de avaliação mais recorrentes: justamente aquelas que, como já foi exposto, não têm conseguido fazer da sala de aula um espaço capaz proporcionar experiências significativas em torno do texto literário.

---

<sup>7</sup> Tradução minha. No original: “estrezas y habilidades técnico-metodológicas que podrán ser (o no) aplicadas posteriormente en una disciplina científica, en una práctica profesional o en una práctica supervisada”.

<sup>8</sup> Tradução minha. No original: “en el taller la teoría está referida a una práctica concreta que se presenta como problema y como una situación de aprendizaje. La teoría aparece como una necesidad para iluminar la práctica ligada a las necesidades del trabajo que se realiza, ya sea para interpretar las problemática específicas que se enfrentan, ya sea para orientar las acciones que se llevan a cabo”.

<sup>9</sup> Tradução minha. No original: “Uniquement préoccupée de ses grandes majuscules (l'Œuvre, le Style, l'Inspiration, la Vision du Monde, les Options fondamentales, le Génie, la Création, etc.), l'histoire littéraire semble délibérément ignorer l'écriture comme pratique, comme travail, comme jeu.”

A própria sala de aula, aliás, é posta em xeque pela Escrita Criativa e perde sua invisibilidade, sua aparente neutralidade, seu caráter puramente espacial: a metodologia da oficina exige que se reconsidere a disposição física dos estudantes entre si, e destes em relação ao professor (fazendo mais sentido, por exemplo, a disposição em círculo ou semicírculo do que em fileiras), o que é, por sua vez, consequência de uma reconfiguração - mais profunda e ampla - dos papéis desempenhados por professor e alunos. Nas oficinas de escrita criam-se, segundo Violaine Houdart-Merot,

comunidades singulares, comunidades de escrita, mas também, e de maneira indissociável, comunidades de leitura, visto que uma parte importante do tempo de oficina é destinado aos comentários sobre os textos escritos pelos estudantes. Eles não se dedicam apenas a escrever, mas a ler os escritos dos outros e a reagir a eles. A escrita é compartilhada, submetida aos outros. (HOUDART-MEROT, 2018b, n.p.)<sup>10</sup>

Não cabe ao professor, num cenário como esse, o papel de *controlar* os textos produzidos pelos alunos e os comentários feitos pelos colegas, legitimando-os ou invalidando-os, mas, antes, o de, enquanto leitor mais experiente, fazer a articulação dessas produções e comentários com aspectos relevantes da teoria literária, com outros textos, autores e épocas, etc. Criam-se, assim, condições para que haja *aprendizado concomitante* de leitura, escrita e literatura - isso tudo através da prática.

## 5 Leitura e escrita em relação

A Escrita Criativa, segundo Dawson (2005, p. 49, grifos do autor), é “o produto de quatro trajetórias institucionais - cada uma com teorias particulares de literatura, autoria e pedagogia que às vezes conflitam e às vezes se sobrepõem”. São elas: a ‘autoexpressão criativa’ [*creative self-expression*], o ‘letramento’ [*literacy*], o ‘artesanato’ [*craft*] e a ‘leitura por dentro’ [*reading from the inside*]<sup>11</sup>. A ‘autoexpressão criativa’ seria “um dispositivo para descobrir e desenvolver o potencial expressivo do próprio caráter humano” (DAWSON, 2005, p. 49)<sup>12</sup>; já o ‘letramento’ serviria para situar “a escrita ‘criativa’ dentro de uma formação geral de escrita que treina os alunos para a competência em uma variedade de modos de composição, para fins de expressão precisa e comunicação profissional” (DAWSON, 2005, p. 49)<sup>13</sup>; o ‘artesanato’, por sua vez, envolveria “a junção da crítica formalista com o conceito de treinamento artístico associado às artes plásticas” (DAWSON, 2005, p. 49)<sup>14</sup>; a ‘leitura por dentro’, por fim, partiria

<sup>10</sup> Tradução minha. No original: “des communautés singulières, communautés d’écriture mais aussi, et de manière indissociable, communautés de lecture puisqu’une partie importante du temps d’atelier est consacré à des retours sur les textes écrits par les uns et les autres. Ils ne s’exercent pas seulement à écrire mais à lire les écrits des autres et y réagir. L’écriture est partagée, soumise aux autres.”

<sup>11</sup> Tradução minha. No original: “the product of four institutional trajectories - each with particular theories of literature, authorship and pedagogy that sometimes conflict and sometimes overlap”.

<sup>12</sup> Tradução minha. No original: “a device for discovering and developing the expressive potential of one’s own human character”.

<sup>13</sup> Tradução minha. No original: “‘creative’ writing within a general writing instruction which trains students for competency in a variety of compositional modes for the purposes of accurate expression and professional communication”.

<sup>14</sup> Tradução minha. No original: “the conjunction of formalist criticism with the concept of artistic training

da “convicção de que a experiência prática na escrita literária leva a um maior conhecimento e apreciação da mesma” (DAWSON, 2005, p. 49)<sup>15</sup>.

Todos os quatro elementos ajudam-nos a ver que é a perspectiva da prática, do treinamento, que possibilita o enlace entre escrita e leitura. Ou seja, formar *para a e pela escrita* significa *formar para a e pela leitura*. É o que Dawson afirma mais adiante:

uma vez que uma oficina de escrita difere de uma aula de literatura no sentido de que as produções avaliadas são ficcionais em vez de teórico-críticas, a prática pedagógica da oficina é fundamentalmente a da leitura crítica. Em outras palavras, o que capacita a oficina de escrita a funcionar não é uma teoria da escrita, mas uma teoria da leitura. (DAWSON, 2005, p. 88)<sup>16</sup>

Chegados a este ponto, a questão crucial no que diz respeito à relação entre escrita e leitura obriga-nos a recolocar uma situação já mencionada, chamando a atenção para sua assimetria: no terreno da Escrita Criativa, como está se demonstrando, falar de escrita *implica necessariamente* falar de leitura; já na concepção tradicional de ensino de literatura na universidade, tanto em termos da formação profissional quanto da formação literária do estudante de Letras, falar de leitura *não tem implicado* falar de escrita. Ou seja, parece que os departamentos de literatura têm partido do pressuposto - seja por opção, seja por omissão - de que há uma separação nítida entre leitura e escrita e que, conseqüentemente, o domínio da leitura levaria, por si só, ao domínio da escrita, a prática da escrita nada tendo a colaborar para a formação do leitor.

Já na ótica da Escrita Criativa, a “teoria da leitura” que põe em marcha a oficina de escrita - e que Dawson resume na expressão ‘ler como um escritor’ [*reading as a writer*] - serve para articular leitura e escrita literárias, mas seus impactos vão além do domínio do literário. Refletindo sobre suas experiências como ministrante de oficinas de escrita na Université de Cergy-Pontoise, Houdart-Merot destaca

a importância, para os estudantes de Letras, de entrar em contato com a escrita literária, em toda a sua diversidade, de adquirir assim um maior domínio da expressão escrita, uma maior desenvoltura, um maior prazer, sabendo que muitos deles, em suas vidas profissionais, serão confrontados com modos de escrita muito mais diversificados que apenas a escrita de comentários críticos, quer eles se orientem em seguida para uma carreira jornalística, quer para as áreas do livro, da comunicação, do turismo ou da edição - sem falar do ensino, se considerarmos a necessidade de se ter uma experiência pessoal de escrita para poder ensinar a escrever, e ensinar a escrever todos os tipos de textos. (HOUDART-MEROT, 2019, p. 1088)

---

associated with the fine arts”.

<sup>15</sup> Tradução minha. No original: “the belief that practical experience in writing literature leads to a greater knowledge and appreciation of it”.

<sup>16</sup> Tradução minha. No original: “while a writing workshop differs from a class in literary studies in the sense that assessable submissions are fictive rather than critical-theoretical, the pedagogical practice of the workshop is fundamentally on of critical reading. In other words, what enables the writing workshop to function is not a theory of writing, but a theory of reading.”

Como vai ficando visível, tanto as concepções que embasam as práticas da Escrita Criativa quanto os resultados por ela obtidos parecem indicar que é inerente ao campo esse ir além dos limites inicialmente estabelecidos - o ensino de escrita literária e a formação de escritores - e que, portanto, a proposta de uma articulação com a formação de professores depende mais da abertura das licenciaturas em Letras do que de um redirecionamento didático-metodológico da Escrita Criativa.

## 6 Escrita literária e formação de professores

O apelo pela introdução de práticas da escrita literária nos cursos de Letras brasileiros não data de hoje. Ainda na década de 1970, Affonso Romano de Sant'Anna apresentava os cursos de *Creative Writing* dos Estados Unidos e sugeria sua adaptação e inserção nos nossos cursos de Letras, fazendo o seguinte raciocínio:

Os chamados cursos de Letras e Comunicação precisam desenvolver urgentemente não apenas a *theoria*, mas a *praxis* literária. Alunos e professores precisam ser co-produtores deste sistema, desreprimindo seu arsenal simbólico inibido através de um longo processo de deseducação social e literária. [...] É preciso que se desenvolvam cursos de criação literária e textual, onde alunos e professores experimentem o fenômeno da elaboração de uma obra no sentido poético e heideggeriano do termo. Introduzo aqui uma experiência pessoal e lembro que, em universidades como a de Iowa (USA), o aluno pode como conclusão do curso de criação literária apresentar um romance, um livro de contos ou de poemas, que são aceitos até como tese de mestrado e doutorado. Evidentemente que não se trata de transpor pura e simplesmente um modelo para nossa realidade, mesmo porque é possível que não tenhamos condições econômicas para sustentar tais cursos. Mas pode-se indagar por que os cursos de Letras não enfatizam a criação literária dos alunos e professores trazendo escritores para realizarem seminários sobre suas obras? E por que não se criaria uma disciplina, pelo menos, relacionada com a *praxis* da escrita literária? Neste sentido, parece que os cursos de artes sempre foram mais coerentes, pois a maioria de seus professores são criadores e todo o processo é montado em torno do exercício da criatividade por parte dos alunos. (SANT'ANNA, 1977, pp. 30-31)

De lá para cá, estabeleceu-se no Brasil o campo da Escrita Criativa. E as carências dos cursos de Letras persistem, bem como seus impactos na educação escolar. Refletindo sobre os problemas do ensino de literatura no contexto escolar, Benedito Antunes entende que os alunos teriam de

experimental, na sua fruição, algo semelhante à experiência da criação literária. Ainda que se tome a elaboração do sentido como uma experiência criativa, é possível torná-la mais visível associando a recepção literária à produção textual. Se o fundamental na obra literária é a construção de um objeto autônomo, é preciso fazer que essa dimensão textual seja pedagogicamente vivenciada e não apenas apreciada. Não se trata de

transformar as aulas de literatura em aulas de criação literária, mas sim de instituir práticas que permitam aos alunos experimentar mais diretamente o potencial da linguagem literária. Caberia adotar um procedimento similar à experimentação da textura dos materiais, da tonalidade das cores e da variedade das notas musicais em um curso de educação artística. (ANTUNES, 2015, p. 13)

Assim como Sant'Anna, Antunes sublinha a importância de um ensino – aqui, escolar – que crie condições para que o aluno experiencie o funcionamento do texto literário também da posição do autor, o que não significa formá-lo para ser um escritor: quando se fala em criação na aula de literatura, fala-se simplesmente que ele escreva. O problema para que isso ocorra, contudo, não está apenas na escola ou nos professores que lá atuam. Para Antunes,

nem a organização escolar nem o professor estão preparados para adotar essa prática de forma estruturada, isto é, em um sistema de ensino. A questão central, portanto, reside na *necessidade de se formarem professores de literatura capazes de conduzir o trabalho com o texto literário nos moldes aqui apresentados*. Essa talvez seja a única saída para a literatura enquanto disciplina e para a própria escola. Neste sentido, o problema não se restringe apenas aos cursos que formam professores para as primeiras séries do ensino fundamental, que são responsáveis pelos primeiros contatos da criança e do jovem com a literatura. Vale também, e principalmente, para os cursos superiores que formam professores de língua e literatura para as séries finais do ensino fundamental e para o ensino médio. Afinal, de uma forma ou de outra, *esses professores tenderão a reproduzir na sua atuação profissional aquilo que receberam na universidade*. Assim, *cabe aos cursos superiores capacitá-los para o convívio inteligente e interessado com o texto literário*. (ANTUNES, 2015, pp. 15-16, grifos meus)

Retorna-se, assim, ao problema da formação dos professores de literatura, tal qual ela é feita na universidade<sup>17</sup>. Do comentário de Antunes, dois pontos - intimamente relacionados - se sobressaem: a) a responsabilidade dos cursos de Letras em formar professores capazes de promover esse tipo de interação entre texto e aluno, mediada pela escrita; e b) a tendência do licenciando a reproduzir, no contexto escolar, aquilo que se recebeu na universidade, na posição de aluno. Ainda sobre o segundo ponto: não se trata só dos conteúdos, mas das formas de apresentação desses conteúdos.

É evidente que a ideia de formar um leitor autônomo de literatura, capaz de ler um texto por conta própria - sentindo-se seguro, por exemplo, para descobrir sozinho as maneiras de ler uma obra recentemente publicada, sobre o qual ainda há pouca ou nenhuma fortuna crítica disponível - ou de saber onde, como, por que e para que procurar referenciais teórico-crítico, enfim, um leitor capaz de se colocar diante de um texto literário, não depende única e exclusivamente de um treinamento para a escrita. No entanto, se conduzida de maneira regular e organizada, encontrando espaço dentro das formações existentes nos cursos de Letras - que

---

<sup>17</sup> Antunes (2015, p. 16) chega a dizer: “Falta, talvez, coragem para se repensar a natureza dos cursos de Letras. [...] esses cursos deveriam eleger como meta o preparo de um professor capaz de refletir sobre suas práticas, desde a escolha do material a ser utilizado até a forma de ler e compartilhar as leituras com seus alunos. Trata-se, em suma, de formar os formadores não apenas nos conteúdos específicos, mas principalmente na maneira de vivenciarem esses conteúdos com seus futuros alunos.”

aliam história, teoria e crítica à leitura das obras -, uma experiência de escrita literária pode oferecer aos estudantes um outro tipo de contato com a literatura. E esse contato - íntimo e minucioso, prazeroso e desafiador, solitário e compartilhado - pode auxiliá-los a perceber e a vivenciar, pela prática, determinados aspectos da natureza, do funcionamento e da estrutura da obra literária.

A passagem de leitor autônomo a professor de literatura autônomo, por sua vez, tampouco depende única e exclusivamente da formação literária oferecida aos licenciandos em Letras: é necessário articular esses conhecimentos específicos aos conhecimentos pedagógicos, e isso tudo precisa ser posto em prática na sala de aula ao longo de sua trajetória formativa. O que se coloca aqui é que, querendo ou não, aprender a ser professor de literatura depende *também* dos aspectos menos literários - ou glamorosos? - da formação literária que o estudante recebe na universidade: a metodologia de ensino, a organização do espaço e do tempo da sala de aula, a relação do professor com o aluno e dos alunos entre si, as formas de avaliação e de verificação de conhecimentos.

Se a tendência à reprodução, apontada por Antunes, é inevitável - e talvez seja, em certa medida, saudável -, repensar parte do ensino de literatura na universidade a partir de práticas do campo da Escrita Criativa pode ser uma maneira de conferir a essa reprodução uma conotação positiva, marcada pela intimidade, pela diversidade e pela criatividade.

## 7 Considerações finais

A Escrita Criativa surgiu justamente como um contraponto aos cursos tradicionais de Letras, responsáveis por formar professores de língua e literatura, abrindo-se para um público que almeja construir uma carreira de escritor. A busca por essa modalidade de formação se dá, portanto, pelo interesse em adquirir conhecimentos literários diretamente relacionados à criação literária, a partir de uma prática sistemática e aprofundada da escrita literária. Todavia, ainda que sem a intenção, ela se mostra útil e aplicável, em alguma medida, às licenciaturas em Letras - mais do que isso, se mostra necessária, exatamente por oferecer alternativas que esses cursos não têm conseguido encontrar apenas por si.

A especificidade do contato com o texto literário levado a cabo em uma oficina de escrita apresenta-se como uma possibilidade de perceber, analisar e refletir sobre sua natureza e seu funcionamento por outros ângulos - ângulos que não são contrários, mas complementares aos que teoria, história e crítica literária oferecem. De forma mais ampla, a conversão do ato de escrita em *assunto cabível* na sala de aula de literatura, qualquer que seja o nível de ensino, implica uma série de mudanças - metodológicas, avaliativas, relacionais, espaciais, temporais - no trabalho do professor. Nos cursos de Letras, onde se formam os futuros professores de língua e literatura que atuarão nas escolas, essa pauta é tanto mais urgente, por seus impactos em todo o sistema de ensino, quanto mais viável num primeiro momento: é a universidade, afinal, o espaço por excelência da reflexão e do diálogo, da busca de soluções e da experimentação, da circulação dos saberes e, principalmente, de sua reinvenção.

Não parece possível, ao final desse percurso, cogitar um outro tipo de professor de literatura - mais reflexivo, mais autônomo, mais à vontade com o texto literário - sem que se reinvente o lugar da escrita no ensino universitário de literatura. As experiências da Escrita Criativa, cada vez mais ao alcance de todos, podem colaborar nesse processo. É preciso estar atento a elas.

## Referências

- ANDER-EGG, E. *El taller: una alternativa para la renovación pedagógica*. 2. ed. Buenos Aires: Magistério del Río de la Plata, 1991.
- ANTUNES, B. O ensino da literatura hoje. *FronteiraZ. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária*, n. 14, pp. 3-17, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/fronteiraz/article/view/22456/1705>>. Acesso em: 11 nov. 2020.
- ASSIS BRASIL, L. A. A escrita criativa e a universidade. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 50, n. 5, pp. s105-s109, 2015a. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/23146>. Acesso em: 11 nov. 2020.
- ASSIS BRASIL, L. A. Escrita Criativa – e reflexiva, *ma non troppo*. *Scriptorium*, v. 1, n. 1, pp. 1-5, 2015b. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/scriptorium/article/view/23508>. Acesso em: 11 nov. 2020.
- ASSIS BRASIL, L. A. *et al.* Apontamentos metodológicos e curriculares discentes para os cursos de pós-graduação em Escrita Criativa no Brasil. *Navegações*, v. 11, n. 1, pp. 68-75, 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/navegacoes/article/view/33020>. Acesso em: 11 nov. 2020.
- ASSIS BRASIL, L. A. *et al.* Percepções e perspectivas discentes nos cursos de pós-graduação em Escrita Criativa da PUCRS. *Navegações*, v. 10, n. 2, pp. 149-155, 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/navegacoes/article/view/29789>. Acesso em: 11 nov. 2020.
- BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. Propostas metodológicas para o ensino de língua e literatura. *Letras de Hoje*, v. 18, n. 3, pp. 17-43, 1983. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/17700/11396>. Acesso em: 11 nov. 2020.
- CASTANHO, A. P. B. *O ensino da literatura e a formação de professores em cursos de Letras*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/94052>. Acesso em: 11 nov. 2020.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática* (2. ed.). São Paulo, SP: Contexto, 2009.
- DALLA-BONA, E. M.; MARTINS, M. R. Desafios na formação do licenciando em Letras como leitor e a sua atuação na educação básica. *Revista Desenredo*, v. 12, n. 2, pp. 353-375, 2016. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/6744>. Acesso em: 11 nov. 2020.
- DAWSON, P. *Creative Writing and the New Humanities*. London; New York: Routledge, 2005.
- HOUDART-MEROT, V. *La création littéraire à l'université*. Saint-Denis: Presses Universitaires de Vincennes, 2018a.
- HOUDART-MEROT, V. Oficina de reescrita e crítica literária em ato na universidade. *Fólio – Revista de Letras*, v. 11, n. 1, pp. 1085-1101, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/5013>. Acesso em: 11 nov. 2020.

- HOUDART-MEROT, V. Pratiques d'écriture universitaires : entre communautés et singularités. *Cahiers d'Agora, revue en humanités*, n. 1, n.p., 2018b. Disponível em: <https://www.u-cergy.fr/fr/laboratoires/agora/cahiers-d-agora/numero-1/pratiques-universitaires-entre-communautés-et-singularités.html>. Acesso em: 11 nov. 2020.
- MAZANATTI, V. L. *Ensino de literatura brasileira em cursos de Letras e formação de professores: entre os discursos e as práticas*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000123374>. Acesso em: 11 nov. 2020.
- PEREC, G. Histoire du liprogramme. In: OULIPO. *La littérature potentielle*. Paris: Gallimard, 1973.
- PERRONE-MOISÉS, L. *Texto, Crítica, Escritura*. 2. ed. São Paulo, SP: Ática, 1993.
- PIMENTEL, D. A. A crítica-escritura de Blanchot, Butor e Barthes. *Gragoatá*, v. 15, n. 29, pp. 93-105, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33076>. Acesso em: 11 nov. 2020.
- SANT'ANNA, A. R. *Por um novo conceito de literatura brasileira*. Rio de Janeiro, RJ: Eldorado, 1977.
- SEGABINAZI, D. M. *Educação literária e a formação docente: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na Universidade do Século XXI*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6177>. Acesso em: 11 nov. 2020.
- SEGABINAZI, D. M.; LUCENA, J. M. A Licenciatura em Letras: um espaço para formar (professores) leitores? *Revista Desenredo*, v. 12, n. 2, pp. 432-452, 2016. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/6399>.

Recebido em: 10/02/2021

Aceito em: 07/05/2021