



LEITURA LITERÁRIA COMO ESTÍMULO À FORMAÇÃO LEITORA: contribuições do livro didático

Sandra R. F. Bertoldo¹

Anabela R. K. Ferrarin²

*Eixo temático 6: Alfabetização, cultura escrita, tecnologias educacionais e outras
linguagens*

Resumo: Neste artigo, recorte de um estudo de maior densidade, buscamos dialogar sobre a importância da leitura, especialmente da leitura literária, como um dos recursos possíveis para despertar o gosto pelo ler e possibilitar um percurso mais sereno de aprendizagem da língua nas suas diferentes modalidades. Dedicamo-nos a analisar a oferta de gêneros literários na Coleção de Livros Didáticos de Língua Portuguesa da Coleção Ápis (PNLD – 2017-2022), para os anos iniciais do Ensino Fundamental, utilizando-nos da perspectiva metodológica da pesquisa documental e da análise descritiva para a coleta, seleção e apresentação desses dados. Assumimos, nessa discussão, a concepção de leitura literária como formativa, considerando que, por meio dos gêneros literários, o pequeno leitor é capaz de reconhecer-se como participante dos contextos e das situações comunicativas, interagindo com narrativas, personagens e enredos. A Coleção em estudo apresenta um número expressivo de gêneros literários, com ênfase às fábulas, contos e poemas – textos de maior recorrência entre o público infantil.

Palavras-chave: Gêneros literários; Leitura literária; Formação leitora; Livro didático.

1 Introdução

Contar histórias é um costume que vem sendo recuperado e valorizado, na educação, como um recurso favorável ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita e para a formação do comportamento leitor, pois oportuniza o encontro das crianças com as práticas de leitura e a familiarização com a linguagem escrita, desperta a curiosidade, a imaginação e a criatividade, ao passo que amplia o apreço pelos livros e outros materiais escritos.

Crianças que desde muito cedo têm contato com narrativas variadas e manuseiam livros, são capazes de passar pela alfabetização de modo muito mais seguro, pois, pela

¹ Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo. Professora Categoria Adjunto IV da Universidade Federal de Rondonópolis. Membro do Grupo Alfale Contato: sandra.franciscatto@ufr.edu.br

² Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso/Rondonópolis. Membro do Grupo Alfale. Contato: anabelafrarin@hotmail.com

leitura, elas são alimentadas de vocabulários, estruturas frasais, expressões diversas, enfim, de construções composicionais que auxiliarão nos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Neste artigo dialogamos sobre a importância da leitura, especialmente a literária, como um dos recursos possíveis para despertar o gosto pelo ler e possibilitar um percurso mais sereno de aprendizagem da língua nas suas diferentes modalidades.

Apresentamos um recorte de uma pesquisa feita numa coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa/alfabetização – com especial atenção aos gêneros literários trabalhados nesses materiais. Essa pesquisa, de caráter documental, analisou os textos encontrados e a centralidade deles no processo de alfabetização, considerando o que prescrevem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino da língua portuguesa.

2 Formação leitora e trabalho com o texto

A prática da contação de histórias pode ocorrer desde a mais tenra infância, pois mesmo as crianças muito pequenas apreciam ouvir histórias. Esse pode ser o ponto de partida para a formação do comportamento leitor, pois assegura o contato com o mundo da leitura, o livro e suas cores, palavras e texturas. Já crescidas, elas acessam novas histórias, parlendas, versos, cantam músicas, seguem regras de jogos eletrônicos e vão se constituindo linguisticamente por meio dessas experiências.

Nesse sentido, podemos afirmar que as experiências *de* e *com* a leitura são individuais, mas também coletivas: individual quando o leitor consegue decodificar os signos linguísticos e atribuir sentidos a eles, pautando-se em sua leitura de mundo, em seus conhecimentos e saberes já constituídos; coletiva quando desencadeia partilha, diálogo, interação. Assim, a linguagem se desenvolve em processos dialógicos, ampliando aspectos linguísticos e conceituais do sujeito leitor.

Martins (1984) salienta que o educador deve esquecer a atitude professoral de ler *para* e *pela* criança e passar a ler *com* ela, para que haja um intercâmbio de leituras, pois sua função não é só ensinar a ler, mas dar condições para que ela realize sua própria aprendizagem.

Literatura e escola possuem natureza formativa, pois ambas estão voltadas à formação do indivíduo a que se dirigem. Porém, a leitura, na escola, passa por uma “desnaturalização” que esvazia seu caráter lúdico e a torna um instrumento de trabalho. Ler na escola é, por vezes, mandatório e enfadonho, o que afasta as crianças da leitura.

A escola carece de compreender a leitura como um exercício de formação social desse sujeito leitor, para além de uma atividade cognitiva, por isso, precisa oferecer espaços para

que ela se realize. Nesse movimento, o professor deve ser um mediador da palavra, pois, atuando como leitor, ele expressa os comportamentos típicos do leitor e, assim, dá aos leitores em formação a oportunidade de envolver-se em atos de leitura que ele próprio está desenvolvendo, estabelecendo-se uma relação de leitor para leitor.

Ler para as crianças, portanto, principalmente no início da escolaridade, as ensina como se faz para ler e as estimula a fazer o mesmo e, a partir de certo ponto, independentemente da intervenção leitora de um adulto.

A leitura autônoma, característica primeira de um leitor competente, produz uma relação íntima com o texto e com as ideias que ele expressa, o que ajuda a refletir sobre questões importantes e enriquece a compreensão do mundo. Para Lajolo (2004, p. 7), “[...] quanto mais abrangente a concepção de mundo e vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode, nem costuma, encerrar-se nela”. Tal autonomia perpassa pelo incentivo à leitura contínua e continuada, ao trabalho com o texto e a partir dele e com o acesso a variados gêneros textuais.

Um texto se realiza com muitas vozes, numa construção de sentidos desencadeados pelas vivências e experiências daquele que o produziu. Ele é sempre intertextual, portanto, dialógico. É resultado de processos interativos vividos pelo/a produtor/a do texto, que constitui teias teóricas para gerar seu discurso, produzir seus próprios enunciados, pois “toda palavra dialoga com outras palavras, constitui-se a partir de outras palavras, está rodeada de outras palavras” (FIORIN, 2018, p. 22).

A leitura deve produzir sentidos para aquele que acessa o texto, pois “é um processo de emissão e verificação de previsões que levam à construção da compreensão do texto” (SOLÉ, 1998, p. 115) e, portanto, é um processo cognitivo de decodificar os símbolos para produzir significados. Conforme os PCN, o leitor competente/crítico, é

Alguém que compreende o que lê; que possa aprender também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e os outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (BRASIL, 1998, p. 54).

Os resultados das avaliações nacionais de desempenho na leitura e na escrita (Prova ANA, ENEM, PISA, IDEB), apesar de questionáveis, preocupam, afinal, mesmo tendo percorrido um longo caminho, a escola tem repetido padrões que levam a dificuldades em formar leitores e sujeitos competentes na fala e na escrita. Nesse sentido, Soares (2014, p. 59) alertava sobre o “precário acesso que o povo brasileiro vem tendo à leitura e à escrita. [...]”, afirmando que “ao povo tem-se permitido que aprenda a ler e a escrever, não se lhe tem permitido que se torne leitor e produtor de texto.”

A inexistência de uma “metodologia mágica” evidencia que precisamos olhar para o objeto texto para, a partir dele, traçar encaminhamentos que conduzam à compreensão leitora e discursiva, à produção textual e à realização da língua e da linguagem em seus múltiplos contextos comunicativos.

Logo, consideramos válido que todo o processo de aprendizagem tenha o texto como unidade de ensino, por isso, partilhamos da concepção de Marcuschi (2008, p. 72), de que “o texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sociohistórico. [...]”. E ainda, como “uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo”.

Com essa compreensão e entendendo com Bakhtin que todos os enunciados produzidos se assentam em um determinado gênero do discurso e “[...] devem ser vistos na sua função no processo de interação” (FIORIN, 2018, p. 68), assumimos uma postura de que o ensino da leitura (e da escrita) deve partir do texto, organizado em diferentes gêneros textuais, pois: “O texto não é simplesmente um artefato linguístico, mas um evento que ocorre na forma da linguagem inserida em contextos comunicativos” (MARCUSCHI, 2008, p. 75-76).

A escola, afirma Rojo (2009), precisa cumprir seu principal objetivo, que é o de propiciar que seus estudantes participem de diferentes e variadas práticas sociais em que a leitura e a escrita sejam utilizadas “de maneira ética, crítica e democrática”. Para tal, criticidade e protagonismo precisam estar presentes a todo tempo nos processos de ensino e aprendizagem, visto que será na interação entre texto (objeto), autor (seu produtor) e leitor (seu interlocutor e receptor) que o sentido será apreendido.

Soares (2020, p. 210) nos lembra que “[...], os textos não são independentes das condições que determinam sua produção. Eles são materializações de situações comunicativas, que fazem que sejam o que são.” Devemos pensar o ensino da leitura e da escrita centrado em textos que produzam sentidos e levem a inferências a partir das experiências de mundo e de leitura de mundo das crianças em contextos de alfabetização.

Para que práticas pedagógicas contribuam para a formação de leitores e produtores de texto competentes, os/as professores/as precisam colocá-los como protagonistas desse processo e oferecer-lhes objetos de aprendizagem que possibilitem uma formação humana e social, para além de intelectual e linguística. Quando assumem o protagonismo na leitura, eles passam a compreender melhor o que leem e conseguem realizar o que Soares (2020) chama de inter-ação: eles inferem sobre o texto, dialogam tanto com o objeto (texto) quanto com o seu produtor (autor) e, num processo de intertextualidade, geram novos discursos e evidenciam saberes apropriados quando produzem seus próprios textos.

Nessa perspectiva de construção dos saberes pela leitura, em especial, pela leitura literária, o próximo tópico traz um panorama da coleção de livros didáticos analisada, da qual

retiramos dados sobre a oferta de textos do gênero literário como objeto de ensino da leitura e da escrita.

3 Livro Didático de Língua Portuguesa: apresentação do objeto de análise

O PNLD tem apresentado materiais que propõem o ensino da língua numa perspectiva sociointeracionista e dialógica. Essa opção sugere que o texto esteja presente ao longo do livro e possa ser trabalhado em sua plenitude, desde a leitura seguida de compreensão e interpretação a aspectos estruturais da língua.

A coleção de livros didáticos (LD) de língua portuguesa (LP) estudada, intitulada “Ápis - Língua Portuguesa”, da Editora Ática, atende estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, e autorizada para uso no período letivo de 2019 a 2022. Tem como autoras Ana Maria T. Borgatto, Terezinha C. H. Bertin e Vera Lúcia de C. Marchezi.

Cada LD/LP tem, em média, 12 unidades de ensino e 350 páginas. O projeto gráfico é atrativo, evoca a infância, o brincar e os ambientes sociais de interação.

Figura 1 - Capas dos LD Ápis LP



Fonte: TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017.

As unidades possuem organização similar e trazem um texto de abertura, com propostas de rodas de conversa ou outras intervenções dialogadas, seguida de um texto para leitura e compreensão e atividades que abrangem as questões de alfabetização (ensino propriamente dito do sistema de escrita) e letramento, numa perspectiva de construção de conhecimento a partir dos saberes já consolidados.

Neste estudo utilizamos a versão “Manual do Professor”, pois, além das unidades de ensino atendidas no livro do estudante, neste material podemos conhecer as perspectivas teóricas assumidas pelas autoras e identificar os direcionamentos dados ao desenvolvimento dos estudos em sala de aula, em especial, ao trabalho com o texto e com os gêneros textuais.

As teorias defendidas por Bakhtin, Marcuschi, Rojo, Soares e Vygotsky constituem as orientações desse Manual e salientam a necessidade de um trabalho voltado ao dialogismo, à construção do conhecimento pela interação e à língua na sua função social.

Consoante à concepção teórica assumida, notamos uma variedade de gêneros textuais em todas as unidades de ensino e acreditamos que o foco está no trabalho com o texto, para desenvolvimento da leitura e escrita, e na compreensão da função da língua dentro desses gêneros.

O quadro abaixo apresenta os gêneros textuais trabalhados na coleção e conduz à nossa afirmativa:

Figura 2 - Gêneros textuais que compõem a Coleção Ápis de LP (Manual do Professor)

1º ano • Introdução • 22 unidades	2º ano • Introdução • 12 unidades	3º ano • Introdução • 12 unidades	4º ano • Introdução • 8 unidades	5º ano • Introdução • 8 unidades
LEITURA				
Introdução <i>Ler e escrever é um presente</i>	Introdução <i>Ler e escrever é sempre um presente</i>	Introdução <i>Ler e escrever é um presente divertido</i>	Introdução <i>Ler e escrever é uma viagem</i>	Introdução <i>Ler e escrever é uma descoberta sem fim</i>
Unidades Leitura/Gênero • capa de livro • letra de canção • história em quadrinhos • texto instrucional • pintura • história em versos • cantiga popular • lista • fábula • bilhete • convite • cartaz • poema • história • texto informativo • receita • legenda	Unidades Leitura/Gênero • cantiga popular • lenga-lenga • texto informativo • fábula • história em quadrinhos • poema • relato pessoal • conto • letra de canção • carta pessoal • gráfico informativo	Unidades Leitura/Gênero • letra de canção • história em versos • fábula • história em quadrinhos • carta pessoal • conto maravilhoso • conto popular • relato pessoal • cartaz publicitário • notícia • poema • texto teatral	Unidades Leitura/Gênero • fábula em prosa e em verso • diário pessoal • reportagem • carta • texto informativo • conto de suspense • conto popular • roteiro de passeio	Unidades Leitura/Gênero • poema • crônica • texto informativo • artigo de opinião • reportagem • propaganda • conto de adivinhação • texto teatral
PRÁTICA DE ORALIDADE				
Conversa em jogo: • troca de opiniões • discussão Gêneros orais: • oralização da escrita • reconto de história • instruções para brincadeira • cantiga • exposição oral • recado falado • convite falado	Conversa em jogo • troca de opiniões • discussão Gêneros orais: • apresentação de cantiga • exposição oral • oralização da escrita • leitura expressiva • sarau • relato oral • dramatização	Conversa em jogo • troca de opiniões • discussão Gêneros orais • oralização da escrita • jogral • dramatização • roda de histórias • conversa • roda de relatos pessoais • notícia falada	Conversa em jogo • troca de opiniões • discussão Gêneros orais • jogral • relato pessoal • entrevista • dramatização e leitura expressiva • reconto de história • orientações orais	Conversa em jogo • troca de opiniões • discussão Gêneros orais • sarau: declaração de poemas • descrição oral • exposição oral • debate regrado • entrevista e relato oral • propaganda falada • roda de provérbios
PRODUÇÃO DE TEXTO (ORAL E ESCRITA)				
Produção de texto estimulada e sistematizada com base no gênero que estrutura cada unidade.				

Fonte: TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. XXIX – com adaptação

Diante desse quadro geral, nos dedicaremos a olhar para os gêneros literários

presentes nos LD da Coleção Ápis, para compreender se os textos oferecidos nesse gênero são suficientes para despertar o gosto pela leitura e possibilitar um percurso mais sereno de aprendizagem da língua nas suas diferentes modalidades.

4 Gêneros literários e leitura literária: estímulos à formação leitora

Foi com a advento dos PCN (BRASIL, 1998) que os gêneros passaram a ser objeto de pesquisa, discussões e foco no ensino da leitura e da escrita.

Os gêneros literários também receberam mais visibilidade, embora não figurassem em muitos espaços escolares como propostas de ensino de leitura e de formação social e cognitiva. Partilhamos, aqui, da compreensão de Solé (1998) de que devemos motivar as crianças à leitura, o que

[...] se consegue planejando bem a tarefa de leitura e selecionando com critério os materiais que nela serão trabalhados, [...] e promovendo, sempre que possível, aquelas situações que abordem contextos de uso real, que incentivem o gosto pela leitura e que deixem o leitor avançar em seu próprio ritmo para ir elaborando sua própria interação [...] (SOLÉ, 1998, p. 92).

A leitura de gêneros literários demanda do professor um perfil de leitor ativo e competente que, para além da organização estrutural desse gênero, (re)conheça e domine as nuances da própria narrativa; sua intimidade com as obras indicadas e apresentadas e sua partilha entusiasmada desse saber poderão estimular a leitura das crianças.

A forma como o ensino da leitura é conduzido é fundamental para a formação de leitores, especificamente os de literatura, pois nem sempre um texto deste gênero é interessante e/ou motivador às crianças. Não basta ofertar o gênero; é preciso um bom trabalho, que possa estimular a leitura de outros textos literários, de maneira suave e receptiva.

Conforme afirma Kleiman (2010),

Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido. [...] a leitura não é aquela atividade no aconchego do lar, no canto preferido, que nos permite nos isolarmos, sonhar, esquecer, entrar em outros mundos [...]. Pelo contrário, para a maioria, as primeiras lembranças dessa atividade são a cópia maçante, até a mão doer, [...], a procura cansativa até os olhos arderem, das palavras com o dígrafo que deverá ser sublinhado naquele dia, [...]. (KLEIMAN, 2010, p. 18).

Na coleção em tela há gêneros literários em todos os volumes. Apontamos, aqui, aqueles que estão como gênero de entrada da unidade, ou seja, o gênero-foco daquela unidade e que vai direcionar as leituras e atividades de produção escrita. Outros gêneros desse tipo aparecem como adicionais, compondo momentos de oralidade e de fixação de vocabulário:

Figura 3 - Gêneros literários de entrada das unidades dos LD/LP

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Letra de canção	Cantiga popular	Letras de canção	Fábula em prosa e em verso	Poema
História em Quadrinhos	Lenga- lenga	História em versos	Conto de suspense	Crônica
História em versos	Fábula	Fábula	Conto popular	Conto de adivinhação
Cantigas popular	História em Quadrinhos	História em Quadrinhos	-----	Texto teatral
Fábula	Poema	Conto maravilhoso	-----	-----
Poema	Conto	Conto popular	-----	-----
História	Letra de canção	Poema	-----	-----
-----	-----	Texto teatral	-----	-----

Fonte: as autoras, 2023.

Os dados sistematizados mostram que a maior concentração de gêneros literários está nos primeiros anos – turmas compreendidas como específicas da alfabetização (1º, 2º e 3º anos). Nos 4º e 5º anos há uma redução acentuada desse gênero.

Já no total de gêneros textuais trabalhados nas unidades de ensino e o percentual correspondente a gêneros literários, temos:

Figura 4 - Percentual de gêneros literários do cômputo do LD

Ano do LD	Total de gêneros trabalhados	Total de gêneros literários	Percentual representativo
1º ano	17	07	41%
2º ano	11	07	63%
3º ano	12	08	66%
4º ano	08	04	50%
5º ano	08	04	50%

Fonte: as autoras, 2023.

O quadro mostra um equilíbrio na oferta de diferentes gêneros: 47% do total de gêneros textuais que compõem a coleção atendem à categoria de literários e 53% deles se dedicam a gêneros de circulação social, aproximando o ensino da língua ao cotidiano infantil.

Quanto aos gêneros literários, na coleção toda, os mais trabalhados são poema, história (em prosa e verso e em quadrinhos) e fábula (poema, conto e fábula estão presentes

em 04 dos cinco volumes do LD).

Se pensarmos no quantitativo de gêneros literários ofertados (e apenas nisso) podemos, então, inferir que eles podem estimular a formação leitora, pois são gêneros mais comuns ao universo infantil, a exemplo do conto e da fábula. Porém, reafirmamos, não basta haver a oferta do gênero, é preciso um planejamento bem elaborado para que o trabalho com esses textos, no contexto das crianças, resulte em benefícios com o uso da literatura, do livro, da leitura literária, em sala de aula.

5 Considerações finais

Como educadores/as buscamos as melhores práticas para nossas aulas. Desejamos que as crianças leiam com autonomia, produzam textos com competência linguística e que sejam capazes de usar os conhecimentos escolares no dia a dia e nas suas experiências com a linguagem oral e escrita.

Nossa proposição de um diálogo sobre a importância da leitura literária na formação de leitores fica ainda mais latente, pois leitores competentes conduzem a produtores de discurso igualmente competentes, que dominam a língua nas suas diferentes modalidades. E a escola precisa olhar para isso!

Assim, voltamos a refletir se os gêneros literários ofertados na Coleção Ápis LP são capazes de conduzir à formação leitora e, para tentar responder minimamente a isso, apoiamo-nos em Coelho (2008) para frisar que a potência de uma boa história

[...] é tamanha que narrador e ouvintes caminham juntos na trilha do enredo e corre uma vibração recíproca de sensibilidades [...]. A ação se desenvolve e nós participamos dela, ficando magicamente envolvidos com os personagens, mas sem perder o senso crítico, que é estimulado pelos enredos (COELHO, 2008, p.11).

Creemos, desse modo, que todo o trabalho com gêneros textuais é capaz de formar leitores. O que precisamos, talvez, é não olhar apenas para a oferta de textos, mas para a finalidade dessa oferta e as condições de fazê-la, pensando que somos responsáveis pelos leitores que formamos e pelo percurso no ato de ler que eles farão ao longo de sua vida.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997/1998.

COELHO, B. **Contar histórias. Uma arte sem idade**. 10. ed. São Paulo: Editora Ática. 2008.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed., 2ª reimp. São Paulo: Contexto, 2018.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 13. ed. São Paulo: Pontes, 2010.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Ed., 2008.

MARTINS, M. H. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 1984 (Col. Primeiros Passos).

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Ed., 2009.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. 6ª reimp. São Paulo: Contexto, 2014.

SOARES, M. **Alfaletrar – Toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRINCONI, A.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. **Ápis Língua Portuguesa 1º ano**, Manual do professor. Ens. Fund., Anos Iniciais. 3. ed. São Paulo: Ática, 2017.

TRINCONI, A.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. **Ápis Língua Portuguesa 2º ano**, Manual do professor. Ens. Fund., Anos Iniciais. 3. ed. São Paulo: Ática, 2017.

TRINCONI, A.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. **Ápis Língua Portuguesa 3º ano**, Manual do professor. Ens. Fund., Anos Iniciais. 3. ed. São Paulo: Ática, 2017.

TRINCONI, A.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. **Ápis Língua Portuguesa 4º ano**, Manual do professor. Ens. Fund., Anos Iniciais. 3. ed. São Paulo: Ática, 2017.

TRINCONI, A.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. **Ápis Língua Portuguesa 5º ano**, Manual do professor. Ens. Fund., Anos Iniciais. 3. ed. São Paulo: Ática, 2017.