

A leitura literária bancária no Ensino Médio: uma vida sem “tremores”

Literary reading in High School: a life without “frightening.”

Fabiano Tadeu GRAZIOLI*

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)

Miguel RETTENMAIER da Silva**

Universidade de Passo Fundo (UPF)

RESUMO: A escolarização da literatura incide num entrave quando o enfoque é o Ensino Médio, e o livro didático é a insígnia desse dilema. O artigo parte de considerações teóricas acerca desses temas, pautadas principalmente em Manguel (2020, 2010), Montes (2020), Freire (1987, 2014), Soares (2001), Fischer (2021) e Cosson (2013, 2021), bem como de noções relacionadas à “experiência” e aos “tremores” surgidos ao contato do sujeito com a literatura relativas à terminologia de Larrosa (2022). Em seguida analisam-se tais ocorrências em capítulos do material didático de uma editora especializada no segmento, ao que se pode afirmar que a literatura exige um modo particularizado de “escolarização” (SOARES, 2011), e que o livro didático não corrobora com ele, porque se coloca como materialização do pensamento acríptico e passivo que permeia o ensino de literatura marcado por orientações que não favorecem a leitura literária, mas o entendimento pragmático e verticalizado da história da literatura.

* Doutor em Letras (Área de concentração: Letras, Leitura e Produção Discursiva, Linha de Pesquisa: Leitura e Formação do Leitor) e mestre em Letras (Área de concentração: Estudos Literários, Linha de Pesquisa: Leitura e Formação do Leitor), pelo PPGL da UPF. Realiza estágio de pós-doutorado no PPGL da PUCRS. Professor do Departamento de Ciências Humanas da URI, campus de Erechim/RS. Participa dos Grupos de Pesquisas: Encontros com a Literatura Infantil/Juvenil: ficção, teorias e práticas (CNPq-UERJ) e Narrativas e Visualidades: Análise e Crítica Sócio-histórica (CNPq-Univasf).

** Doutor e mestre em Teoria da Literatura pela PUCRS, com estágio pós-doutoral pela Universidade de Santiago de Compostela. Professor no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (PPGL-UPF). Coordena o Acervo Literário do Autor Josué Guimarães (ALJOG-UPF), além de desenvolver projetos na linha de pesquisa Leitura e Formação do Leitor. É líder do Grupo de Pesquisa Leitura e acervo literário, no CNPq, onde é pesquisador (bolsista PQ-2).

PALAVRAS-CHAVE: Leitura literária; Experiência literária; Formação de leitores na escola; Escolarização da literatura; Livro didático.

ABSTRACT: In High School, teaching literature encounters an obstacle, and the textbook becomes the site of this dilemma. The article departs from theoretical considerations about the topic, mainly Manguel (2020, 2010), Montes (2020), Freire (1987, 2014), Soares (2001), Fischer (2021), and Cosson (2021), as well as examples related to "experience" and "fears", to use Larrosa's (2014) terminology which arises when the students engage with analyzing literature. The analysis of these instances will be carried out through the examination of didactic chapters focusing on the teaching of literature by a specialist publisher to demonstrate that literature requires a specialized approach to "instruction" (SOARES, 2011) and that the textbook it is not a suitable method because it promotes and reproduces uncritical and passive thinking that permeates the teaching of literature. This does not favor literary reading as, at best, it reflects the pragmatic and verticalized understanding of the history of literature.

KEYWORDS: Reading literature; Experience of reading; Training of readers at school; Instruction of literary analysis; Textbook.

Mas não são apenas os governos totalitários que temem a leitura. Os leitores são maltratados em pátios de escolas e em vestiários tanto quanto nas repartições do governo e nas prisões.

Alberto Manguel, 2010.

1 Leitura literária bancária, experiência e escolarização da literatura

Alberto Manguel, em diversos de seus estudos, caracteriza uma postura de leitor, que corresponde ao comportamento inquieto, impaciente e intransigente, avesso ao modo como a literatura lhe foi apresentada na escola argentina nos anos 1960. Essa postura pode ser percebida na primeira parte da obra *Uma história da leitura* (2010), em especial quando o pesquisador explica que a compreensão dos textos a eles oferecidos dependia basicamente das coordenadas estabelecidas pela história da literatura argentina

ou pela crítica literária daquele país. Já experiente em relação às leituras que realizava no dia a dia (em especial quando lia para Jorge Luis Borges), estranha o modo como a escola apresentava as obras literárias: “A história da literatura, tal como consagrada nos manuais escolares e nas bibliotecas oficiais, parecia-me não passar da história de certas leituras – mais velhas e mais bem informadas que as minhas, porém não menos dependentes do acaso e das circunstâncias”. (MANGUEL, 2010, p. 34-35).

As coordenadas que os estudos da crítica e da teoria literária ofereciam ao jovem leitor derivavam de um olhar pré-definido ou específico para a obra, o que o levava a lidar com circunstâncias que dependiam basicamente dessa mirada. Logo, o jovem leitor Alberto Manguel questiona-se se o seu olhar para determinadas obras, derivado também de um tempo-espaço específicos, seja do ponto de vista da fortuna crítica dos autores do cânone escolar, seja do contexto histórico do qual emergem obra e autor e, o mais interessante, das experiências com a literatura que ele possuía, não poder compor os roteiros a serem percorridos nas obras, levando-o a construir compreensões e interpretações a partir do seu repertório.

O fato de Manguel ter sido um dos leitores de Jorge Luis Borges é o tema do livro *Com Borges* (2020), no qual pode-se acompanhar as suas memórias e reflexões em relação à atividade que exerceu de 1964 a 1968: esteve entre os muitos que leram do para o ensaísta e ficcionista argentino. Na primeira parte do livro, o historiador da leitura explica como se deu o convite e contextualiza a atividade:

Borges frequentava a [livraria] *Pygmalion* no fim da tarde, quando saía da Biblioteca Nacional, onde trabalhava como diretor. Um dia, após escolher alguns títulos, me convidou para visitá-lo e ler para ele à noite, caso eu não tivesse mais nada para fazer, pois sua mãe, já na casa dos noventa anos, se cansava facilmente. Borges podia convidar qualquer pessoa: estudantes, jornalistas que iam entrevistá-lo, outros escritores. Há um vasto grupo de pessoas que leram em voz alta para ele, pequenos Boswell que raramente sabem a identidade um do outro, mas que coletivamente guardam a memória de um dos grandes leitores do mundo. Eu não sabia a respeito deles na época. Tinha dezesseis anos. Aceitei, e três ou quatro vezes por semana visitava Borges no pequeno apartamento que dividia com a mãe e com Fany, a empregada. (MANGUEL, 2020, p. 16-17).

Sua experiência junto ao escritor vai aparecer em diversas reflexões, como nesta em que explica como procedia em relação às percepções que possuía dos textos que relia na atividade junto a ele: “[...] ler em voz alta para ele textos que eu já lera antes modificava aquelas leituras solitárias anteriores, alargava e inundava minha lembrança

dos textos, fazia-me perceber o que não percebera então mas que agora parecia recordar, sob o impulso da reação dele”. (MANGUEL, 2010, p. 34).

A possibilidade que Manguel menciona, de a última leitura modificar os significados postos, pelo menos em parte, até então pela leitura anterior, é um movimento constante na (re)interpretação, em especial quanto à leitura literária, tendo em vista a natureza e as características do texto literário. Esse movimento, inclusive, é comumente levantado pelos professores e demais mediadores de leitura, quando tratam sobre o tema. Contudo, quando é o momento de o aluno leitor colocar-se de modo mais particular em relação ao texto, ele é coagido a direcionar o entendimento a um sentido específico, que passa por, pelo menos, duas instâncias avalizadoras, a postura tradicional do professor e o material didático produzido para o componente curricular conhecido como “Literatura”.

De certa forma, a leitura literária na escola reproduz comportamentos disciplinares, envolvidos na correção, utilidade e obediência, os quais fabricam “corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’.” (FOUCAULT, 2002, p. 119), não afeitos à inquietude e impassibilidade observadas por Manguel (2010, p. 34): “Aprendi rapidamente que ler é cumulativo e avança em progressão geométrica: cada leitura nova baseia-se no que o leitor leu antes”, isso porque os sentidos nunca são cristalizados e imutáveis. No ensaio “Elogio da perplexidade”, a pesquisadora argentina Graciela Montes (2020, p. 33) recupera argumentos “dados em favor da leitura” todos eles “do tipo tranquilizador”, repetidamente mencionados por especialistas em leitura:

A leitura dá acesso ao saber. A leitura favorece a apropriação da língua. A leitura dá a possibilidade de criticar, de pensar a si mesmo. A leitura amplia os horizontes, permite a polifonia cultural, faz com que se entre em círculos de pertencimento cada vez mais amplos. A leitura é socialmente eficaz, um excelente instrumento para outras conquistas. (MONTES, 2020, p. 33).

E, sobre eles, afirma:

Todos esses argumentos são verdadeiros. E, no entanto, a leitura é algo mais e muito menos tranquilizador, ou **tão tranquilizador quanto olhar para um abismo**. A leitura nos coloca diante do enigma. Ela, digamos, “perplexifica”, [*perplejea*], (peço permissão para um neologismo). Deixa-nos à beira da iminência. (MONTES, 2020, p. 33, grifo nosso).

A escola, em especial a brasileira, da qual podemos dar algum testemunho na atualidade, quase sessenta anos depois do período em que Manguel frequentou os bancos escolares argentinos, reproduz metodologias parecidas ou idênticas em diversas ocasiões, quando se trata do ensino da Literatura. Nesse contexto, a herança da crítica e da historiografia literária são colocadas acima do entendimento e das experiências dos jovens leitores perante o cânone literário apresentado no espaço escolar ou de qualquer obra literária oferecida aos alunos no contexto das rotinas de ensino. É impossível, nesse contexto, compreender a leitura como complexidade, conforme Montes (2020) a percebe, e conforme as experiências de Manguel (2010) sugerem. O docente e pesquisador Rildo Cosson tem sido enfático em caracterizar essa realidade em suas publicações, ao mesmo tempo em que propõe caminhos metodológicos alternativos para que essa realidade possa ser modificada. À nossa escrita, estas palavras do pesquisador sobre a realidade da literatura no Ensino Médio são importantes:

No Ensino Médio, quando há uma disciplina separada da Língua Portuguesa, geralmente com a designação de Literatura Brasileira, é o licenciado em Letras que assume a posição de professor de literatura. Nesse caso, como a carga horária da disciplina é usualmente pequena, o professor precisa desdobrar-se em professor de língua portuguesa ou de língua estrangeira. Mais que dividido entre a literatura e outra área de saber, o professor de literatura do Ensino Médio é, na verdade, professor de história da literatura. Seguindo talvez com excessiva fidelidade as instruções curriculares das secretarias de educação, seguindo a prática dos colegas mais experientes e apoiando-se fortemente nas prescrições do manual de literatura, ele termina abonando uma longa e combatida trajetória de ensino da literatura centrado sobre a periodização de estilos e a identificação de autores canônicos por meio de dados biográficos e excertos de suas obras. (COSSON, 2013, p. 11-12).

Em algumas escolas brasileiras, quase sempre do sistema particular de ensino, o componente curricular de Literatura ainda possui carga horária específica e, apesar de pequena, se encontra separada do componente de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira. Tal questão, entretanto, não resolve o quadro nevrálgico que Cosson (2013) pontua, em que pese a submissão da disciplina ao esquema historiográfico e falta de abertura à complexidade da literatura contemporânea. Assim, o modo como a metodologia do ensino da literatura é percebido nas escolas brasileiras, é tão característico da acomodação, da passividade, do pensamento acrítico e fragmentado, que lembra a abordagem pedagógica tão bem caracterizada por Paulo Freire (1987), pensador da educação brasileira, por meio da utilização da expressão “bancária”, em que o indivíduo

acumula determinados saberes sem, de fato, apoderar-se de modo crítico e consciente deles.

A perspectiva freiriana que aproximamos do ensino da literatura na escola brasileira é a de que “[...] a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”. (1987, p. 58). Assim, o indivíduo acumula sem, de fato, apoderar-se de modo crítico e consciente de determinados saberes, o que favorece a concepção bancária do processo de ensino-aprendizagem, porque cabe aos alunos-leitores margem de ação muito estreita, onde há espaço unicamente para receber o depósito de conhecimento e guardá-lo, arquivá-lo. Percebida pelo viés da leitura literária, a proposta freiriana também implica compreender que ensinar não é transferir conhecimento, mas principalmente testemunhá-lo, vivê-lo. Isso porque, na concepção de leitura que envolve a literatura, que necessita mobilizar o texto a partir das suas camadas de significado, o trabalho acerca do texto estabelece uma margem de imprevisibilidade e inconstância que reflete a ideia a que Freire se refere: uma prática nunca encerrada, um processo que se faz na “experiência vital”, expressão do próprio pesquisador, que afirma também que “Onde há vida, há inacabamento”. (FREIRE, 2014, p. 50).

Esse inacabamento tem relação com o que Jorge Larrosa propõe como experiência. No prólogo de *Tremores: escritos sobre a experiência*, o pesquisador espanhol destaca a afirmação de Martin Jay, que entende a experiência como um “significante suscetível de desencadear profundas emoções em quem lhe confere um lugar de privilégio em seu pensamento”. (LARROSA, 2022, p. 9-10). Segue o pesquisador:

Cantos apaixonados, intensos, prementes, emocionados e emocionantes, que têm a experiência como tema ou como motivo principal, se entendemos os termos “motivo” e “tema” em seu sentido musical. A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. (LARROSA, 2022, p. 10).

Para Larrosa, é necessário abdicar das tradicionais dicotomias, tais como ciência técnica ou teoria e prática, ao se pensar a educação de forma mais “existencial” e

“estética”, no par *experiência/sentido*. Para ele, as palavras produzem sentidos e criam realidades da mesma forma como a própria palavra “experiência” pode apresentar toda uma etimologia de revelações. De acordo com o pensador:

[...] atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras, etc. não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrório. Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos. (LARROSA, 2022, p. 17).

A palavra *experiência*, assim, para o teórico, é “o que nos acontece”, nos passa e toca pela força das palavras e como palavra que é. Vem do latim (*experiri*) e tem o sentido de “provar”, “experimentar”. Mas também se articula com o radical *periri*, de *periculum*, “perigo”. A raiz indo-europeia *per* traz a ideia de “travessia” e “prova”. O *per*, de travessia, ainda se associa à palavra *peiratês*, pirata, o que ainda, combinado com o *ex*, aponta para o exterior, o estrangeiro, o exílio, o estranho, o que caracteriza de certa forma o leitor, esse “sujeito da experiência” em travessias imprevisíveis:

O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. [...] A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “ex-iste” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. Em alemão, experiência é *Erfahrung*, que contém o *fahren* de viajar. E do antigo alto-alemão fara também deriva *Gefahr*, perigo, e *gefährden*, pôr em perigo. Tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão *de travessia e perigo*. (LARROSA, 2022, p. 26, grifo nosso).

Há, contudo, um grande problema no que se relaciona às experiências no mundo atual. Elas são raras. Na linha dos estudos clássicos de Walter Benjamin sobre as relações entre as experiências e a arte de narrar, Larrosa (2022, p. 20) observa o quanto, por tantas razões que fazem parte de nossa cultura de velocidade, produção, consumo e informação, estamos deixando de percorrer as mais profundas travessias de sentido:

Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A

velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio. (LARROSA, 2022, p. 22).

Dentre as faltas que nos atinge está a falta de experiências na vida diária, ao nos ser sonogado o silêncio, a pausa, a memória, se encontra a tendência de que se desloque a forma de viver sem sentido a um espaço no qual travessias, descobertas, riscos e paixão poderiam encontrar um trânsito diferenciado, a escola:

Nessa lógica de destruição generalizada da experiência, *estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça*. Não somente, como já disse, pelo funcionamento perverso e generalizado do par informação/opinião, mas também pela velocidade. Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece. (LARROSA, 2022, p. 22-23, grifo nosso).

Ampliando essa questão, é interessante notar que Stela Barbieri, ao destacar o envolvimento da literatura com a dimensão social – ponto de diálogo com as palavras de Larrosa (2022) transcritas anteriormente –, relaciona a expressão “escolarizada” com a passividade característica do espaço escolar, que se intensifica quando se associa a leitura de textos literários a esse espaço:

A vida contemporânea e o *modus operandis* funcional nos colocam em uma sucessão de práticas previsíveis ou em uma padronização *escolarizada* na relação com o descontrole que a literatura pode nos trazer. Se tratada como arte, a literatura é desassossego, gera ebulição, risco, enigma e pode nos fecundar com invenções, sem saber seus desdobramentos. (BARBIERI, 2020, p. 7).

As palavras de Barbieri fazem parte da apresentação da obra *Buscar indícios, construir sentidos*, da argentina Graciela Montes (2020), e a ocorrência não é um caso isolado na área de estudos em que esta escrita se insere, pois seguidamente vemos a

expressão “escolarizada” utilizada no sentido negativo. Além disso, Barbieri sinaliza, no comentário, a inquietude e a desconforto que, de fato, permeiam as atividades de leitura literária orientadas a partir da natureza dos textos literários, deslocando o leitor de um lugar passivo e consumista previsto pelo texto didático ou informativo para um lugar oposto a esse. Esta discussão – aliás, recorrente na obra de Montes (2020) –, encontra correspondência nas coordenadas de Freire e Larrosa.

Magda Soares (2011) discute a inevitável escolarização de produtos culturais, dentre os quais a literatura, quando, ao fazerem parte do sistema escolar, inevitavelmente passam por um processo de “aproveitamento”. A pesquisadora chama atenção ao emprego negativo do termo “escolarização” e outros, como “conhecimento escolarizado”, “arte escolarizada” e “literatura escolarizada”, pois, segundo ela “não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de saberes escolares, [...]” (SOARES, 2011, p. 20). Assim, o estudo assume uma pendência, tão debatida mas nunca resolvida: a de que existe, de fato, a escolarização da literatura, e apresenta um paralelo que expõe as características da escolarização inadequada e da escolarização adequada da literatura. No fechamento do capítulo, Soares (2011, p. 47) pontua:

Distinguimos entre uma escolarização adequada e uma escolarização inadequada da literatura: adequada seria aquela escolarização que conduziu eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar; inadequada aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler.

A questão é que os movimentos em torno de uma escolarização adequada da literatura no contexto do ensino e da aprendizagem não parecem ser a tônica das metodologias que ganham espaço, formato, tempo, atenção e investimento (inclusive financeiro) nas instituições brasileiras, haja visto pesquisas de diversas áreas, como o próprio estudo de Soares (2011) e as que traremos à escrita na próxima seção. Por isso, a necessidade de, ainda, problematizarmos a questão em espaços de discussão e divulgação acadêmica, como os periódicos, pois nossos leitores podem visualizar mudanças a partir do levantamento das questões, num exercício de oposição entre elas e a realidade, de fato, almejada.

2 O livro didático como exemplo

A escolarização da literatura, em relação ao Ensino Médio, desenvolve desinteresse ao texto literário e ao livro quando se trata da escola brasileira. Com base, sobretudo, na organização dos conteúdos e da metodologia a partir da periodização literária e, também, o fato de a história da literatura ser apresentada do, e como, um passado mais remoto, o percurso histórico das metodologias tende a ofuscar o contemporâneo fazendo da literatura um objeto determinado pertencente mais ao passado do que ao presente dos jovens leitores. Aqui, a leitura se desconstrói em função de um “conteúdo” e, mesmo que seja referida como “habilidade”, jamais se propõe na prática como algo em construção e na experiência dos alunos como um fator de descoberta, de resignificação das coisas da vida.

Adolfo Casais Monteiro (1961, p. 107, grifo nosso) já discutia as referidas questões na obra *Clareza e mistérios da crítica*: “ensinada como história, a literatura ganha imediatamente, no espírito dos alunos, essa colocação de coisa morta, que lançará no espírito deles a ideia, difícil de arrancar, de que a literatura nada tem a ver com eles próprios, com a sua *experiência*, seja qual for a época”. O autor explicita um dos motivos de, recorrentemente, os alunos do Ensino Médio olharem a literatura como um artefato cultural sem muita vida e significado latente para o seu presente imediato, incapaz de cumprir a tarefa de possibilitar a fruição estética pelo viés da linguagem, até porque, muitas vezes, a linguagem, ao depender do período histórico focalizado, torna-se de difícil compreensão para o leitor contemporâneo.

Assim, cada vez mais distante do objeto de estudo da disciplina, dos textos literários e das “travessias” possíveis pela leitura literária, os jovens não estabelecem sintonia com a arte da palavra, seja pela metodologia devota aos critérios estabelecidos pela crítica literária especializada, reproduzida pelos materiais didáticos, seja pela periodização que distancia e dificulta a fruição dos textos e a experiência de seus sentidos. Rildo Cosson (2021, p. 21, grifo nosso), décadas após Monteiro (1961), avalia a metodologia ou o trabalho com a literatura no Ensino Médio nas seguintes palavras:

[...] o ensino da 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, 2021, p. 21, grifos nossos).

O pesquisador tem razão em pontuar com expressões que destacamos as nuances sobre o ensino de literatura que emergem das circunstâncias em que nos encontramos, porque as características são verdadeiras e, se bem observadas, não são novidade. Elas se aproximam das aulas de literatura que Manguel (2010) presenciou na sua adolescência e, como referido, das considerações de Monteiro (1961) relativas ao ensino desta disciplina nos anos 1960, de modo que Cosson caracteriza um quadro já conhecido amplamente, mas nunca problematizado o bastante, com vistas a encontrar soluções, pensando, principalmente no encontro amistoso entre texto e leitor principalmente no Ensino Médio.

Nesse sentido, precisamos exemplificar, detalhar e analisar parâmetros como o enquadramento da periodização pelo viés do material didático, o que de fato engessa e imobiliza boa parte do trabalho tanto em escolas da rede pública como em escolas da rede particular. A cronologia, ou seja, a periodização literária ainda é o centro a partir do qual a literatura, ou o seu “ensino”, é organizado no Ensino Médio. Além disso, a considerar a literatura brasileira e dependência histórica com Portugal, ela obedece e explora, antes da cronologia brasileira, a cronologia portuguesa, que apresenta, desde o surgimento da Língua Portuguesa, suas primeiras manifestações poéticas, no Trovadorismo, e os períodos ou escolas literárias que se formam a partir de então. A “forma indigente” a que Cosson (2021, p. 21) se refere tem relação com uma proposta que centraliza esses aspectos em detrimento de uma abordagem que pudesse recorrer a eles, quando necessário e se pautasse, prioritariamente na leitura dos textos literários que, no bojo da literatura contemporânea de língua portuguesa, respondesse aos anseios, inquietudes e interesse dos jovens leitores.

Se observarmos os materiais didáticos disponíveis para o componente curricular em questão, tanto nas escolas da rede pública, como na rede privada de ensino, notaremos que eles se repetem na reprodução de uma proposta que assimila, na sua estruturação, a ideia de cronologia mencionada. Essa proposta, de modo geral, se desdobra na apresentação de cada período ou estilo literário, e o faz trazendo coordenadas sobre o contexto histórico, características literárias do período, informações sobre a vida e a produção literária dos autores (com considerações que a

crítica especializada avalizou) e, ao final, transcreve fragmentos de capítulos de romances, de contos ou poemas, quando for o caso. Assim, os conteúdos, nos livros didáticos de literatura, “tradicionalmente são organizados em unidades menores de controle do tempo; assim, espera-se evitar o desperdício de informações a serem ‘dominadas’”. (LEAHY-DYOS 2004, p. 170).

Na obra *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*, a pesquisadora Cyana Leahy-Dyos (2004, p. 170) observa criticamente essa estrutura, quando afirma que, de posse desses materiais, os professores são levados a acreditarem que “[...] ‘fragmentos e retalhos’ de informação literária disfarçados como conhecimento literário, do tipo que enche as páginas dos livros didáticos de literatura, é tudo o que realmente interessa, de modo a alcançar o fim maior, que é o maior número de aprovações nos vestibulares. Atualmente, variam as nomenclaturas para os títulos que compõem estas partes; a formatação dos blocos de textos, “didatizando” e “facilitando” (logo, evitando a verdadeira) leitura do texto, em detrimento da experiência do leitor; as ilustrações e enfeites que muitas vezes trazem um aspecto visual contemporâneo ao material, tornando-o atrativo aos olhos, mas enfatizando a perspectiva tradicional e excludente das metodologias.

Entretanto, ao verificar com atenção do que se trata e que abordagem metodológica tais materiais assumem, é no emparelhamento dos pontos do conteúdo que citamos que os materiais disponíveis ao ensino de literatura se aproximam e praticamente se espelham. Trata-se de um formato que se consagrou e se cristalizou para atender os aspectos atinentes à historiografia literária que comparecem nos currículos de literatura do Ensino Médio. Reconhecemos, por óbvio, a importância dos autores que compõem a história das Literaturas de Língua Portuguesa, em especial o recorte que nos cabe aqui comentar, a história da Literatura Brasileira, em que pese, por exemplo, nomes como Machado de Assis, Aluísio Azevedo, Euclides da Cunha, Graciliano Ramos, João Guimarães Rosa, Clarice Lispector, entre tantos outros. Contudo, é desejável lançar mão dos aspectos relacionados a esses autores em oportunidades não formatadas e fora do esquema que opõe dicotomicamente os estilos de época propostos por esses materiais, conforme abordaremos em seguida.

Chega a ser curioso como as questões sobre o ensino da literatura que estamos problematizando encontram espelhamento no livro didático que, nas suas diversas

concepções (filosófica, sociológica, política e, principalmente, pedagógica) dão conta de corresponder, material e discursivamente, a elas. O livro didático de literatura já foi investigado a partir das coordenadas tensionadas nesta escrita nas pesquisas *O dispositivo literatura no livro didático*, de Paulo Sesar Pimental (2018), e *Educação literária no Ensino Médio: percursos etnográficos*, de Oton Magno Santana dos Santos (2020). São teses importantes que assumem a tarefa de demonstrar as maneiras pelas quais o material didático destitui a literatura de sua importância na educação literária e desestimula a promoção de uma cadeia de formação de leitores que poderia ser mobilizada a partir dele e, portanto, da escola. Nossa referência a elas, neste estudo, é de modo geral, como fizemos nessa seção, porque nossa intenção é trazer exemplificações que ilustrem as considerações de Cosson (2021), anteriormente transcritas.

Voltando a elas, a sucessão dicotômica entre períodos ou estilos de época é uma estratégia na qual, inclusive, os materiais didáticos que circulam nas escolas do sistema público e privado investem, se considerarmos suas últimas atualizações. Observamos essa ocorrência em um livro didático oferecido aos alunos do Ensino Médio¹, cuja a autoria é coletiva². O Barroco, em relação ao Arcadismo, é assim apresentado antes da leitura dos poemas que poderiam sinalizar tais coordenadas (se isso fosse a pauta em questão, o que também pode ser questionado): “Ao contrário da poesia do século XVII, na qual o rebuscamento da linguagem, o uso frequente do hipérbato, a inversão da ordem do discurso e os jogos de contrastes dão a tônica da criação, a poesia do século XVIII privilegia a linguagem simples e a paisagem campestre”. (Vários autores, 2018a, p. 4).

É compreensível que tal sucessão sirva como ponto de organização do material. Contudo, esse recurso acaba viciando o pensamento do leitor à perspectiva binária para a qual o sentido da leitura dos textos literários parece ser a possibilidade de enquadrar (classificar) a um ou a outro extremo (salvo se o professor investir em sentido contrário

¹ O presente estudo exemplifica, sem identificar, um material didático em decorrência de dois princípios, os quais norteiam o anonimato da obra em questão: a) o material referido não é exceção no que se refere a sua abordagem do estudo literário; b) a crítica deste trabalho é relativa às abordagens tradicionais de ensino da literatura, as quais têm a referida publicação, não identificada, exemplaridade que pode se considerar um caso dentre um grande volume de materiais didáticos.

² A autoria é, de fato, coletiva e corresponde a um conjunto de doze especialistas conforme registrado no expediente e na ficha catalográfica, datada de 2018. Não há identificação de quem elaborou cada capítulo dos módulos, ocorrência comum nos materiais didáticos brasileiros geralmente destinados à rede particular de ensino, que não passam pela avaliação de especialistas como é o caso dos livros didáticos do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Como não identificaremos a autoria na referência bibliográfica, usaremos a expressão “vários autores” seguida do ano e página, conforme cada caso.

a esse movimento, conforme trataremos mais adiante). A mesma ideia de dicotomia, na mesma perspectiva que mencionamos, é utilizada no momento de apresentar ao aluno leitor o (outro) novo período, o Romantismo, que agora, três módulos adiante, procura tensionar as características do período mais recente em relação ao anterior, o Neoclássico ou Arcadismo:

[...], tradição de narrativas de mistério, heroísmo, amor e aventuras (em prosa e em verso) e que se opunham formalmente à estética clássica. [...] Desta forma, considerando a tendência a se opor à estética neoclássica, os românticos adotaram uma postura inconformista diante de um mundo cercado pela razão e cujas formas e temas dominantes parecem esgotados. Deste modo eles são preenchidos pela imaginação, pelo sentimento e pela sensibilidade. (Vários autores, 2018b, p. 6).

Como é de se esperar, a mesma estratégia é utilizada no momento de apresentar ao aluno leitor os próximos períodos ou estilos, Realismo e Naturalismo, que o material pontua que ocorrem simultaneamente. Nota-se que a sincronicidade com que os estilos ocorrem na produção literária fica submersa nos movimentos de início e fechamento de cada período, exibidos de modo acentuado e exagerado, o que acaba por sugerir que os estilos ocorrem fechados nesses períodos, bem como no livro impresso (apostila), ou seja, os módulos e capítulos da editora. Mais do que uma questão de reenquadramento ou, mesmo, de semântica, o que se esperaria é que a proposta discutisse com o leitor a ideia de que os períodos literários correspondem a uma tendência mais acentuada na produção da época, que vai ao encontro da correspondência de tal tendência com as coordenadas históricas. Isso torna-se importante, uma vez que, mais do que compor o pano de fundo histórico das narrativas, poemas e dramaturgias, tais coordenadas são balizas importantes que podem implicar na construção do sentido do texto literário. Deste modo, quando necessário, as coordenadas históricas podem ser recuperadas, todavia, não deveriam ser o ponto de partida para a organização do pensamento de cada período literário ou estilo de época, como o material, na sua disposição e organização, sugere potencialmente.

Quanto ao Realismo e ao Naturalismo em perspectiva dicotômica ao Romantismo, no capítulo dezenove os vários autores afirmam:

[...] as tendências realistas/naturalistas reagiram ao Romantismo. Ao abordar temas sociais de modo objetivo, preocupando-se com uma postura de denúncia, com forte caráter ideológico, apresentando a miséria, a pobreza, a

exploração dos indivíduos e a corrupção nas instituições sociais, a literatura realista distanciava-se de uma postura subjetiva, sentimental e emotiva própria do homem romântico. (2018d, p. 8).

Ainda no capítulo dezenove, Realismo e Naturalismo são comparados entre si e o paralelo é exposto numa tabela, cujas características correspondentes a cada estilo são marcadas com um X. Este recurso visual permite que sejam evidenciadas as diferenças entre os estilos, o que reforça a ideia de que compreender literatura é conseguir aproximar o texto desses parâmetros fixados, imóveis, cristalizados. São exemplos como esses que permitem aproximar a nossa escrita das considerações de Leahy-Dyos (2004, p. 204), que tratando do reconhecimento do poder político pedagógico da literatura, afirma:

Até mesmo o estudo de história literária pode ser fonte de conhecimento crítico e poder político de leitores, desde que não seja tratada como um conjunto de elementos fixos, mas sim como “a experiência precedente da obra literária por seus leitores”. (H. R. Jauss, 1982, p. 20). Se os alunos não encontrarem identificação cultural no nível simbólico e abstrato deles exigido, têm poucas chances de sucesso. Creio que a maioria dos materiais seria adequada para estudo, desde que a leitura fosse crítica e o objetivo não fosse a domesticação passiva de quem lê.

Além do estudo da história literária ser a abordagem que predomina no material, tornado-se central, orientando e servindo de base para a organização dos capítulos observados, quando pensamos na concepção do material em termos políticos-ideológicos, ele está a favor da domesticação e da passividade a que se refere Leahy-Dyos (2004). Nesta esteira, podemos observar, ainda, as ocorrências relacionadas aos “rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas [...] pra lá de tradicional” (COSSON, 2021, p. 21), no capítulo três do módulo um, geralmente utilizado nas primeiras séries do Ensino Médio. O capítulo parte de breves fragmentos (os rasgos teóricos) da *Poética*, de Aristóteles, e organiza os gêneros literários e as formas, mais uma vez, pelo princípio da oposição. Tal oposição explora a extensão dos textos literários: “A classificação [dos subgêneros] se dá em função dos elementos narrativos, especialmente a extensão” (Vários autores, 2018c, p. 7), ao opor, por exemplo essa característica na epopeia, “de longa extensão” (Vários autores, 2018c, p. 7) em relação aos subgêneros crônica e conto, “textos considerados breves” (Vários autores, 2018c, p. 8) e também à fábula e ao apólogo, que são narrativas curtas.

As oposições também aparecem em relação ao(s) temas(s) que, geralmente cada gênero, subgênero ou forma literária aborda, bem como em relação à composição (prosa, verso, diálogo), com base na atualidade que elas apresentam. O que é avesso, pensando-se na literatura, em especial à literatura contemporânea, é o pensamento de que a diversidade de textos, suas propostas estético-criativas, pudessem se encaixar nessa tabela e que ler e estudar literatura fossem uma tentativa esforçada de marcar pontos nela. Aliás, sobre as atividades avaliativas, se observadas em perspectiva crítica, notaremos que quase sempre são reproduções de questões de vestibulares e outros concursos dessa natureza, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou, então, elaboradas a partir do mesmo modelo. De modo geral, elas sugerem que o texto literário possui seu valor à medida que suas características mais evidentes opõem-se às características de outro e assim sucessivamente, como se a leitura dependesse basicamente desse paralelo e, ainda, não passasse dele.

Ao fazermos a menção em diversos momentos à postura do professor, não levamos em conta sua função ativa e crítica, que pode guiar o aluno no sentido de questionar o conteúdo do livro didático. Importante pontuar que se trata de questões distintas: uma delas é o material didático, que deveria ser colocado numa categoria de apoio para ministrar as aulas, a partir do qual se apresentasse um conteúdo específico; a outra é a metodologia adotada pelo docente em suas aulas, que pode incentivar que os alunos leiam os diversos textos literários de maneira crítica, possibilitando, a partir das experiências de leitura do componente curricular de Literatura, o estímulo à formação de um leitor ativo. Quando sugerimos que o professor, enquanto mediador do livro didático, tem postura passiva frente à turma e aos próprios descaminhos do material, temos em mente um contexto bastante complexo, principalmente se observado a partir do sistema particular de ensino.

Como se trata de contexto bem maior do que a abordagem desta escrita, vamos pontuar somente o aspecto mais delicado: apesar da grande boa vontade de muitos docentes, existe uma pressão no referido espaço para que o material didático, uma vez adquirido pelas famílias dos alunos, torne-se o principal instrumento das aulas, enfraquecendo, sobretudo as atividades da área de linguagens, composta de componetes curriculares para os quais o livro didático não dá conta do grande número

de livros, textos, formatos e gêneros textuais necessários ao desenvolvimento das práticas de leitura – veja-se, por exemplo, o caso da Literatura, foco deste estudo.

Nesse contexto, não haverá condições de o professor construir um raciocínio crítico que implique uma leitura que coloque em evidência aquilo que precisa ser revisto e confrontado, conforme comentamos, pois seriam duas forças que não podem entrar em conflito no contexto de sua aula de literatura. Nesse sentido, o trabalho docente acaba endossando o discurso do livro didático, o que deve ser observado dentro de uma questão estrutural, como pontuamos. Por outro lado, tais materiais acabam sendo um convite à acomodação e podem, por vezes, influenciar nesta postura do professor de literatura descrita por Cosson (2013, p. 18-19), que:

[...] consiste em ignorar o que aprendeu nos cursos de Letras e continuar a trilha bem conhecida da história literária. Para tanto conta com o apoio efetivo do livro didático de literatura, já devidamente atualizado em termos de referências culturais contemporâneas, o que lhe serena possíveis objeções acadêmicas. Tal procedimento tem, ainda, o bônus de uma inclusão profissional mais tranquila na escola e entre os colegas mais experientes, que assim não precisam rever seus pressupostos sobre o ensino de literatura. Trata-se, pois, do conforto que toda tradição proporciona em termos de legitimidade e confiabilidade de ação. (COSSON, 2013, p. 18-19).

Há ainda uma questão, a qual não pode ser desenvolvida aqui, mas que merece uma referência rápida. Os livros didáticos, produtos de abrangência nacional, subvertem a ideia de literatura brasileira. Suas referências, seus autores, suas obras não representam o Brasil, mas seu litoral, não atravessam o país, mas reforçam centros econômicos. Mais do que restringir o sistema literário, tais estudos ignoram o que acontece fora do território selecionado, entre tais acontecimentos, a própria leitura. Aos sujeitos de margem, seja ela social, seja ela mesmo geográfica, ao pensarmos um país continental, a leitura sai do livro sendo algo que não lhes pertence, que os coloca de fora, como outros que são perante o mesmo que se apresenta. De certa forma, investe-se no que Luís Augusto Fischer (2021, p. 231) observa, ao apelar por uma abertura do horizonte historiográfico no estudo da literatura:

Antes ainda de me graduar em Letras, fui professor de escola, em três colégios de ensino médio e em cursinhos pré-vestibular. Por oito longos anos experimentei essa modalidade peculiar de trato com a literatura, ensinando para alunos de último ano escolar alguma coisa de leitura e comentário sobre os livros e os autores brasileiros, meu foco principal em todos os casos, e muita chatice, repetida por necessidade, acerca de enquadramentos

historiográficos tradicionais relativos à literatura brasileira, com vistas ao vestibular, horizonte de todos aqueles alunos com que tive contato, nas escolas de classes média e alta em que trabalhei.

E continua, de certa forma situando no início do século XX e, justamente, em um período literário o início de uma progressão que redesenha o passado e a tradição da literatura brasileira a seus moldes:

Trata-se, este modelo teleológico, de um paradigma de alta perversidade do ponto de vista historiográfico, porque julga obras por critérios que não estavam em seu horizonte, que só se configuraram depois, ou por critérios estranhos ao universo de referência no qual foram concebidas. E do ponto de vista crítico é pior ainda, porque, ao contrário da lição de W. Benjamin mencionada atrás, impede de estudar o passado como prenhe de futuros potenciais – perspectiva esta, a benjaminiana, que assopra nas brasas do passado que segue vivo, reacendendo sentidos que aquela visada teleológica tende a apagar, por afastá-los do cenário – e que eventualmente retomam força em outras conjunturas e lugares. Se quisermos evocar um exemplo notório disso, basta reparar na história da literatura brasileira corrente, nos manuais e nas instâncias de legitimação e de poder, como os vestibulares e programas de ensino: o Modernismo paulista reorganizou tudo, do passado ao futuro, ao ser apresentado como um *non plus ultra* da inovação e da liberdade, uma verdadeira epifania escatológica, e por isso passou a ser considerado como critério válido e absoluto para realinhar o passado em favor de sua própria centralidade, como ocorreu, e ainda ocorre, com o passado que foi chamado Pré-Modernismo, por exemplo, que avalia Euclides da Cunha, Simões Lopes Neto, Augusto dos Anjos e Lima Barreto pela pauta vanguardista paulistana de 1920... É um absurdo historiográfico tão forte quanto invisível. (FISCHER, 2021, p. 250).

O livro didático, em geral, de certa forma, ensina sem educar, informa sem refletir sobre o grau mais básico de suas referências: por que aqueles autores? Por que aquelas obras? Por que aquela (única) história? Por que aquelas leituras? E mais: por que o livro didático?

3 E, por fim...

A fixação dos conteúdos na história da literatura e a sua abordagem a partir da perspectiva da periodização oferece a oportunidade de o leitor aproximar-se do cânone, por sua vez, já cristalizado na comunidade leitora, em especial a jovem, propondo uma “formação” que associa historiografia e interpretação sem pensar nos cruzamentos que articulam a leitura e a história da literatura em uma determinada linha. A visão acrítica, fragmentada, escandida a uma cronologia determinada a centros e feita a partir de um

centro, o econômico, distancia o leitor da própria contemporaneidade e da própria experiência. Obviamente que os clássicos possuem seu valor, contudo, queremos apreciá-los pelas suas particularidades e, quando necessário, estabelecer relações com os períodos literários.

As exemplificações que trouxemos ao estudo, e o modo que elas supõem que a leitura da literatura devesse ocorrer, sugerem um pensamento cartesiano, redutor e simplificador frente ao texto literário, porque não exige do leitor: não o mobilizam em instâncias criativas, críticas, não o desafiam a supor sentidos a partir das trilhas que os textos possam vir a sinalizar, nem alteram ou complexificam experiências ligadas à realidade e à vida. O que se faz é exemplificar (isso sim) na literatura, enquanto componente curricular, a educação bancária a que Freire se refere e que apresentamos na seção um.

A atividade leitora em sua essência fica sob holofotes nos materiais didáticos da área de linguagem, em especial do componente curricular em questão, os quais não favorecem o exercício ativo, emancipatório e crítico por meio da linguagem e pelo exercício da própria linguagem. Dessa forma, o próprio material permite perceber tal engessamento de modo mais enfático. Pode ser que em materiais didáticos de outros componentes curriculares, os encaminhamentos equivocados relacionados à leitura não ganhem a proporção que verificamos naqueles que aqui trouxemos como exemplo. Todavia, tratar a leitura da literatura ou dos textos literários na contramão do que a própria leitura literária propõe coloca em evidência a fragilidade da concepção desses conceitos.

O livro didático impõe padrões, modelos e normas que implicam, na prática, determinados protocolos de leitura que, em grande medida, não combinam com a natureza do texto literário e, com a recepção de textos dessa natureza, fazendo com a obra literária aquilo que, afinal, vem a ser a especialidade da escola, selecionar o fragmento dado como um todo, especializar um comportamento dado como o correto, excluir o diferente, dado como erro, enfatizar alguns sentidos dados como verdadeiros. Com as referidas práticas acerca do texto literário, executa-se o mais perverso de tudo isso: o silenciamento da voz do leitor, o apagamento de seu lugar, o desprezo pela sua experiência.

REFERÊNCIAS

- BARBIERI, S. Leitura encarnada. In: MONTES, G. **Buscar indícios, construir sentidos**. Trad. Cícero Oliveira. Salvador: Emília e Sosliuna, 2020. p. 7-10.
- COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- COSSON, R. Literatura e formação continuada de professores: apresentação da obra. In: PINHEIRO, Alexandra Santos; RAMOS, Flávia Brocchetto. **Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa**. Campinas: Mercado das letras: 2013. p. 11-26.
- FISCHER, L. A. **Dois formações, uma história: das ideias fora do lugar ao perspectivismo ameríndio**. Porto Alegre: Arquipélago, 2021.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 26ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 48ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Trad. João Wanderley Geraldi e Cristina Antunes. 1. ed.; 6. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.
- LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes: 2004.
- MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. Trad. Pedro Maia Soares. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- MONTEIRO, A. C. **Clareza e mistério da crítica**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.
- MONTES, G. Elogio da perplexidade. In: MONTES, G. **Buscar indícios, construir sentidos**. Trad. Cícero Oliveira. Salvador: Emília e Sosliuna, 2020. p. 20-43.
- SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Org.). **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-48.
- PIMENTEL, P. S. **O dispositivo literatura no livro didático**. 2018. Niterói, 2018. 148 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018. Disponível em: < <https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/24001/18343>>. Acesso em: 26 out. 2023.

SANTANA, O. M. **Educação literária no Ensino Médio: percursos etnográficos.** Curitiba: Apris, 2020.

VÁRIOS AUTORES. **Capítulo 10, módulo 4.** 2ed. São Paulo, 2018b.

VÁRIOS AUTORES. **Capítulo 13, módulo 5.** 2ed. São Paulo, 2018a.

VÁRIOS AUTORES. **Capítulo 19, módulo 7.** 2ed. São Paulo, 2018d.

VÁRIOS AUTORES. **Capítulo 3, módulo 9.** 2ed. São Paulo, 2018c.