

“O som só vem quando tem vida”: problematizações e possibilidades para experiências estéticas na Educação Infantil



Breno Alvarenga Almeida - Pedagogo e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), professor da educação básica no município de Lavras-MG

Breno Alvarenga Almeida¹

Dá tambor pro menino brincar
Dá tambor pro menino tocar
Deixa o menino à vontade pra quebrar choro, cantar
Faz do seu canto liberdade, pra quem é grande sonhar
Dá tambor pro menino girar
De aro e pele pra poder bater
E aprender que o som só vem quando tem vida
E pra tirar o bom da vida tem que dar tapa
Tapa de tambor
(Tambor Menino: Munir Hossn – compositor
Saulo Fernandes - intérprete)

Tecer reflexões sobre as artes, problematizar seu espaço no ambiente das instituições de Educação Infantil, o planejamento e a ação docente nesse contexto, torna-se cada vez mais urgente. As artes e suas diversas linguagens, seja na música, dança, teatro e/ou artes visuais, são necessárias para o ser humano, para nos tornarmos mais humanos/as. Potencializam sensibilidades, desejos, memórias, movimentos, sons, protestos e afetos. Não me vejo, nesse sentido, pesquisando as artes sem experienciar as artes. Sentimentos de (re) existência cruzam caminhos de vida e pesquisa ao dedicar-me aos processos artísticos como professor, pesquisador e ser humano que tem necessidade das artes.

Início este texto ao som de Tambor Menino, uma composição de Munir Hossn, interpretada por Saulo Fernandes em seu disco “Baiuno”. As composições desse disco me tocam desde o início da minha pesquisa de mestrado, pois a sonoridade, os ritmos, as letras e as melodias trazem consigo imagens de infâncias em liberdade. Escrever sobre artes e Educação Infantil, ou ainda melhor, vivenciar as artes na Educação Infantil requer sensibilidade para compreender a cultura das infâncias, as possibilidades de viver e construir infâncias a partir da liberdade para criar, compor, atuar, tocar, pincelar, colorir e ressignificar espaços.

O brincar é a principal atividade da criança. A partir da brincadeira, a criança constrói o que chamamos de “cultura infantil”. Muitas vezes a criança tropeça em olhares

¹ Pedagogo e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), professor da educação básica no município de Lavras-MG.

e práticas que vigiam e limitam suas possibilidades criativas. É preciso liberdade para criar, espaços potencializadores para o desenvolvimento da criatividade e olhares sensíveis de “quem é grande”.

Pensar no tambor, nesse contexto, é trazer à tona sua simbologia de resistência. É um instrumento que revela ancestralidades e está presente em manifestações artísticas, religiosas e culturais, muitas vezes dando ritmo e pulsação ao momento. Dar tambor para a criança tocar é dar possibilidades de invenções, ritmos e integrações; é fazer pulsar a construção da cultura das infâncias.

Busco neste texto problematizar as vivências e os espaços das artes no contexto da Educação Infantil a partir do conceito de cultura das infâncias e do respeito às infâncias. Para além disso, traço como objetivo elencar possibilidades e novos questionamentos que possam gerar movimentos e outras formas de produzir ritmos, sonoridades e experiências estéticas na Educação Infantil.

O convite aqui é para dar tambor para as crianças tocarem, é permitir-se sentir e ouvir as vibrações, os sons e os ecos das infâncias e suas potencialidades criativas.

A cultura das infâncias

A cultura da infância é o que faz sonhar e é também o que ajuda a criança a crescer saudável, em todos os sentidos. É também a cultura das múltiplas possibilidades, conteúdos aprofundados, dedicados especialmente à compreensão de que a criança precisa encontrar o seu lugar no mundo e que temos a missão de ajudá-la a crescer, essa tão difícil tarefa, no mundo injusto dos adultos. Essa cultura se transmite de criança para criança, de adulto para criança, de criança para adulto e, vejam só, de adulto para adulto...a cultura da infância é tradição, é contemporaneidade, é delicadeza e é multiplicidade de linguagens. (KAREN ACIOLY, 2013, s/p)

Para “aprender que o som só vem quando tem vida” no contexto das infâncias, precisamos compreender que as artes e os movimentos permeiam (ou, pelo menos, deveriam) as atividades das crianças. Digo isso pela necessidade de oportunizar espaços de liberdade, de possibilidades, de vivências para produções de expressões estéticas. Essa construção cultural se dá a partir de imitações, dramatizações, cantorias, sonoridades, pinceladas, experimentações, danças, cirandas e das múltiplas possibilidades do corpo e da imaginação de uma criança. Acioly (2013) traz isso de forma poética e bastante esclarecedora. A criança constrói sua cultura a partir da ressignificação do mundo, do ambiente do adulto, tal como nos relata Perpétuo:

As crianças criam formas de brincar, reconfiguram as situações e as transportam para si. Como observado nas cenas apresentadas, elas usam os materiais e os brinquedos de outras formas, a exemplo dos livros que viraram tijolos; burlam a vigilância e escapam dos castigos que proibiam o brincar, indo para o escorregador; esquivam-se dos olhares vigilantes, adaptando-se para que a brincadeira aconteça; transtornam as filas, achando maneiras de produzir seu próprio universo lúdico nelas (PERPÉTUO, 2016, p. 78).

São inúmeras situações que podemos elencar para ilustrar a ressignificação do mundo pela criança, a construção da cultura das infâncias. Já presenciei inúmeras vezes famílias frustradas ao comprar um brinquedo eletrônico de alto valor para uma criança e ela preferir brincar com as tampas e as painéis ou tocos de madeira e pedrinhas que encontravam na rua.

A imaginação potente de uma criança se faz presente de forma mais intensa frente a situações, objetos e elementos que aguçam suas possibilidades criativas. Um toquinho de madeira pode ser um carro vermelho, uma casa laranja ou um avião multicolorido. A tampa da panela pode ser um disco voador, um volante ou um prato de bateria. A panela pode ser uma piscina, uma casa, um tambor... E as possibilidades vão além. O que percebemos diante dessas situações é que, enquanto adultos/as, enrijecemos nossos olhares para as questões mais utilitárias e, de certa forma, mais sérias que dizem que devemos nos preocupar. Perceber a possibilidade de fazê-la tambor, por exemplo, é, como diz a música, “fazer do seu canto liberdade para quem é grande sonhar”.

Toco, nesse sentido, no posicionamento de pessoas adultas em contato com crianças. E chamo atenção neste texto para a função docente na Educação Infantil, que não deve ser de controle e olhares vigilantes, como nos trouxe Perpétuo (2016, p.78). Entendendo a educação para as infâncias como uma etapa de artes e movimentos, precisamos sensibilizar nossos olhares, nossa corporeidade, nossas expressões e falas para acessarmos as linguagens das crianças, compreendermos que naquele espaço há produção de saberes e construção cultural.

Não estamos falando aqui de independência cultural, afinal, acontecem interações entre crianças e adultos, mas sobre sensibilidade na percepção de uma cultura das infâncias, pois, como afirma Barbosa (2007, p. 1066):

As crianças têm um modo ativo de ser e habitar o mundo, elas atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenas. Sua inserção no mundo acontece pela observação cotidiana das atividades dos adultos, uma observação e participação heterodoxa que possibilitam que elas produzam suas próprias sínteses e expressões. A partir de sua interação com outras crianças – por exemplo, por meio de brincadeiras e jogos –

ou com os adultos – realizando tarefas e afazeres de sobrevivência –, elas acabam por constituir suas próprias identidades pessoais e sociais.

A cultura das infâncias, no entanto muitas vezes desestabiliza o olhar do adulto para o mundo e seus movimentos. Poder enxergar a panela como um tambor pode ser desafiador, ou melhor, dar o tambor para o menino/a tocar exige do/a adulto/a sensibilidade, criatividade e um acesso às culturas das infâncias. Torna-se necessário pensar nos espaços que oportunizamos às crianças, nas mediações e nas propostas que conduzimos.

Os espaços para as experiências estéticas

A compreensão dos espaços para a educação das infâncias está diretamente ligada à arquitetura do ambiente, uma vez que os olhares de vigilância e mecanismos de controle estão associados também às distribuições dos cômodos, dos elementos que compõem o espaço e às possibilidades de ser criança ativa e construtora de história e cultura. Foucault (1999, p. 297) contribui com nosso diálogo acerca das técnicas de controle para docilização de corpos. Para o autor, “uma técnica que é centrada no corpo, produz efeitos individualizantes, manipula o corpo como foco de forças que é preciso tornar úteis e dóceis ao mesmo tempo”. Dessa forma, o espaço para as experiências estéticas deve ser pensado para oportunizar relações de livre expressão, entendendo que a criança constrói história e cultura a partir das relações com seus pares.

Me refiro às práticas artísticas, nesse contexto, como experiências estéticas pela compreensão de que as crianças buscam nessas relações compreender e ressignificar o mundo. Como fazer isso se não pela livre expressão? A liberdade, no entanto, não deve ser compreendida como “deixar fazer o que quiser”, mas criar espaços de possibilidades onde as crianças possam interagir com seus elementos, estabelecer relações e criar obras de arte a partir dos seus movimentos e experiências.

Jorge Larrosa diz que “experiência é aquilo que nos passa, nos toca” e não o que nos atravessa simplesmente. Portanto, precisamos pensar nas experiências estéticas como maneiras de vivenciar situações de criação artística de forma única e significativa. Para o autor,

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é

para cada qual, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida (LARROSA, 2002, p. 27).

Nosso desafio, no entanto, é (re) pensar e (re) organizar espaços para que as crianças experienciem as artes. Um espaço para as artes na Educação Infantil requer planejamento, imaginação e entendimento que as artes perpassam todo contexto e universo da criança. Pode-se pensar em observações da natureza, em uma sala-ateliê, em jardins como espaços para oportunizar o fazer artístico. A criança faz arte a partir de experiências com o espaço, nas investigações de materiais e diversos suportes que podem ser utilizados, para além da tinta guache e folha A4 branca. Arte e ciência estão imbricadas, tal como afirmam Pinazza e Gobbi (2014):

[...] podemos dizer que arte, ciência e infância encontram-se imbricadas em processos de descobertas do mundo pelas crianças e pelos adultos, sem um modo hierarquizado de conceber o mundo e os processos de criação e experiências que o compõem indistintamente (PINAZZA e GOBBI, 2014, p. 41).

A partir dessas reflexões, qual o sentido e o significado de termos armários trancados? De termos materiais em prateleiras altas para as crianças não alcançarem? De impormos limites em uma folha? De pegarmos nas mãos das crianças para fazer um contorno ou definir o sentido do pincel? De exigir que a criança sempre fique sentada à mesa quando desenha, pinta, recorta ou cola? Qual sentido e significado dessas e outras ações e organizações espaciais se pensamos nas artes como possibilidade de humanização, de conhecimento, de expressão de sentimentos e desenvolvimento do potencial criativo? Não busco condenar práticas pedagógicas e artísticas, mas levar à reflexão sobre os sentidos e os significados que envolvem as ações docentes.

Percebemos que podem haver dois extremos: o controle e a liberdade sem mediação. Nesse sentido, é imprescindível a interação do adulto de forma consciente, mediando o processo com sensibilidade e compromisso ético, político e estético com as infâncias.

A ação docente como potencializadora de composições significativas pelas crianças

Em decorrência, as linguagens provenientes da Arte são frutos da interação contínua e cumulativa de um eu orgânico com o mundo, e não se pode educar sem ela, se o que deseja é formar seres capazes de criar significados. Essa perspectiva requer, segundo os autores da obra, a visão das crianças como “cientistas-artistas”, de meninos e meninas que construam suas identidades que possuam formas diferentes de conhecer

o mundo, que imaginem, sonhem e fantasiem, de crianças que circulem por outros mundos, de corpos que dancem, que vivam experiências e sintam o prazer do traço invisível ou que tenham oportunidade para inserir suas representações sobre o papel em branco. Mas requer, ainda, adulto inventivo e brincalhão, que interaja e escute as crianças, que ofereça suporte cultural e se maravilhe com as ações desses pequenos seres, que embora vulneráveis, são criativos e competentes, desde que se conceda sua forma de conhecer o mundo, por meio de linguagens outras. (KISHIMOTO, 2014, p. 9)

Sabemos que a infância é uma invenção, ou seja, ela é uma construção histórica, social e cultural. O fazer artístico de crianças também vem se construindo historicamente. Kishimoto reflete sobre o universo de possibilidades da cultura das infâncias e traz a importância da responsabilidade docente em relação às experiências com/de pequenos/as. Wilson (2010) analisa por meio de uma travessia pela linha do tempo, o processo de criação artística de crianças ao longo da história. Chamo atenção aqui para dois pontos provocantes: o olhar no Renascimento e a livre-expressão oportunizada a partir do modernismo.

Podemos perceber que as relações humanas e com divindades permeiam esse contexto histórico. No período do Renascimento, segundo o autor, a criança se tornava artista por meio de ensinamentos de um mestre e de um deus que a acompanhava (WILSON, 2010, p. 83). O olhar para a criança como ser potente para criação artística chega com o modernismo e suas inovações e rompimentos no campo das artes. Wilson destaca os expressionistas, que “viram na arte dos chamados povos primitivos e crianças, as qualidades expressivas que eles já tinham começado a alcançar em seus próprios trabalhos” (2010, p. 87).

A partir das ideias do modernismo, podemos refletir sobre a atuação docente para as artes na atualidade, pois, como reitera Wilson:

Esta visão modernista da arte exerceu um efeito profundo sobre a arte-educação. As crianças nascem em um estado alegremente ingênuo, e quando elas se dirigem para a arte, é responsabilidade do professor cuidar para que elas não se contaminem pelas influências da arte no passado. Nas escolas a arte deveria ser para as crianças um alimento natural, não uma instrução. (WILSON, 2010, p.90)

É necessário refletir sobre como a arte pode ser instrução. Volto às problematizações: qual o sentido e o significado de ter que desenhar com a folha “em pé” ou “deitada”? De escrever no desenho o que a criança quis representar? Do céu ser sempre azul?

Criam-se expectativas sobre as criações das crianças a partir de um ideal estético adulto. Criam-se, portanto, crianças dependentes da aprovação do adulto. Quantas vezes você já ouviu uma criança perguntar “Professora, o meu desenho ficou bonito?” ou “Qual cor fica bonito eu colocar aqui?” Dessa maneira, reduzimos as práticas artísticas em cópias ou reproduções do desejo do outro. A mediação torna-se importante uma vez que, como afirma Cunha (2014, p. 25):

[...] o conhecimento visual não vai se dar de forma espontaneísta ou na forma de adestramento manual, mas sim, com intervenções pedagógicas que desvelem e ampliem os saberes individuais e coletivos, relacionando-os aos elementos da cultura da qual emergem com aqueles historicamente acumulados.

Amplio aqui nosso campo de observações, atentando-me também à mediação em relação às linguagens da dança, música e teatro que, muitas vezes, são abordadas em eventos que celebram datas comemorativas.

Atualmente fala-se muito em grade curricular para a Educação Infantil. O termo “grade” me intriga, uma vez que na prática, as atividades ficam dentro de determinado tempo e espaço, por exemplo, ter cinquenta minutos de aula de música ou cinquenta minutos de aula de arte. Nesse contexto escolarizante, a criança busca brechas para resistir ao currículo imposto por um pensamento adultocêntrico e adultizante: bate os pés ao copiar as palavras do quadro, dança, gesticula, canta, batuca e mostra claramente que aquele corpo é movimento, é arte, é imaginação e é criação, tal como enuncia Holm:

Quando se trabalha com a primeira infância, arte não é algo que ocorra isoladamente. Ela engloba: controle corporal, coordenação, equilíbrio, motricidade, sentir, ver, ouvir, pensar, falar, ter segurança. E ter confiança, para que a criança possa se movimentar e experimentar. E que ela retorne ao adulto, tenha contato e crie junto. O importante é ter um adulto por perto, co-participando e não controlando (HOLM, 2007, p.12).

Esse controle pode ser percebido e exemplificado em diversas situações. Em apresentações de dança, por exemplo, quem cria a coreografia? Como os ensaios são conduzidos? Qual a participação das crianças no processo criativo de uma apresentação? Qual sentido e significado aquela coreografia traz para as crianças?

Sabemos que cotidianamente, por meio das brincadeiras e situações vivenciadas pelas crianças, elas cantam e dançam. É notório também que ao ouvir uma música, por mais que seja desconhecida, a criança se movimenta, faz coreografias a partir das vibrações, dos sentidos, das sonoridades alcançadas pela música em seu corpo. Por que

não dar vez e voz às crianças? Ou melhor, por que não ouvi-las e fazê-las parte do processo? Para Marques (2014, p. 90):

Corpos que dançam de forma autoral e protagonista têm o potencial de estabelecer relações com sons, imagens, palavras e narrativas que os circundam. Propostas de ensino e aprendizagem da dança que não se reduzem à execução de passos tornam-se formas de diálogos possíveis com outras linguagens e, portanto, com o mundo.

As linguagens artísticas, no entanto, se entrelaçam nas vivências das crianças. Como planejar as ações docentes, então? Como fazer essa mediação durante as produções artísticas?

A pesquisadora Ana Mae Barbosa (1998), contribui em relação aos anseios e a um novo olhar para as artes no contexto educacional. Ao tecer a Proposta Triangular para o ensino das artes, com foco no campo das artes visuais, Barbosa traz três ações importantes: contextualização, apreciação e criação.

Ao contextualizar uma obra de arte, estabelecemos relações estéticas não só no campo da história da arte, mas também com questões antropológicas, sociais, culturais e sociais (BARBOSA, 2010, p. 143). A apreciação se relaciona com uma função imprescindível da/o docente: ampliar o repertório estético da criança. Ao apresentar obras de arte e/ou manifestações estéticas para uma criança, a apreciação envolve a percepção de cores, texturas representadas, situações, paisagens, ambientes dentre outros elementos de uma obra de arte. O momento de leitura da obra oferece às crianças possibilidades de criação, compreensão de mundo e conhecimento cultural, afinal, a arte é uma área de conhecimento.

Na criação, a partir do contato significativo com as artes, as crianças podem dar novos significados aos elementos a elas apresentados, estabelecer relações com seu universo e cultura próprios, criados no diálogo constante com os espaços e as pessoas. Não se fala de cópia, mas de releitura de obras de arte.

Muitas vezes se confunde ações de cópia com releituras. Por exemplo, depois de conversar com crianças sobre Tarsila do Amaral e o Abaporu, a professora lança a proposta de “releitura” da obra e, durante todo tempo cobra das crianças uma representação mais semelhante possível à obra apresentada. Releitura, de encontro a esta proposta, é “reler, ler novamente, dar novo significado, reinterpretar, pensar mais uma vez” (BARBOSA, 2010, p. 145).

No contexto das múltiplas possibilidades do trabalho docente e sua relação com as artes, a questão que muitas vezes vem à tona é a forma de condução dos momentos com as crianças. Para Cunha:

[...] para que as crianças tenham possibilidades de se desenvolver na área expressiva, é imprescindível que o adulto rompa com seus próprios estereótipos e consiga realizar intervenções pedagógicas no sentido de trazer à tona o universo da expressão infantil (CUNHA, 2014, p. 14).

Pensar na educação para as infâncias e suas relações estéticas e culturais está imbricado em estar junto, em condução com responsabilidade, em controlar menos e provocar mais, causar inquietações e dar tambores para as crianças brincarem.

Provocações que não têm fim

Utilizo aqui o termo “provocações” e não “conclusão” ou “considerações finais” justamente pela intenção deste texto. Escrevo com uma abordagem provocativa pois entendo que não há receitas prontas para planejar o trabalho com as artes nas infâncias. Temos inúmeras abordagens metodológicas significativas para condução de uma poética de criação, mas a questão principal é a reflexão sobre a prática.

As interrogações propositais lançadas ao longo desta escrita têm como finalidade provocar reflexões sobre ações que muitas vezes naturalizamos e que são carregadas de significados. Pensemos, portanto, nas funções das artes para as infâncias e em nossas ações e seus sentidos e significados. Vamos além do certo ou errado, busquemos problematizar como, por quê e para quê?

Deixar “o menino à vontade pra quebrar choro, cantar” é compreender que a criança é capaz de produzir, de compor sonoridades, de construir sua história e cultura como agentes ativos na sociedade e, portanto, devem ser ouvidos. A escuta ativa e o olhar para a cultura das infâncias com sensibilidade e respeito permitem ao adulto também se (re) inventar constantemente pela reflexão de sua prática.

O espaço oportunizado deve ser planejado para que as crianças brinquem de faz de conta, teatralizem situações, coreografem sons da vida, pintem sua história e cultura. Pensar na educação para as infâncias é pensar em atravessamentos de artes e movimentos em corpos que desejam criar o tempo todo e, mesmo com a vigilância e o controle, acham brechas para palmas, sapateados, vozes e “tapa de tambor”.

Que possamos, por meio dessas e outras reflexões que espero que surjam com a leitura deste texto, potencializar fazeres artísticos, sonhar com cantos de liberdade e sentir que “o som só vem quando tem vida”.

Referências

ACIOLY, Karen. Cultura da infância: a cultura das múltiplas possibilidades. [Entrevista concedida a] Liana Milanez. **Comkids**, 2013. Disponível em: <<https://comkids.com.br/cultura-da-infancia-a-cultura-das-multiplas-possibilidades/>>. Acesso em: 17 de fev. de 2021.

BARBOSA, Ana Amália Tavares Bastos. Releitura, citação, apropriação ou o quê? In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais** – 3.ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1998.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: As Socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v.28, n.100- Especial, p.1059-1083, out.2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 de fev. de 2021.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. A importância das artes na infância. In: Cunha, Susana Rangel Vieira da. (Org.). **As artes no universo infantil** – 3.ed. – Porto Alegre: Mediação, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: M. Fontes, 1999.

HOLM, Ana Marie. **Baby - Art**: os primeiros passos com a arte. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Prefácio. In: GOBBI, Márcia Aparecida. PINAZZA, Mônica Appezzato. (Orgs.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-29, jan./abr. 2002.

MARQUES, Isabel. Corpos e danças na Educação Infantil. In: GOBBI, Márcia Aparecida. PINAZZA, Mônica Appezzato. (Orgs.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

PERPÉTUO, Lays Nogueira. “Voar fora da asa”: relações entre experiência, criança e subjetividade nos brincarés da educação infantil. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras. 205 p. 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/12462?locale=en>. Acesso em: 16 de fev. de

2021.

PINAZZA, Mônica Appezzato; GOBBI, Márcia Aparecida. Infância e suas linguagens: formação de professores, imaginação e fantasia. In: GOBBI, Márcia Aparecida.

PINAZZA, Mônica Appezzato. (Orgs.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

WILSON, Brent. Mudando conceitos da criação artística: 500 anos de arte-educação para crianças. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais** – 3.ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

Hosn, Munir; OLIVEIRA, Saulo J. F. N. de. **Tambor menino**. Salvador: Rua 15. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D0qGzS9RREs>. Acesso em: 21 fev. 2021.