

Literatura e educação estética na educação infantil: reflexões sobre propostas de um livro didático

*Literature and aesthetic education in child education:
reflections on proposals for a textbook*

*Literatura y educación estética en la educación infantil:
reflexiones sobre propuestas de un libro didáctico*

Amanda Valiengo² 
Elieuz Aparecida de Lima³ 
Mariana Sampaio⁴ 

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar propostas de trabalho com a leitura literária em um livro didático para a Educação Infantil, levando em consideração a educação estética, proposta por Vygotski, por meio da mediação docente como elemento fundamental para humanização de adultos e crianças. Mediante análise documental, foram quantificadas e selecionadas as propostas do livro didático que utilizam texto literário. Das seções específicas acerca do trabalho com a literatura, foram destacados exemplos para reflexão, à luz de princípios da Teoria Histórico-Cultural. Como resultado, é possível socializar que as propostas do livro didático estudado evidenciam majoritariamente fragmentos de textos literários, com finalidade de ensinar algum conteúdo ou aspectos técnicos da língua materna, desconsiderando especificidades do ensino e da aprendizagem na infância. Conclui-se que uma educação que se pretenda estética requer a atuação docente, dirigida intencionalmente à participação infantil ativa, em situações pedagógicas orientadas ao acesso às artes com seu potencial humanizador.

Palavras-chave: Educação. Educação infantil. Literatura infantil. Livro didático. Educação estética.

Abstract: *This article aims to analyze work proposals concerning literary reading in a textbook for Early Childhood education considering aesthetic education proposed by Vygotski, by means of teacher mediation as a fundamental element for adult and children humanization. Through documentary analysis, the textbook proposals that use the literary texts were selected and numbered. Some examples for reflexion on didactic proposals based on the Historical-Cultural Theory principles were highlighted from specific sections about the work with literature. As a result, it is possible to infer that the proposals of the studied textbook show mainly fragments of literary texts, with the purpose of teaching some content or technical aspects of the mother tongue, disregarding specificities of teaching and learning in childhood. Therefore, it can be concluded that an education that is intended to be aesthetic requires an intentional teaching directed towards active child participation in pedagogical situations orientated towards access to the arts and its humanizing potential.*

Keywords: *Education. Early childhood education. Children's literature. Textbook. Aesthetic education.*

Resumen: *Este artículo tiene como objetivo analizar propuestas de trabajo con la lectura literaria en un libro didáctico para la Educación Infantil, teniendo en cuenta la educación estética, propuesta por Vygotski, promedio de la mediación de los profesores como elemento esencial para la humanización de adultos y niños. Bajo análisis documental, han sido cuantitativas y seleccionadas las propuestas del libro didáctico que utilizan texto literario. De las partes determinadas sobre el trabajo con la literatura, fueron destacados ejemplos para reflexión, a la luz de los principios de la Teoría Histórico Cultural. Como resultado, es posible socializar que las propuestas del libro didáctico estudiado manifiestan en su mayoría fragmentos de textos literarios, con la finalidad de enseñar algún contenido o aspectos técnicos de la Lengua Materna, no considerando*

¹ **Submetido em:** 15 out. 2018 - **Aceito em:** 11 jul. 2019 - **Publicado em:** 13 mar. 2020

² Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) – E-mail: amanda.valiengo@ufsj.edu.br

³ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – E-mail: aelislima2013@gmail.com

⁴ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – E-mail: sampaiom84@gmail.com

particularidades de la enseñanza y del aprendizaje en la infancia. Se concluye que una educación que se desee estética requiere la actuación docente dirigida deliberadamente a la participación infantil activa en situaciones pedagógicas orientadas al acceso a las Artes con su potencial humanizador.

Palabras clave: *Educación. Educación infantil. Literatura infantil. Libro de texto. Educación estética.*

Introdução

Concebida como criação humana, a literatura “aparece como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” (CANDIDO, 2011, p. 176). Nesta perspectiva, desde as formas mais simples até as mais complexas, essa forma de arte pode se tornar fonte de aprendizagem e desenvolvimento humano em todas as culturas e civilizações.

Com os avanços (e também retrocessos) possíveis de serem destacados por meio de diferentes leis como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), a Educação Infantil passa pelo seu processo de universalização no Brasil. Desde a Emenda Constitucional de 2009 (BRASIL, 2009), a partir dos quatro anos de idade, o ensino é obrigatório. Sendo assim, ainda que de maneira lenta, mais crianças frequentam escolas desde os primeiros meses de vida, com número mais expressivo de ingresso e permanência nessas escolas das crianças maiores, a partir dos quatro anos de idade.

Concordamos com Paschoal (2018, p. 777) ao enfatizar que a obrigatoriedade pode ser mal interpretada e “pode contribuir para práticas de escolarização precoce, sobretudo no que diz respeito à alfabetização, e, por outro lado, para o retorno de ações assistencialistas em creches, com profissionais sem formação adequada”. Afirmamos a necessidade de reflexões acerca dos impactos dessa obrigatoriedade, especialmente relativas à garantia do direito das crianças à educação.

Refletimos sobre a obrigatoriedade como um direito à educação, considerando a criança como sujeito de direitos, capaz de se apropriar de bens culturais, tais como a literatura infantil. Esta é entendida como um direito social da infância e pauta fundamental para uma educação humanizadora nos anos iniciais da vida. Nesse contexto, que conclama a garantia dos direitos sociais infantis, ao lado da crescente inclusão das crianças na Educação Infantil e como primeira etapa da Educação Básica, temos como objetivo, neste texto, analisar algumas propostas de trabalho com a leitura literária em um livro didático para a Educação Infantil, levando em consideração a educação estética, proposta por Vigotskiⁱⁱⁱ, por meio da mediação docente como elemento fundamental para humanização de adultos e crianças.

De acordo com Nascimento (2012) e Brandão e Silva (2017), há um aumento na utilização de livros didáticos para a Educação Infantil. Ainda que não tenhamos uma estatística nacional acerca da disponibilização do livro didático para a Educação Infantil, Nascimento (2012) realizou uma pesquisa em 147 municípios de São Paulo e quase 20% deles passou a utilizar o livro didático, por meio da adoção de um Sistema Privado de Ensino (SPE). Conforme assevera Bittencourt (2004), o livro didático sofre interferência de

diferentes sujeitos na sua produção, circulação e consumo, por suas diferentes funções e significados dependendo das condições sociais, culturais e temporais que são utilizados.

Especialmente sobre a produção, circulação e uso de livros didáticos na Educação Infantil, as pesquisas ainda são poucas, mas seus usos aumentam (NASCIMENTO, 2012). Em revisão bibliográfica preliminar com a expressão de busca “literatura infantil e Educação Infantil” não foi localizado nenhum artigo. A partir de refinamento, trabalhos publicados nos últimos dez anos, com as expressões de buscas “literatura infantil”, “Educação Infantil” e “livro didático na Educação Infantil” foram localizados, na base *SciELO - Scientific Electronic Library Online*, no *Google* acadêmico e no Portal de Periódicos da Capes, os seguintes artigos acerca da temática: Nascimento (2012); Souza e Martins (2015); Boito, Barbosa e Gobato (2016); Brandão e Silva (2017). Esse número reduzido de trabalhos sobre a temática denota e justifica o valor das discussões ora propostas.

A partir dessa realidade, neste artigo, analisamos algumas tarefas de trabalho pedagógico com a literatura, propostas no livro integrado da coleção *Ápis*, volume 3 (DANTE; BIANCHINI, 2017c), para crianças de cinco anos de idade. Por meio de uma análise documental, são apresentados quantitativamente os textos literários recorrentes no livro didático e selecionadas e analisadas algumas propostas do mesmo livro que utilizam texto literário.

Com esse objetivo, o artigo se estrutura da seguinte maneira: em um primeiro momento apresentamos fundamentos advindos da Teoria Histórico-Cultural (ELKONIN, 1998; VIGOTSKY, 1998), de estudos sobre a literatura (CHARTIER, 2001; CORSINO, 2010; CANDIDO, 2011; TODOROV, 2012) e dos avanços legais para Educação Infantil (BRASIL, 2009). Em seguida, discutimos sobre propostas de um livro didático para a Educação Infantil, especialmente no que diz respeito à educação estética e, por fim, tecemos as considerações finais.

A literatura infantil numa educação estética e a mediação docente

A literatura entendida como arte é uma possibilidade de inserção ativa das crianças na relação com objetos da cultura humana, podendo contribuir significativamente para a formação intelectual, estética e moral na infância, além de interagir com as diversas manifestações artísticas, estabelecendo condições concretas para aprendizagens e desenvolvimento humano.

Em 2009, a nova versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (BRASIL, 2009), com determinações legais acerca de princípios éticos, estéticos - por exemplo, a apropriação das artes (literatura) - e políticos, contribuiu para enfatizar o papel da literatura infantil e o seu valor na formação humana na infância.

Essa orientação legal pode subsidiar propostas pedagógicas dirigidas ao acesso a esse objeto cultural, o livro de literatura, como condição essencial para que a criança amplie seus conhecimentos e aprecie a riqueza literária do livro de literatura infantil (CORSINO, 2010). Vale destacar o valor do livro como objeto material da cultura humana. Nenhum texto existe

fora do suporte que o sustenta e, além disso, é o suporte que norteia a produção de sentido (CHARTIER, 2001). A materialidade do livro também faz parte dos critérios para escolha dos livros de literatura infantil. Algumas edições utilizadas na escola são reproduções simplificadas de histórias clássicas que, em sua maioria, não apresentam as narrativas em suas versões originais, não ocasionalmente distorcendo o enredo da história e reduzindo as informações que compõem o objeto livro. As versões empobrecidas de histórias clássicas, por exemplo, não propiciam aprendizagens motivadoras de desenvolvimento das crianças, nem ampliam suas referências literárias.

Amparadas nas argumentações de Vigotsky (1998), enfatizamos que a contribuição do ensino da arte em turmas de crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, por exemplo, envolve a oportunidade de apropriação de valores estéticos. Dessa maneira, a possibilidade de apreciar uma música de Bach, ouvir um texto, ler livros de contos tradicionais brasileiros como os de Cascudo (2001), só existirá se for possível por meio de apresentação, disponibilização e acesso a esses materiais para que possamos, como professores, conhecê-los, apreciá-los e fazermos escolhas a partir de criteriosos fundamentos teóricos.

A educação estética na escola pode ser efetivada em vivências, por meio da apreciação, que, para Vigotski (2010), é constituída por três momentos: o da estimulação; da elaboração e da resposta. Vale ressaltar que as aprendizagens são vivenciadas primeiro coletivamente para depois serem internalizadas, o que significa que conhecer a arte humana não é um processo inato, mas um processo de educação.

O primeiro momento (da estimulação) é a percepção sensorial da forma, desempenhada pelos sentidos. O estímulo externo é a arte, por exemplo, um quadro. Somente por um contato mediado inicialmente, a criança pode explorá-la, por meio dos sentidos.

O segundo momento, o da elaboração, é a maneira com que as interferências sensoriais estão organizadas e construídas de tal maneira que estimulam a pessoa a uma reação diferente do que ocorre trivialmente, ou seja, o quadro já não é um pedaço de pano com quantidade de tinta aplicada nele. “Mas quando o espectador interpreta esse pano e essas tintas como representação de um homem, um objeto ou uma ação, o complexo trabalho de transformação do pano pintado em quadro pertence inteiramente ao psiquismo do receptor” (VIGOTSKI, 2010, p. 334).

E o terceiro momento, o da resposta, é uma “síntese criadora secundária”, pois requer de quem percebe uma obra de arte “reunir em um todo e sintetizar os elementos dispersos da totalidade artística”. Assim, “[...] se uma melodia diz alguma coisa a nossa alma é porque nós mesmos sabemos arranjar os sons que nos chegam de fora” (VIGOTSKI, 2010, p. 334).

Dessa maneira, a educação estética necessita de situações mediadas, que se tornem vivências capazes de oportunizar às crianças ter esses três momentos. As relações estabelecidas pela criança com as histórias de literatura infantil, por exemplo, podem possibilitar a apropriação de conteúdos objetivados no livro infantil e motivar a reinvenção dessas histórias que, não ocasionalmente, aparecem como argumentos nos momentos de

brincadeira. Neles, o acesso aos conhecimentos que a realidade apresenta é revelado de forma imaginativa em situações de brincadeiras, tais como o faz de conta (ELKONIN, 1998).

Por meio das narrativas, a criança se apropria dos conhecimentos do mundo e estabelece relações com as pessoas à sua volta. É a necessidade de ler que a fará se apropriar da leitura e, nesse processo, o professor assume papel fundamental como interventor e mediador de condições educativas para o desenvolvimento de novas e humanizadoras necessidades infantis.

No entendimento de Corsino (2010), três pontas tecem a trança do trabalho de literatura com as crianças: a concepção de infância, a de literatura e as mediações de leitura. Trata-se de conceber a literatura infantil como um objeto complexo da cultura humana, arte e direito da pessoa, e a infância como momento a ser vivido pela criança, como um ser humano capaz, rico de possibilidade para aprendizagens. Com essa compreensão, é possível planejar e organizar ricas oportunidades de mediações de leitura.

Ao enfatizar que a mediação docente, efetivada na criação de condições objetivas para que a criança entre em contato com o material livro e tenha possibilidade de leitura, o professor potencializa o processo de formação de atitudes leitoras. Essa mediação envolve o pensar, o agir, o refletir e o avaliar por parte do professor que, direta ou indiretamente, propicia situações de aprendizagens às crianças desde que são bem pequeninhas. Isto é, tal mediação é expressa na disponibilidade e acessibilidade ao material literário produzido pela humanidade, mediante narração de histórias ou de leituras em voz alta dos livros – com seus poemas, contos, imagens, narrativas, cantigas, por exemplo – e, também, na proposição de relações ativas das crianças com os bens da literatura em sua materialidade (SAMPAIO, 2016).

Ao criar e organizar essas situações educativas em que as formas finais elaboradas pelos homens ao longo da história se tornem fonte de aprendizagens e de desenvolvimento humano, o professor intencionaliza sua atividade de ensino, com possibilidades de que oriente condições efetivas de atuação ativa das crianças. Nesse sentido, há diferentes aspectos da mediação potenciais para um efetivo e promissor trabalho com a literatura desde a mais tenra idade. Nas palavras de Corsino (2010, p. 188), “a mediação começa na escolha do acervo e dos recursos e na organização do espaço para abrigar o acervo e promover a leitura”.

As políticas educacionais, como as materializadas no Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE), por exemplo, são fundamentais para que as escolas tenham acesso às possibilidades concretas de trabalho com a literatura. No entanto, quando as escolas dispõem de acervo literário, nem sempre isso, por si só, significa que a mediação esteja garantida, porque muitas vezes os livros ficam guardados, não são disponibilizados às crianças e os professores desconhecem os livros e as possibilidades de trabalho pedagógico com esses e outros materiais literários.

Conforme Grazioli e Debus (2017), o PNBE foi criado em 1997, mas somente contemplou a Educação Infantil em 2008 – etapa da educação que participou do Programa em quatro edições: 2008, 2010, 2012 e 2014. Tal política encaminhava livros para compor o acervo básico das instituições de Educação Básica. Em 2014, as escolas receberam um guia

denominado “PNBE na escola: literatura fora da caixa”, como uma maneira de orientar a formação docente.

Para ampliar as discussões, é válido ressaltar que o professor, de modo geral, pouco se relaciona com livros literários capazes de elevar seu processo de humanização, considerando o caráter estético desses materiais (GRAZIOLI; DEBUS, 2017). Já em cursos de formação inicial de professores essa relação é pouca motivada e cultivada, o que se fortalece ao longo do processo de formação desses profissionais mediante cursos de formação continuada. Esse distanciamento de participações ativas dos professores em situações de leitura literária cultiva práticas pedagógicas também pouco motivadoras de organizações didáticas em que a literatura seja conteúdo, forma e estratégia educativa voltada à humanização das crianças desde pequeninhas. Assim são comuns situações educativas organizadas nas escolas para ensinar uma moral, um conteúdo ou somente o gosto pela leitura, em que os textos literários são fragmentados ou lidos com uma linguagem “mais acessível” para as crianças “entenderem”. Por isso, histórias, poemas e outros textos literários são lidos a partir de trechos isolados e servem, de modo geral, para direcionar as respostas das crianças e dar lição de moral.

Dessa realidade, reconhecemos o valor de sólida e rigorosa formação docente para que, intencional e conscientemente, cada professor possa criar as mais ricas e diversas experiências literárias para as crianças desde muito pequeninhas. Um contexto assim pensado pode efetivar ações educativas com a literatura infantil, capazes de motivarem a formação e desenvolvimento de capacidades especificamente humanas como as de fantasiar, criar e compreender melhor o mundo.

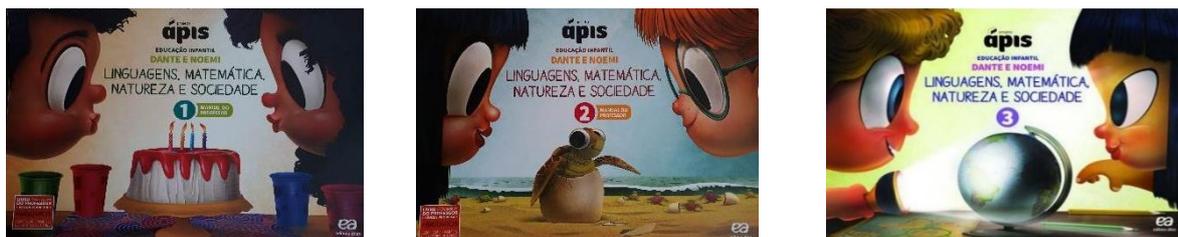
Pelo exposto, destacamos o uso crítico e consciente do livro didático, levando em consideração a realidade contemporânea das nossas escolas, questionamos: quais são as orientações oferecidas aos professores para o uso de livros didáticos para Educação Infantil no trabalho com a literatura? Que tipo de situações educativas são propostas às crianças? Há uma preocupação com a educação estética e com a possibilidade de atuação ativa de professores e crianças?

Com base nessas reflexões iniciais, tecemos discussões sobre propostas de um livro didático para a Educação Infantil, considerando aspectos da literatura infantil.

O livro didático e a literatura infantil: em questão a plenitude da educação da criança pequena

A Coleção Ápis para Educação Infantil integrada está organizada em três volumes para crianças entre três e cinco anos: o volume um para crianças de três anos, o volume dois para crianças de quatro anos e o volume três para crianças de cinco anos. É chamada de integrada porque apresenta três áreas: Linguagens, Matemática, Natureza e Sociedade.

Figura 1. Capa dos livros



Fonte: Dante e Bianchini (2017a; 2017b; 2017c).

Além dos três livros didáticos, há um caderno de letras e números que acompanha cada um dos três volumes. Há também alguns cartazes como: a turma do GUI, Números de 1 a 10, números de 1 a 20, turma da Lia; tem um CD com algumas histórias e canções, para acompanhar os três livros, um material de apoio que vem dentro de cada livro didático, com alfabeto móvel, alfabeto com letras maiúsculas e minúsculas, nome de objetos, plantas ou animais.

Nesta exposição são apresentadas especificamente as propostas de literatura do livro integrado da coleção *Ápis*, volume 3, para crianças de 5 anos de idade (DANTE; BIANCHINI, 2017c). Tal livro, encadernado em espiral, no formato paisagem, tem um tamanho de 29 centímetros por 42 centímetros, com 193 páginas. A maioria das páginas apresenta ilustração colorida, e tarefas nas áreas das linguagens, matemática, natureza e sociedade, com lacunas para serem preenchidas pela criança.

Especialmente, neste artigo, destacamos e discutimos os textos literários que aparecem nesse volume, como são denominados pelos autores e para que servem, seguindo a proposta do livro. Também são analisadas tarefas sugeridas no livro, considerando sua própria organização: a recorrência de textos literários disponibilizados no livro; sugestões de livros e hora da história.

Em relação aos textos literários, disponibilizados ao longo do livro, localizamos: 17 poesias, sete histórias, um trava-língua e uma história em quadrinhos. Do total de textos, mais de 90% deles é disponibilizado de maneira fragmentada, com um propósito definido para a realização de uma tarefa voltada a uma temática.

Um exemplo, é a utilização do poema “nome da gente”, de Pedro Bandeira (BANDEIRA, 2010 *apud* DANTE; BIANCHINI, 2017c). A finalidade, desse fragmento do poema no livro, é trabalhar a escrita de nome da pessoa, como é perceptível na proposta a seguir:

Figura 2. Trecho do poema “Nome da gente” de Pedro Bandeira

Fonte: Dante e Bianchini (2017c, p. 15).

Nas instruções do livro, é solicitado que a professora leia o trecho do poema e converse sobre o assunto tratado. Em nossa compreensão, o foco não é a literatura infantil, mas seu uso como um pretexto para a discussão sobre o nome e a escrita de um nome. Dentre os objetivos da tarefa há um específico sobre literatura: “ampliar o repertório linguístico – gênero textual: poema” (DANTE; BIANCHINI, 2017c, p. 15), no entanto, nada além da leitura do trecho do poema é proposto para sua execução. Tarefas como essa podem não garantir que a criança conheça as características estéticas de um poema, seu suporte real, o poema na íntegra, as diferenças com outros textos. Na maioria dos textos mencionados ao longo do livro, há essa mesma lógica: um trecho de um poema, por exemplo, e uma tarefa, normalmente de escrita de palavra, letra ou números.

Além dos textos literários que aparecem de maneira fragmentada ou na íntegra, há 21 sugestões de livros de literatura ao longo do livro didático. Tais sugestões aparentemente utilizam como critério para a escolha do livro a temática das unidades. No livro analisado há quatro unidades: “no mundo em que vivemos temos...”; “tudo tem história”; “no planeta terra temos...” e “a nossa cultura” (DANTE; BIANCHINI, 2017c, p. 5).

As sugestões do livro aparecem, em cada unidade, do lado direito inferior da página, contendo a escrita “sugestão de livro”, uma imagem da capa do livro e a ficha catalográfica. Além da menção do livro, em algumas propostas, há um curto excerto da história ou a indicação de uma tarefa com palavras do livro, como é o caso da sugestão do livro “Que Horta”, de Tatiana Belinky, aparentemente dirigida à percepção de como as palavras se formam com o intuito de “sistematizar o estudo de fonemas e grafemas” (DANTE; BIANCHINI, 2017c, p. 9). Depreendemos dessa proposição que o foco não está na apreciação da literatura como arte, mas na sua utilização como meio para uma alfabetização precoce mediante repetição e memorização de fonemas e grafemas.

Figura 3. Sugestão do livro “Que horta” de Tatiana Belinky

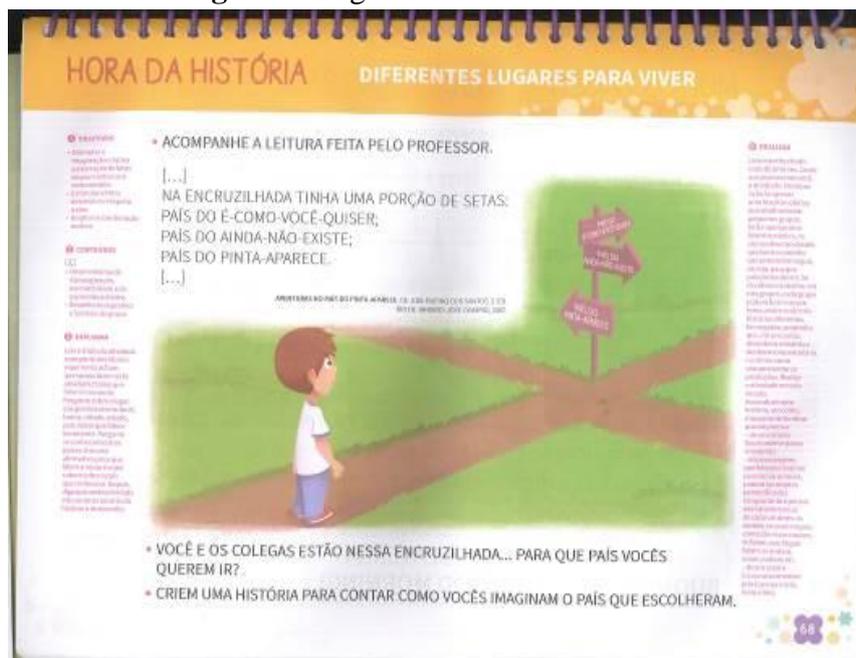


Fonte: Dante e Bianchini (2017c, p. 103).

No livro didático discutido, além da sugestão de livros, há a proposta caracterizada como “hora da história”. Nesse volume do livro didático, há quatro propostas com essa denominação (DANTE; BIANCHINI, 2017c). A primeira, intitulada “Chapeuzinho Amarelo”, propõe ao professor que leve os alunos a relacionarem a história de Chico Buarque com a história tradicional Chapeuzinho Vermelho, depois assistam a história da Chapeuzinho Amarelo, disponível no *youtube*, para finalmente realizarem a tarefa proposta no livro de criar palavras transformando o medo, como Chico Buarque fez na sua história. Ainda há uma proposta, embora não tenha espaço no livro da criança para tanto, de as crianças criarem uma nova história a partir de alguma que já conheçam, para tanto o professor deve levar as crianças à biblioteca para que escolham um livro e recriem a história, compartilhando com todos depois, como quiserem: encenando, em roda, na frente de toda a turma. Em seguida, devem conhecer mais sobre o autor da história e a atividade termina com escritas utilizando as letras móveis de palavras do texto do Chico Buarque.

Outra sugestão de hora da história é nomeada “diferentes lugares para viver” (DANTE; BIANCHINI, 2017c, p. 68). A partir de um excerto do livro “Aventuras no país do pinta-aparece”, a proposta é que as crianças criem, em grupo (com a sala toda ou em grupos menores), um conto, por meio de desenhos que representem uma sequência lógica e criativa. Segundo instruções do livro, o professor deverá auxiliá-las para se atentarem a elementos importantes para a escrita de um conto: cenário, personagens e o roteiro, conforme orienta o livro didático.

Figura 4. Sugestão na Hora da História



Fonte: Dante e Bianchini (2017c, p. 68).

Alguns aspectos são passíveis de análise na proposta desta tarefa. Primeiro, a indicação é que as crianças produzam um conto, mas as propostas anteriores do livro não apresentam diversificados contos e, em nenhum momento, é feita uma reflexão sobre eles (a estrutura, características). A tarefa tem como um dos objetivos: “estimular a imaginação criativa e a narração de fatos sequenciados com certo sentido” (DANTE; BIANCHINI, 2017c, p. 68). Para tanto, o professor parte da leitura do título da seção “diferentes lugares para viver” e orientado a questionar: “o que vocês acham que vamos fazer nessa atividade?”. Depois dos comentários, o professor lê mais de uma vez para as crianças o trecho do livro “Aventuras do país do pinta-aparece”.

[...] na encruzilhada tinha uma porção de setas:
País do é-como-você-quiser;
País do ainda-não-existe;
País do pinta-aparece (DANTE; BIANCHINI, 2017c, p. 68).

A proposta da produção textual parte de um pequeno trecho de um livro que as crianças não necessariamente conhecem. Aparentemente uma proposta descontextualizada, sem relação com as vivências infantis, com uma crença de que a criatividade é nata, uma vez que há poucos elementos para a efetividade da criação. Em contraposição a essa proposta, Vigotski (2014, p. 55) explica: “é muito mais fácil desenvolver o gosto literário na criança, e tem-se mais sucesso quando se convida a criança a escrever sobre um tema que ela compreenda, que a emocione e, especialmente, a estimule a expressar com palavras seu mundo interior”.

A terceira “hora da história” tem como título “O galo e a pedra preciosa”, uma fábula que as crianças deverão escutar do CD (material disponível ao professor) e depois discutirão sobre o conteúdo e sobre alguns aspectos do gênero fábula. A proposta é a pintura de um

desenho pronto sobre a fábula e uma frase para completarem “o _____ encontrou a _____”. Segue a imagem dessa proposição:

Figura 5. Hora da história “O galo e a pedra preciosa”



Fonte: Dante e Bianchini (2017c, p. 119).

O quarto e último momento destinado à hora da história denomina-se “Ubuntu” e tem como proposta ouvir a história do CD, discutir sobre o conteúdo e pensar em algumas situações que professor e crianças poderiam fazer juntos para melhorar o mundo. A tarefa proposta no livro é para que as crianças desembaralhem as letras da palavra “Ubuntu”, que aparecem desordenadas.

Segundo as orientações para o professor, a “hora da história” “traz histórias para ouvir, conversar, interpretar e recontar” (DANTE; BIANCHINI, 2017c, p. 13), com objetivos de “incentivar a apreciação e o gosto pelo texto narrado; aprender a silenciar para ouvir e imaginar características dos personagens, cenários, sequência dos acontecimentos, para em seguida narrá-los com clareza e observação da sequência temporal” (DANTE; BIANCHINI, 2017c, p. 13).

Para tanto, o professor pode preparar um ambiente aconchegante, com almofadas, tapete ou embaixo de uma árvore; pedir às crianças para levarem seus livros preferidos; indicar também a manutenção de uma biblioteca na sala, com livros doados para que elas escolham e emprestem para leitura em casa.

A partir dessas orientações, é possível considerar que o livro didático em pauta apresenta o valor da literatura estar inserida na Educação Infantil. No entanto, o encontro com a cultura é fragilizada, assim especificidades do aprender na infância parecem ser desconsideradas, quando são propostas histórias fragmentadas, com o objetivo de fazer uma tarefa de escrita, leitura ou pintura de um desenho pronto. Ao invés disso, as histórias da literatura na escola são ofertadas em sua materialidade, inteireza e plenitude, escolhidas, contadas e lidas com e para as crianças de maneira a valorizar suas qualidades estéticas, de modo a promover situações potencializadoras de humanização nos anos iniciais da vida.

Num material como esse, o professor pode se tornar mero executor de ideias planejadas por outrem, sem possibilidade de realizar as escolhas criteriosas e conscientes de bens da literatura para que as crianças efetivem ricos encontros com fábulas, contos, poemas e outros gêneros literários, como oportunidades para aprendizagens mobilizadoras do desenvolvimento de sentimentos estéticos e outras capacidades tipicamente humanas. Ao forjar uma participação pouco ativa de adultos e crianças, o documento os distancia do potencial humanizador da literatura.

Até aqui foram apresentadas algumas propostas envolvendo textos literários de um livro didático para a Educação Infantil (DANTE; BIANCHINI, 2017c), em que os excertos de textos literários são indicados de modo fragmentado, o que impossibilita conhecer o gênero, o conteúdo, as ideias e a forma como foram pensados pelo escritor. Há, no material, poucas proposituras práticas para vivências literárias, revelando aspectos de entendimentos de que aprender a técnica da escrita é suficiente para conhecer e se apropriar da literatura ou, ainda, que esta não tem outra finalidade a não ser auxiliar a aquisição da leitura e da escrita, servindo como pretexto para ensinar um conteúdo ou anunciar um assunto. Localiza-se também tarefas do livro didático parecendo constituídas para ocupar o tempo de professores e crianças no dia a dia da escola, com poucas condições de envolvimento ativo para esses sujeitos. Assim, a educação para a estética parece desconsiderada e não impulsionada a partir das tarefas propostas às crianças no livro didático.

Nas propostas analisadas acima, as orientações oferecidas ao professor, acerca do trabalho com a literatura, são pouco explicitadas, no que se refere à compreensão da literatura como arte e possibilidade de vivências estéticas. As situações educativas têm preocupação em ensinar a escrever, a perceber a escrita das palavras. Embora tenham exemplos de livros literários ao longo do livro didático, não há orientação de diferentes possibilidades de utilização e exploração dos mesmos. Os momentos de vivência estética de estimulação, elaboração e resposta parecem ser pouco levados em consideração.

Com base nessa exposição, é possível questionar: mediante às proposituras do livro da coleção *Ápis*, para que serve a literatura? O sentido de literatura explícito e implícito no material pouco se articula às assertivas de Todorov (2012) sobre o valor desse tipo de arte para a formação humana, quando argumenta que ela nos incita a imaginar, ampliando o universo e novas maneiras de concebê-lo.

Para que essa forma de arte permita a cada pessoa que se torne cada vez mais humana são necessárias condições concretas, objetivas e subjetivas de vida e de educação, em processos educativos intencionalmente planejados em que haja atuação interventiva e mediadora dos professores para que cada e toda criança experimente e se aproprie de novas necessidades de conhecimento. Nesse sentido, a literatura pode ser concebida como um direito da criança a ser garantido nas relações sociais organizadas na escola, de modo intencional e dirigido à plenitude da humanização na infância.

Segundo as DCNEIs (BRASIL, 2009), numa sociedade em que a reprodução em massa sufoca o olhar das pessoas e apaga singularidades, o trabalho pedagógico na escola de Educação Infantil precisa voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em

diversificadas experiências que promovam o relacionamento e a interação das crianças com variadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.

Nessa propositura, evidencia-se o valor de criação de condições efetivas para diversidade de experiências com os diferentes tipos de arte, de brincadeira – especialmente a de faz de conta, por ser aquela que melhor impulsiona aprendizagens a partir de possibilidades de expressão, criação, imitação, reprodução interpretativa da vida na infância (ELKONIN, 1998).

Ainda de acordo com as DCNEIs (BRASIL, 2009), a educação de crianças menores de seis anos deve ser orientada por princípios políticos, éticos e estéticos. Especificamente o princípio estético é concretizado nas vivências educativas a partir da valorização da sensibilidade, criatividade, ludicidade e diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Nessa perspectiva, o direito à literatura é evidenciado em letra de lei a partir das DCNEIs (2009) e é também apresentado em outro documento, proposto pelo Ministério da Educação: “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009). Conforme o documento, um dos direitos fundamentais da criança pequena é o de “[...] desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 13; p. 21-22).

Em consonância com esses princípios legais, estudiosos da Teoria Histórico-Cultural, tais como Elkonin (1998) e Vigotski (2014), argumentam que sensibilidade, criatividade, ludicidade não são natas no ser humano, mas qualidades tipicamente humanas aprendidas nas relações sociais com o outro. Com esse entendimento, a criança passa a ser humana apropriando-se de características humanas, por meio de situações educativas intencionalmente forjadas para que ela aprenda a apreciar e criar textos literários.

Para ampliar as reflexões, Vigotski (2010, p. 324) argumenta:

Constuma-se supor que uma obra de arte tem um efeito bom ou mau, mas indiretamente moral [...]. Organizam-se as bibliotecas infantis com a finalidade de que as crianças tirem dos livros exemplos morais ilustrativos e lições edificantes, a enfadonha moral da rotina e os sermões falsamente edificantes se tornaram uma espécie de estilo obrigatório de uma falsa literatura.

Em relação à arte e ao estudo da realidade, Vigotski (2010, p. 329) explicita que “A obra de arte nunca reflete a realidade em toda a sua plenitude e verdade real, mas é produto sumamente complexo da elaboração dos elementos da realidade, de incorporação a essa realidade de uma série de elementos inteiramente estranhos a ela”.

Em complemento, para se referir a outro equívoco em relação à educação literária, Vigotski (2010, p. 331) enfatiza que se trata da redução da “estética ao sentimento do agradável, ao prazer pela obra de arte e vê nela um objetivo em si, noutros termos, reduz todo o sentido das emoções estéticas ao sentimento imediato de prazer e alegria que elas suscitam na criança”.

Nas práticas da Educação Infantil, observadas em nossas ações orientadoras de Estágio Supervisionado em cursos de formação inicial de professores, são comuns práticas

pedagógicas que trazem a literatura como pretexto para ensinar um comportamento e uma moral adequada.

Com relação ao livro didático ora apresentado e discutido, as propostas parecem estar alicerçadas no segundo equívoco, considerando a literatura como um pretexto para ensinar um conteúdo da realidade. Ainda que possamos aprender comportamentos, conhecer realidades e ter prazer em uma vivência literária, é uma fábica acreditar que nesses aspectos reside a educação estética ou a finalidade literária. Vigotski (2010) propõe uma educação que amplie o contato da criança com as esferas mais amplas da experiência social já acumulada, por isso, é imprescindível, o contato com os suportes reais, os livros de literatura e que as experiências sejam intencionalmente dirigidas a envolver e inserir em relações sociais com a cultura socialmente e historicamente elaborada de diversificadas maneiras, com mediações de professores, familiares e outros sujeitos mais experientes.

Uma educação estética pressupõe que adultos e crianças estejam em atividade, e, de maneira colaborativa e intencional, o professor organiza, com e para as crianças, espaços, tempos, materiais e situações motivadores da participação ativa infantil. Vale, assim, enfatizar outro critério fundamental para um atendimento na educação infantil que respeite os direitos da criança (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 21-22), para que “[...] [valorizemos] nossas crianças quando tentam expressar seus pensamentos, fantasias e lembranças”.

Numa educação pautada nas expressões infantis, por exemplo, o professor escuta ativamente (RINALDI, 2016) a voz das crianças em diferentes situações: nas rodas de conversa; nas propostas de expressão por meio da pintura, escultura, recorte e colagem, composições musicais, dentre tantas outras possibilidades artísticas. Isso significa que, elas têm espaço para falarem sem serem ridicularizadas e suas criações não são refeitas pela professora, porque um dos princípios do fazer pedagógico é que o processo é mais valioso do que o produto. Nesse sentido, a valorização da expressão infantil cria possibilidades de ampliação de situações em que fantasiar, lembrar, elaborar e objetivar pensamentos – qualidades necessárias para a educação literária e, sobretudo, para a formação do humano em nós – são motivadas e cultivadas no espaço da escola de Educação Infantil.

Concordamos com Vigotski (2010) que a maestria da educação estética compreende o conhecimento refinado das leis da arte, o sentimento do estilo, o talento para compor, o gosto. Ao contrário dessa perspectiva teórica, o livro didático parece utilizar a literatura para ensinar a técnica de escrever e iniciar o processo de alfabetização. Como apresentado no início do livro analisado, “No eixo linguagens, um dos objetivos é dar início ao processo de alfabetização” (DANTE; BIANCHINI, 2017c, p. 5). No material, não encontramos nenhum objetivo explícito que considere a literatura e a educação estética em sua riqueza e possibilidades.

Vigotski (2010, p. 351) avalia que, na educação de crianças pequenas, “o ensino da técnica de cada arte deve ser introduzido em certos limites, reduzido ao mínimo e, principalmente, combinado com: a própria criação da criança e a cultura das suas percepções artísticas”. Isso significa que não é suficiente ensinar a técnica da escrita e da leitura para que a educação estética seja concretizada e a literatura vivenciada em sua riqueza e potencialidade. Como complementa o próprio Vigotski (2010, p. 351), “só é útil aquele

ensino da técnica que vai além dessa técnica e ministra um aprendizado criador: ou de criar ou de perceber”.

Com esse entendimento, torna-se essencial a organização de uma educação estética, partindo da mesma premissa do sistema geral de educação social, como propõe Vigotski (2010, p. 351-352):

O sistema geral da educação social visa a ampliar ao máximo os âmbitos da experiência pessoal e limitada, estabelecer contato entre o psiquismo da criança e as esferas mais amplas da experiência social já acumulada, como incluir a criança na rede mais ampla possível da vida. Essas finalidades gerais determinam inteiramente também os caminhos da educação estética. [...] Por isso, quando se fala de educação estética no sistema da educação geral deve-se sempre ter em vista essa incorporação da criança à experiência estética da sociedade humana. [...]. Aqui reside a chave para a tarefa mais importante da educação estética: introduzir a educação estética na própria vida. A arte transfigura a realidade não só nas construções da fantasia, mas também na elaboração real dos objetos e situações.

Esses princípios teóricos fundamentam a argumentação de que, desde a mais tenra idade, a literatura seja fonte de vivências, a serem forjadas nas relações sociais estabelecidas na Escola de Educação Infantil, considerando dois aspectos fundamentais: a própria literatura e as outras atividades da criança, especialmente, a brincadeira de faz de conta e o envolvimento com as outras artes.

Nos termos de Vigotski (2010), a escola é lugar de apresentação e acesso à cultura em suas formas finais. Isso significa ofertar à criança uma diversidade de livros de literatura infantil (daí também a importância de não utilizar somente o livro didático como portador de textos literários); o contato das crianças com autores e ilustradores de livros; o contato com o próprio livro, ainda que não saibam ler convencionalmente; a valorização de narrativas, tanto reais como literária realizadas pelas crianças, pelos responsáveis e pelos professores; a inclusão nas propostas educativas de aspectos da literatura da cultura popular, dentre outras ricas possibilidades.

A intervenção mediadora do professor é concretizada por meio do planejamento, organização e disponibilização de situações em que a criança possa manipular e se relacionar com o objeto livro, tanto do ponto de vista das suas qualidades físicas (tamanho, cores, texturas) como das literárias (que também envolve a ilustração). Esse processo de acessibilidade à materialidade da literatura na escola pode ser impulsionado por meio de livros que lá já estejam presentes – como os ofertados por meio das políticas públicas. Nesse processo, a criança aprecia a arte (não só a literária), quando o ambiente é favorável.

De acordo com Vigotski (2014, p. 82), a criança vivencia as diferentes artes de maneira sincrética:

A criança desenha e fala ao mesmo tempo sobre o que está desenhando. A criança representa um personagem e compõe o texto para esse personagem. Esse sincretismo aponta para a raiz comum a partir da qual se separam todos os gêneros da arte infantil. Essa raiz comum é representada pelo jogo infantil, que serve de etapa preparatória para a criatividade artística. Mas mesmo quando, dessa raiz comum do jogo sincrético geral, se diferenciam formas independentes, mais ou menos autônomas, da criação das crianças, como o desenho e a dramatização da composição escrita, mesmo nesses casos, cada uma das formas não é totalmente

independente das outras, mas absorve e assimila ativamente os elementos das outras formas.

Ao considerarmos que, do ponto de vista da ciência psicológica e pedagógica, a brincadeira é concebida como atividade principal da criança entre os três e seis anos de idade, ela se configura como uma atividade interpretativa da realidade e mediante sua realização, a criança se apropria da cultura, é transformada e também a transforma (LEONTIEV, 1978; ELKONIN, 1998; BRASIL, 2009).

Nesse processo educativo em que a brincadeira é uma forma privilegiada de apropriação e objetivação de conhecimentos, a literatura pode ser fonte de conteúdo para as brincadeiras como o faz de conta. Deste modo, durante a brincadeira, é possível ocorrer a gênese das criações literárias, assim como de outras artes. Ratificamos, portanto, a necessidade de a Educação Infantil ser o momento de vivenciar diferentes formas de arte, de exploração, conhecimento e expressão da cultura humana.

Considerações finais

As páginas anteriores sintetizaram nosso esforço de tecer reflexões sobre a literatura em livros didáticos para trabalho em turmas de Educação Infantil, com o argumento de que a literatura infantil é fonte de aprendizagens e desenvolvimento humano na infância, o que requer discussões acerca de sua materialidade e potencialidade para a emancipação de adultos e crianças na escola.

Em consonância com essas ideias, apresentamos e discutimos algumas propostas educativas de um livro didático para a Educação Infantil (DANTE; BIANCHINI, 2017c), considerando, especificamente, aspectos da literatura nele retratados. Os resultados de nossas análises revelam a existência, nesse livro, de textos fragmentados da literatura infantil propostos para o trabalho, por exemplo, de aspectos técnicos da escrita e da leitura, distanciando-se da possibilidade da riqueza literária fundamentar uma educação estética na Educação Infantil.

As orientações oferecidas ao professor no livro didático pouco subsidiam a mediação docente para vivências estéticas, uma vez que as situações educativas privilegiam outras propostas, como a aquisição da escrita e de alguns conteúdos. Ao invés disso, as orientações à atividade docente poderiam ser a de escutar as crianças, conhecê-las e, ao mesmo tempo, instigar a ampliação de vivências artísticas do professor para que ele também pudesse propor atividades às crianças que intencionassem o sincretismo das artes com a brincadeira, a vivência estética com a literatura.

Ter no cerne de sua atividade a educação estética significa ter a intenção de estimular os sentidos das crianças para que elas possam elaborar e responder, no sentido de recriar a arte, de compreender seu estilo, o gosto. Para realização desse processo, as escolas podem se tornar lugares de leitura literária por parte de professores e crianças. Por meio de políticas públicas, como a do PNBE, por exemplo, esses espaços podem ser habitados por livros de

literatura, acessíveis a adultos e crianças, que se aventuram a conhecê-los e a se relacionar com eles.

Sob essa perspectiva, concluímos esta exposição afirmando sobre o valor de uma formação docente, em nível inicial e continuado, que permita ao professor refletir conscientemente sobre o material com o qual trabalha, privilegiando escolhas culturais que promovam na escola o encontro da criança com a riqueza e a plenitude da literatura numa educação estética humanizadora e potencializadora da criação humana desde o começo da vida.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BOITO, Crisliane; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Carolina. Livro didático na Educação Infantil: de que docência estamos falando? *In: XI Anped Sul. Reunião Científica Regional da ANPED. Anais...* Curitiba: PR, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/trabalhos-completos-eixo-5-educacao-e-infancia/>. Acesso em: 10 out. 2018.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves; SILVA, Alessandro da. O ensino da leitura e escrita e o livro didático na Educação Infantil. **Educação**. Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 440-449, set./dez. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: DF, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF; MEC, 2009.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6 ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Contos tradicionais do Brasil**. 9 ed. São Paulo: Global, 2001.

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história**. Conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CORSINO, Patrícia. Literatura na Educação Infantil: possibilidades e ampliações. *In*: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (coord.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 183-204.

DANTE, Luiz Roberto; BIANCHINI, Noemi. **Projeto Ápis: educação infantil: linguagens, matemática, natureza e sociedade**. v. 1, 2 ed. São Paulo: Ática, 2017a.

DANTE, Luiz Roberto; BIANCHINI, Noemi. **Projeto Ápis: educação infantil: linguagens, matemática, natureza e sociedade**. v. 2, 2 ed. São Paulo: Ática, 2017b.

DANTE, Luiz Roberto; BIANCHINI, Noemi. **Projeto Ápis: educação infantil: linguagens, matemática, natureza e sociedade**. v. 3, 2 ed. São Paulo: Ática, 2017c.

ELKONIN, Daniil Borosovich. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu; DEBUS, Eliane Santana Dias. A leitura literária na educação infantil: espaços, tempos e acervos. **Texturas**. Canoas, v. 19, n. 39, p. 134-152, jan./abr. 2017.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 59-80, jan./abr. 2012.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado. Entre a pré-escola obrigatória e creche opcional: reflexões sobre o direito da criança à educação de qualidade. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, v. 18, n. 3, p. 766-779, jul./set. 2018.

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emília. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. v. 2. Porto Alegre: Penso, 2016.

SAMPAIO, Mariana. **Leitura e contação de histórias na educação infantil: um estudo sob a perspectiva da teoria histórico-cultural**. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016.

SOUZA, Renata Junqueira de; MARTINS, Irando Alves. Educação Infantil e literatura: um direito a sonhar, ampliar e construir repertório. **Conjectura: Filosofia e Educação**. Caxias do Sul, v. 20, n. especial, p. 221-239, 2015.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2012.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **Psicologia da Arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criatividade na Infância**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

Notas

ⁱ Tradução de Corey Barchat.

ⁱⁱ Tradução de Rosa Maria Martinez Salinas.

ⁱⁱⁱ A grafia do nome Vigotski/Vigotsky, ao longo deste artigo, respeitará a da referência utilizada.

Checagem Antiplágio



Distribuído sobre

