

# Escritas Epistolares

Desenvolvendo o conceito de interculturalidade entre crianças guarani e crianças das escolas do Pibid

Por Ana Paula Rodrigues de Oliveira, Ariadne Barbieri Nunes, Luana Borna Machado

## Resumo

A escolha por esse tema se justifica pelo cumprimento da Lei 11.645/2008 que torna obrigatório o ensino das culturas indígenas nas disciplinas de História, Literatura e Artes, mas também tem o objetivo de desmistificar estereótipos construídos ao longo do tempo pela sociedade referente aos povos originários. Através de uma atividade que envolveu a cultura escrita, promoveu-se a discussão acerca do conceito de interculturalidade, conceito este tão significativo quando se estuda os povos originários e suas relações com a sociedade não indígena. Importa dizer que analisamos essas escritas epistolares, entendendo-as como objeto de estudo. Realizamos uma investigação, tendo como documentos as narrativas dessas crianças.

Palavras-chave: Cultura indígena, interculturalidade, escritas epistolares.

## Abstract

The choice of this subject is justified by the compliance with the law number 11.645/2008 which obliges the teaching of indigenous cultures in the subjects of History, Literature and Arts. It has got also the objective of demystifying stereotypes built over time by society concerning these people. By means of an activity which involved the written culture it was organized a discussion about the concept of interculturalism, which is such a meaningful concept when one studies the indigenous people and their relationship with the nonindigenous society. It must be said that we have analysed these epistolary written as a study object. We have done a research in which we have the children's narrative as documents.

Keywords: indigenous culture, interculturalism, epistolary written.

*“[...]Nós já sabemos um pouco sobre como vocês escrevem e como vocês fazem as coisas aí, mas nós queremos saber como vocês se divertem aí.[...]”*

*Alunas do 3º ano da escola Cândido Portinari*

*“[...]Bom! Eu não sei pescar e não vou tentar pescar. E quem pescam são os meninos.[...] eu e meu irmão vamos para o mato ver os pássaros, as flores, plantas. Nós gostamos muitos de natureza.”*

Aluna do 5º ano da escola KaraiNhe'eKatu

Estes excertos foram retirados de cartas trocadas pelos alunos da Cândido Portinari e da Escola KaraiNhe'eKatu. Ao ler cada um deles, percebemos duas realidades de crianças que moram no mesmo Estado, separadas por alguns quilômetros, mas que nunca estabeleceram um diálogo entre si. O presente relato de prática mostra como ocorreu o processo de aproximação entre estas duas culturas, a partir das práticas desenvolvidas pelo PIBID Pedagogia/UFRGS, quando se procurou proporcionar um momento de interculturalidade para os mesmos.

## O PIBID

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, criado pelo Ministério da Educação (MEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem como objetivo aperfeiçoar a formação de professores aproximando-os com as futuras salas de aula. Este programa contribui na formação docente, pois desde cedo as bolsistas vivenciam situações adversas de sala de aula que as desafiam diariamente. As bolsas são destinadas aos alunos dos cursos de Licenciatura que, têm a oportunidade de estar dentro da sala de aula, em contato com as crianças, professores, com o cotidiano da escola, desta forma, promovendo uma aproximação entre a Universidade e a Escola. Além de poder aprender em conjunto com as colegas bolsistas, pois segundo Curto:

Uma pessoa sozinha pode aprender, mas se aprende melhor em grupo, é mais rentável. Um professor isolado pode inovar, mas os limites são mais estreitos e o esforço muito maior para um rendimento menor. Na escola, tudo é grupal: os alunos nas aulas; os professores nos ciclos, departamentos e direção. Trabalhar em grupo é uma condição. Isto não é fácil, mas a aprendizagem compartilhada, o trabalho cooperativo, são mais eficientes para assegurar maior qualidade e resultados mais sólidos. A

atribuição de melhorar o ensino requer muitos ombros juntos. (CURTO, 2000, p. 94)

O PIBID trabalha com a docência compartilhada. Segundo Gimenes e Almeida (2014) o exercício da docência compartilhada é algo valioso proporcionado pelo PIBID, pois faz com que as docentes reflitam coletivamente acerca de suas ações. A experiência no PIBID facilita a convivência com o outro, ensina a dividir as responsabilidades, a planejar atividades em grupo e dividir a sala de aula com as outras bolsistas.

O Programa proporciona aos alunos teoria e prática simultaneamente e colabora também para a maturação dos bolsistas ao longo do curso nas áreas de pesquisa e prática, tornando-os professores pesquisadores. Teve seu início na UFRGS em Março de 2009, com a participação de seis subprojetos, atualmente a universidade possui 19 subprojetos.

O subprojeto Pedagogia UFRGS teve sua implementação, no ano de 2010, pela professora Dr<sup>a</sup> Maria Aparecida Bergamaschi<sup>1</sup> pelo plano de trabalho apresentado a CAPES com o título: “Pedagogia e Diversidade: Construindo processos inclusivos na escolarização inicial”. Atualmente, estamos desenvolvendo ações didático-pedagógicas em duas escolas da rede pública estadual de Porto Alegre, Escolas Anne Frank e Cândido Portinari.

O trabalho desenvolvido nestas instituições vem sendo promovido tendo como suportes a lei 11.645/2008 e a interculturalidade. A lei 11.645/2008 torna obrigatório o estudo da cultura indígena nas escolas, principalmente nas disciplinas de História, Artes e Literatura.

O termo interculturalidade, que segundo Bergamaschi:

[...] é usado pelo MEC ao nominar as escolas indígenas, identificadas em alguns documentos como escolas interculturais. Considerando interculturalidade como interação entre diferentes, quiçá, um dia novo momento se anuncie, em que todas as escolas, indígenas e não indígenas, possam ser reconhecidas como interculturais e nelas as diferenças figurem num cenário de diálogo. (BERGAMASCHI, ANO, p.1)

Buscamos em nosso em nosso trabalho colocar em prática o que Bergamaschi sonha: uma relação de trocas entre indígenas e não indígenas. Para que este sonho possa ser colocado em prática, tentamos ao máximo desmistificar o indígena mostrado na história do Brasil, na mídia, nos livros infantis e didáticos.

Nas escolas tentamos realizar atividades em que os alunos começassem a desmistificar os indígenas, mostran-

<sup>1</sup>Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 2005), professora da Faculdade de Educação da UFRGS, onde atua como professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação.

do duas culturas que estão mais próximas deles, a cultura Kaingang e a Guarani através de lendas, culinária, artesanato, brincadeiras, vídeos e arte, estabelecemos um diálogo entre estas para quebrarmos o estereótipo que possuíam dos indígenas.

## Escola Cândido Portinari: Processo de estudo até a escrita das cartas

Em 2014, fomos convidadas por nossas coordenadoras do PIBID, a aprofundarmos os estudos sobre as culturas indígenas, tema este que nos parecia tão distante, talvez, por não termos tido uma formação sólida referente a estes povos nos ensinamentos fundamental e médio. Muitas dúvidas tínhamos acerca do assunto, pois nossas lembranças escolares somente nos remetiam ao dia 19 de abril, *o dia do índio*.

Para podermos desenvolver a temática em questão, foi necessário que desconstruíssemos tudo o que havíamos *aprendido* em todos esses anos, pois, assim como Bergamaschi e Zamboni (2009, p. 8), apontam em um estudo realizado sobre livros didáticos, identificamos quatro formas de representar os indígenas: genérico, exótico, romântico e histórico. Diferente dos autores, encontramos estas mesmas representações, não em livros didáticos, mas nas falas e desenhos dos alunos. Por exemplo: para as crianças, não existia várias etnias indígenas, eram somente índios, todos eram iguais, não eram divididos por povos, Guarani, Kaingang e Charrua, quando distinguidos, era de forma exótica, divididos entre o bem e o mal, “qual deles é do bem? E qual é do mal?”. Nos desenhos, encontramos por diversas vezes o indígena romantizado, usando arco e flecha, tanto para caçar, quanto para a guerra. O indígena como figura histórica era presente na fala dos alunos, “eles não são mais indígenas, porque eles têm celular”, como se a apropriação da cultura ocidentalizada tornasse eles menos indígenas.

Sabíamos que deveríamos fugir destes estereótipos e foi desta fuga que começamos a introduzir o tema. As primeiras aulas foram diagnósticas, isto é, buscamos saber quais eram as concepções dos estudantes sobre os povos originários, para, depois, podermos planejar como seriam nossas próximas ações.

Para melhor desenvolver o planejamento, tivemos o apoio dos estudos de Maria Aparecida Bergamaschi, que,

em uma aula com o grupo de bolsistas, esclareceu nossas dúvidas pontuais sobre o assunto, nos orientou na procura de materiais, indicou a pesquisa no site do Núcleo de Educação Indígena (NEI), nos mostrou livros, tais como: Povos Indígenas e Educação (2008), da qual ela foi a organizadora.

Além dessa orientação, foram importantes as leituras, tais como: “A Temática Indígena da Escola: ensaios de educação intercultural” (Bergamaschi; Gomes, 2012) e “Povos Indígenas e Ensino de História: Memória, Movimento e Educação” (Zamboni; Bergamaschi, 2009). As leituras foram essenciais, para que nós bolsistas pudéssemos desenvolver a temática da cultura indígena, sem que caíssemos nas mesmas falhas que tivemos ao longo de nossa escolarização.

Em nossa primeira aula sobre o tema, perguntamos às crianças o que elas sabiam sobre os indígenas, se elas já tinham visto algum, onde eles moravam. As respostas foram diversas, mas, em geral, constatamos que os estudantes não percebiam a presença dos indígenas no Rio Grande do Sul, mais especificamente em Porto Alegre. Os povos originários pareciam estar muito distantes, localizados no Mato Grosso e Amazonas. É possível que essa associação seja em função daquilo que é divulgado nas mídias (jornais, telejornais, etc.), mostrando um indígena romantizado, que anda nu, que mora em ocas e que usa arco e flecha.

Os desenhos feitos pelas crianças após essa conversa mostravam indígenas seminus, com cocares feitos de penas na cabeça, com arcos e flechas e morando em casas de palha, como se fossem ocas. Além disso, os alunos demonstravam algumas dúvidas, tais como: “Eles fazem fogueiras no chão?”, “Eles dormem em redes?”, “Eles têm flechas?”, “Eles estudam?”, durante o ano, fomos tentando sanar essas dúvidas.

Após algum tempo atuando nas escolas, percebemos que esse distanciamento em relação à educação indígena também atingia as professoras. Uma vez por semana passávamos à tarde na instituição, invadíamos suas salas de aula, e sentimos que essas docentes pouco sabiam sobre o desenvolvimento de nossas ações. Notamos que era importante informar as famílias daquelas crianças sobre o trabalho desenvolvido. Assim, pedimos que os estudantes entrevistassem um familiar fazendo as seguintes perguntas: O que sabe sobre os indígenas? Há índios em POA? Onde eles vivem? Você gostaria de conhecer mais sobre eles? Dentre as respostas, algumas nos chamaram mais atenção, tais como:

“São pessoas calmas, alegres e trabalhadoras; o seu modo de vida é muito próximo da natureza; sua agricultura não agride o ambiente”. J M,59



“Que sua cultura foi modificada e suas terras tomadas e que tiraram muitas perdas e hoje lutam pelos seus direitos”. M S A,47

“São os primeiros habitantes do Brasil eles moram em ocas as armas deles são arco e flecha”. L H A R,38

“São povos de várias etnias que habitam o Brasil há milhares de anos e tem sobrevivido ao massacre de sua gente e sua cultura ancestral na relação íntima e respeitosa com a natureza.” C M,37

Os questionários se fizeram importantes no nosso trabalho, para que pudéssemos conhecer essas diferentes concepções das famílias dos estudantes com relação à cultura indígena. As crianças trazem muitas informações de casa, algumas dessas informações, necessitavam de uma atenção especial por nossa parte, para que pudéssemos desconstruir certos pré-conceitos existentes.

Concluimos que há diferentes saberes que circulam entre as famílias. Algumas pessoas conseguem perceber o indígena de hoje, que enfrenta dificuldades de sobrevivência, já outros identificam o indígena, como um ser protetor da natureza e, ainda outros, que veem um indígena como alguém atrelado ao passado, que mora em casa de palha (oca) e que suas armas são apenas o arco e flecha.

Considerando que o final do ano se aproximava, em meados do mês de novembro, decidimos propor aos estudantes a escrita das cartas para outras crianças do povo indígena Guarani. As reações foram as mais diversas possíveis, enquanto algumas ficaram muito empolgadas, outras mostraram certo descontentamento diante da atividade. Argumentaram que não sabiam o que escrever, que o destinatário parecia irreal, a escrita ainda era algo abstrato.

Entretanto, ao receberem as respostas, demonstraram um misto de ansiedade e surpresa. Chamou nossa atenção que as cartas produzidas pelas crianças guaranis parecem ter sido feitas com maior cuidado, por exemplo, observamos o esmero nos desenhos, na escrita quase sem erros de ortografia e até mesmo duas crianças que se preocuparam em enviar pequenos mimos, como pulseiras, dentro do envelope, a hipótese que levantamos a cerca deste fato gira em torno da diferença cultural, são crianças diferentes, que compreendem o espaço e o tempo de maneira distintas.

Quando propusemos esta atividade, tínhamos como objetivo proporcionar um momento de trocas entre estas duas culturas, uma conversa entre elas, pois como afirma Cavalcanti:

É importante que as crianças, durante os anos escolares, tenham acesso às informações fundamentais para a construção de conhecimentos sobre a história da cultura humana. Nesse processo, os professores devem favorecer o desenvolvimento de um conhecimento que considere e reconheça o valor de cada expressão de cultura humana particular e das inter-relações entre as diferentes culturas. (CAVALCANTI, 1995, p.4)

Como motivação para esta escrita, conversamos com as crianças sobre o trabalho que foi, e estava sendo, realizado ao longo do ano de 2014, sobre os povos Guaranis e Kaingang, falamos sobre a escola KaraNhe'eKatu (significa: "aquele que fala sabias palavras") que pertence a Aldeia Estiva na cidade de Viamão no Rio Grande do Sul<sup>2</sup>, pois temos uma colega indígena no Curso de Pedagogia que possibilitou esta troca, e que posteriormente iríamos a aldeia, em uma saída de campo para conhecerem os escreventes das cartas.

Os alunos demonstraram certo desconhecimento em relação ao portador de texto carta, não sabiam que palavras usar para iniciar a escrita, como se dirigir a uma pessoa desconhecida e o que escrever no corpo do texto. Foi preciso nossa intervenção para que tivessem essas noções básicas, que acreditávamos ser do conhecimento de todos.

Muitas dúvidas surgiram no decorrer da atividade por parte dos alunos, a maior era sobre quais perguntas poderiam ser feitas, dissemos que era possível perguntar tudo, desde que fosse de maneira que respeitasse quem iria ler. As cartas foram produzidas em duplas e a lápis, por opção das crianças, assim caso houvesse algo que as desagradasse poderia ser reescrito. Perguntaram se poderiam fazer desenhos para enfeitarem os escritos e se iriam decorar os envelopes, nas cartas foram feitos desenhos pintados com lápis de cor e nos envelopes foi usada muita cola co-

<sup>2</sup> É uma escola indígena que foi inaugurada em outubro de 2001, atualmente possui 59 alunos, que dividem-se da pré-escola a série final do ensino fundamental e localiza-se na RS040 Km 39.

lorida. Foram escritas e enviadas 17 cartas, pela opção que tivemos de escrevê-las em dupla e recebemos as 17 respostas.

## Retorno das Cartas

Entregamos as cartas para nossa colega de curso em uma sexta-feira do mês de novembro (tendo em vista que vamos à escola nas quintas-feiras uma vez por semana). Passados uns quinze dias, ela trouxe as respostas e na outra ida a escola, falamos que os estudantes guaranis haviam respondido suas cartas. Os alunos da Cândido Portinari estavam ansiosos pelo o recebimento das mesmas.

Naquela tarde, propusemos uma atividade e, conforme iam concluindo, entregávamos a resposta. Ficaram eufóricos porque o destinatário que até então era desconhecido tinha se feito real por meio daquela escrita. O maior questionamento que nos fizemos foi de quando iríamos até a aldeia conhecer os escreventes das cartas. Esta visita aconteceu no primeiro semestre de 2015.

Se fôssemos propor esta atividade novamente, entenderíamos esta escrita para mais aulas, ao invés de uma (como ocorreu), nos informaríamos com as professoras se seus alunos tinham conhecimento de como se escrevia uma carta, teríamos pedido que os alunos se dedicassem um pouco mais a esta tarefa, talvez, fazendo isso, as cartas não ficassem somente no nível das perguntas e, na entrega das respostas, deixaríamos aquela tarde exclusivamente para a apreciação do conteúdo dos escritos. Como ela ocorreu, nesta primeira vez, nos agradou, foram diversas as aprendizagens que tivemos naquela tarde, uma vez que sempre haverá coisas a serem modificadas. Algo que nos deixou incomodadas foi que algumas carta-resposta não foram entregues, pois os alunos não haviam ido no dia e a professora não entregou para eles, como havíamos solicitado.

## Análise das cartas: recorrências e dissonâncias

Recebemos um total de 34 cartas, das quais analisamos 16, que se dividiam da seguinte maneira:

<b>Escola</b>	<b>Número de cartas</b>	<b>Ano/turma</b>	<b>Idade</b>
<b>Cândido Portinari</b>	8	3°, 4° e 5°	Entre 9 e 12 anos
<b>KaraiNhe'eKatu</b>	8	5°	Entre 12 e 13 anos

Para escolher quais seriam analisadas, fizemos a leitura de todas e depois selecionamos as que mais nos chamaram a atenção, procuramos analisar a carta enviada e a sua subsequente resposta.

As cartas enviadas pela escola Cândido Portinari resumiram-se mais a perguntas. Estas tiveram frases que se destacaram mais por mostrarem qual a representação de indígenas que os alunos têm, os alunos do terceiro ano (quatro cartas) mostraram perguntas (colocaremos a pergunta e a análise feita) tais como:

“Oi pessoal, nós estamos estudando sobre vocês[...]”	Mostra um indígena histórico, diferente, longe da realidade e atualidade.
“[...] já sabemos um pouco sobre vocês [...]”	Como se fossem todos iguais, não houvesse diferença entre indivíduos e povos.
“[...] qual	Representa um indígena isolado, sem

tribo vocês moram? [...]”	contato com a cultura ocidentalizada.
“o que os indígenas comem [...] tomam refri [...]”	Pensou que encontraria uma resposta totalmente diferente com relação à alimentação.

Percebemos que queriam saber como, de fato, é o cotidiano vivido em uma aldeia guarani, acreditavam que é muito diferente de nosso dia-a-dia. Isso considerando todo trabalho feito ao longo do ano pelo PIBID cuja temática buscou aprofundar saberes desses povos. Também foram constatadas dificuldades na escrita, falta de articulação entre as frases, deixando as cartas mais parecidas com um questionário. Os desenhos feitos mostram a natureza, expressa por árvores e flores.

Já as cartas recebidas da escola KaráNhe’eKatu mostravam um maior esmero, uma escrita com poucos erros ortográficos, com uma média de 15 linhas cada carta, os desenhos feitos estavam caprichados e até a preocupação de duas crianças em mandarem pequenos mimos (pulseiras) para os alunos daqui. Eles centraram-se em responder as perguntas feitas, não indo muito além disso, uma menina diz que quando crescer quer trabalhar em Porto Alegre, talvez não enxergue muitas possibilidades se continuar na aldeia, outra quando perguntada se gosta de ir à escola responde que não, pois só tem dois amigos, e também nota-se uma separação por gêneros, como por exemplo: os meninos fazem o artesanato, as meninas ajudam na lida doméstica e ambos fazem arco e flecha.

Uma recorrência de ambas as cartas foram às apresentações, colocaram o nome, série/ano em que estavam e idade, os alunos da escola guarani colocaram seu nome em Português e em Guarani. As dissonâncias das cartas giraram em torno dos textos que foram escritos, os alunos da aldeia se preocuparam mais com o que estavam escrevendo, houve poucos erros gramaticais (enquanto os alunos de Porto Alegre escrevem *agente* eles escrevem *a gente*), fizeram textos mais articulados, ao mesmo tempo que os alu-

nos da Cândido Portinari escreveram pouco. Para analisarmos essas recorrências e dissonâncias levamos em conta à compreensão de tempo que se tem em ambas as culturas, como assegura Castoriadis (1992, p. 106) “cada sociedade cria, para si mesma e consubstancial ao seu modo próprio de ser, um tempo que lhe é próprio e que lhe confere a sua especificidade no conjunto das demais sociedades.” (Castoriadis, 1992 *apud* Borges, 2002), vivemos um tempo no objetivo, enquanto a cultura guarani vive um tempo subjetivo, pois “falar sobre e do tempo significa, sobretudo, falar de um tempo para ou em nós (tempo para um sujeito, ou tempo subjetivo) e de um tempo no e do mundo (tempo para ou nas coisas, ou tempo objetivo)” (Borges, 2002, p. 108).

## Considerações finais

Quando notamos que o que tinha sido pensado inicialmente havia dado certo, constatamos que havíamos proporcionado um verdadeiro momento de interculturalidade para estas crianças, pois foi estabelecido um diálogo entre estas duas culturas, uma oportunidade que poderia ser que nunca viessem a ter. Foi nítida a empolgação deles ao receberem as respostas e ao constatarem que o destinatário havia se tornado real, sentimos uma grande satisfação por termos oportunizado este momento.

Esta atividade foi um pequeno passo diante de uma longa caminhada que ainda deve ser realizada, com este processo desmistificamos os indígenas, mostrando que eles têm modos de vida como os nossos, mas que se diferenciam por alguns aspectos culturais.

## Referências Bibliográficas

BERGAMASCHI, M. A. **Interculturalidade nas práticas escolares indígenas e não indígenas**. In: Mariana Paladino; Gabriela Czarny. (Org.). Povos Indígenas e escolarização - discussões para repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas. 1ªed. Rio de Janeiro: Garamond / FAPERJ. 2012. v. 1. p. 43-72.

BERGAMASCHI, M. A (Org.). **Povos Indígenas & Educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008. 160p.

BERGAMASCHI, M. A ; GOMES, L. B. . **A Te-  
mática Indígena na Escola: ensaios de educação inter-  
cultural.** Currículo sem Fronteiras, v. 12, p. 53-69, 2012.  
Disponível em:  
[http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/ber-  
gamaschi-gomes.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/bergamaschi-gomes.pdf)

BORGES, Luiz C. **Os Guarani Mbyá e a catego-  
ria tempo.** Tellus, Campo Grande -MS, v. 2, n.2, p. 105-  
122, 2002. Disponível em:  
[ftp://neppi.ucdb.br/pub/tellus/tellus2/TL2\\_Luis%20carlos  
%20borges.pdf](ftp://neppi.ucdb.br/pub/tellus/tellus2/TL2_Luis%20carlos%20borges.pdf)

CAVALCANTI, Zelia (org. Trabalhando com histó-  
ria e ciências na pré-história), Porto Alegre: Artmed, 1995.

CURTO, LluísMaruny. **Escrever e ler: Como as  
crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las  
a escrever e a ler.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIMENES, Gisele; ALMEIDA, Dóris. **Experiên-  
cias docentes no programa institucional de bolsas de  
iniciação à docência: possíveis marcas na constituição  
das professoras.** Diálogo, Canoas, n.26, p.25-  
36,ago.2014.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008.  
Torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-  
brasileira e indígena, nos estabelecimentos de ensino fun-  
damental e médio, públicos e privados. disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-  
2010/2008/lei/111645.ht](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.ht)

ZAMBONI, Ernesta; BERGAMASCHI, Maria  
Aparecida. **Povos Indígenas e Ensino de História: me-  
mória, movimento e educação.** 17° COLE, 2009. Dispon-  
nível  
em: [http://alb.com.br/arquivomorto/edicoesanteriores/ana-  
is17/txtcompletos/sem12/COLE\\_3908.pdf](http://alb.com.br/arquivomorto/edicoesanteriores/ana-<br/>is17/txtcompletos/sem12/COLE_3908.pdf) Acesso em 15  
de junho de 2014.