# NARRATIVAS E INTERCULTURALIDADE: ENTRE VOZES, MEMÓRIAS E PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Selma Maria Batista de Oliveira[1]
Dra. Mônica Andrade[2]
Dra. Áurea da Silva Pereira[3]

## INTRODUÇÃO

As experiências culturais que atravessam os diferentes espaços sociais são produzidas e compartilhadas em meio a relações desiguais de reconhecimento, circulação e legitimação dos conhecimentos. Sujeitos e comunidades narram suas histórias, nomeiam os lugares que habitam e elaboram interpretações sobre a realidade; entretanto, a circulação dessas palavras ocorre em relações desiguais de autoridade. A questão decisiva está em saber quem pode formular os problemas, quais experiências passam a ser reconhecidas como relevantes e quem estabelece os critérios de validação do conhecimento. Narrativas e interculturalidade se encontram nesse terreno, simultaneamente epistemológico, cultural e político, em que o direito de dizer se relaciona à possibilidade de participar da construção dos sentidos.

As narrativas atravessam a vida cotidiana, as práticas comunitárias, a formação docente e os espaços de produção científica. Ao narrar, os sujeitos selecionam acontecimentos, relacionam temporalidades, reelaboram avaliações e assumem posições diante das interpretações disponíveis sobre suas trajetórias. A narrativa é, assim, uma prática de significação que produz relações entre experiência, memória e vida social. Sua potência se evidencia sobretudo quando as palavras de sujeitos historicamente desautorizados deslocam as perguntas formuladas sobre eles, abrindo outras possibilidades de conhecer e interpretar o mundo.

A interculturalidade acrescenta outra dimensão ao problema. O encontro entre matrizes culturais acontece sob condições historicamente desiguais: alguns conhecimentos são recebidos como explicações autorizadas, enquanto outros são convocados apenas como exemplos,

[1] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Letramento, Identidades e Formação de Professores. Bolsista CAPES. E-mail: selmamboliveira@gmail.com.
[2] Doutora em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), na linha de pesquisa Literatura, Produção e Modos de Vida. E-mail: monicaandrade_23@hotmail.com.
[3] Doutora em Educação e Contemporaneidade; professora titular da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Campus II. Líder do GPLIN – Grupo de Pesquisa Letramentos, Identidades e Narrativas. Professora orientadora. E-mail: aureauneb@gmail.com.

ilustrações ou manifestações de diversidade. Essa distinção alcança diretamente a educação. Uma prática comunitária pode ser celebrada em determinada atividade escolar e, ao mesmo tempo, permanecer ausente das decisões sobre conteúdos, perguntas e modos de avaliar. Entre acolher uma manifestação cultural e reconhecer seus sujeitos como interlocutores na produção de conhecimento existe uma disputa sobre autoridade, legitimidade e participação.

A comunicação intitulada "Narrativas e interculturalidade: entre vozes, memórias e produção de sentidos" desenvolve uma reflexão teórica sobre essa disputa. Perguntamos como as narrativas, compreendidas como práticas de elaboração da experiência, participam da crítica às hierarquias que regulam o reconhecimento dos saberes. Nosso objetivo é problematizar a interculturalidade como campo de relações atravessado por disputas, negociações e deslocamentos de sentido, examinando as possibilidades de interlocução entre vozes, memórias e conhecimentos produzidos em diferentes contextos culturais.

O percurso articula estudos da narrativa e da memória, formulações da interculturalidade crítica e reflexões sobre educação popular e modos comunitários de significar a existência. A discussão acompanha três movimentos: o estatuto epistemológico da palavra narrada; as disputas pelo reconhecimento nas relações interculturais; e as implicações dessa interlocução para a cultura popular e as práticas educativas. Ao final, retomamos o que se transforma quando a pluralidade de vozes alcança não apenas espaços de expressão, mas também os próprios critérios de produção e legitimação do conhecimento.

## METODOLOGIA

Este estudo desenvolve uma reflexão teórica de abordagem qualitativa e orientação interpretativa, ancorada na leitura de obras e artigos sobre narrativa, memória, interculturalidade, educação popular e cultura. A seleção do referencial foi orientada pela questão central do trabalho: as relações entre produção de sentidos e reconhecimento de conhecimentos situados em contextos de diversidade e desigualdade cultural. O procedimento analítico consistiu em aproximar formulações, identificar tensões conceituais e elaborar consequências dessas interlocuções para o campo educacional e social.

A análise foi organizada em três conjuntos de interlocução. Delory-Momberger (2012), Pollak (1992) e Ricoeur (2007) orientam a reflexão sobre o trabalho narrativo, a organização social das memórias e as relações entre lembrança e interpretação. Fleuri (2003), Candau (2012) e Walsh (2009) sustentam a discussão sobre relações interculturais, desigualdades e hierarquias na produção do conhecimento. Freire (1987) e Nego Bispo (SANTOS, 2015) introduzem questões sobre diálogo, saberes populares e disputas pelos modos de nomear a vida e o mundo.

A leitura foi conduzida por quatro questões articuladas: o que se produz quando uma experiência é narrada; como determinadas memórias alcançam reconhecimento público; quais critérios hierarquizam as relações entre saberes; e o que muda nas práticas educativas e sociais quando seus sujeitos também participam da formulação de problemas e interpretações.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A narrativa produz sentidos ao estabelecer relações entre experiências que, na vida, foram atravessadas por tempos, posições e acontecimentos distintos. Delory-Momberger (2012), ao discutir a pesquisa biográfica, examina os modos pelos quais os sujeitos configuram suas trajetórias e conferem inteligibilidade ao vivido. O interesse está tanto no acontecimento lembrado quanto na operação narrativa que o relaciona a outros acontecimentos, reorganiza sua importância e o inscreve numa história de vida. Assim, "nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque nós temos uma história; nós temos uma história porque nós fazemos a narrativa de nossa vida." (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 363). Narrar, nessa perspectiva, é produzir uma interpretação situada da experiência. Para a educação, essa formulação desloca o estatuto da palavra dos sujeitos: ela deixa de ocupar apenas a condição de informação a ser recolhida e passa a interpelar as categorias com que os pesquisadores e as instituições leem suas histórias.

A elaboração biográfica acontece em relações sociais concretas. Ao examinar memória e identidade, Pollak (1992, p. 201) destaca, entre os elementos constitutivos da memória, os "acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer". Nessa perspectiva, as lembranças individuais se entrelaçam a experiências compartilhadas, pessoas, lugares e referências coletivas que participam da construção das identidades. Uma memória circula entre grupos, instituições, espaços familiares e territórios; sua visibilidade pública depende também das relações que organizam a escuta e o reconhecimento. Daí decorre uma distinção importante: a pouca presença de determinada memória nos registros autorizados não equivale à ausência de experiências compartilhadas. O problema epistemológico se amplia quando perguntamos quem dispõe dos meios para registrar, transmitir e legitimar uma versão do vivido e quais conhecimentos permanecem circunscritos a circuitos sociais menos reconhecidos.

Ricoeur (2007) acrescenta à discussão o vínculo complexo entre memória, história e representação do passado. A memória apresenta uma relação singular com aquilo que foi vivido e reivindica reconhecimento, ao passo que a interpretação histórica formula perguntas sobre testemunhos, registros e sentidos. O encontro entre essas dimensões exige um trabalho crítico que considere a posição de quem narra e as condições de elaboração da lembrança. Na pesquisa

e na educação, reconhecer a palavra narrada como forma de conhecimento significa acolher sua capacidade interpretativa e, ao mesmo tempo, assumir a responsabilidade de examinar suas tensões e diferenças. A escuta adquire densidade quando transforma o modo de perguntar, e não quando abdica de interpretar.

O caráter relacional da intercultura, discutido por Fleuri (2003), desloca o olhar de um inventário de culturas para os processos em que identidades e diferenças se constituem nas interações. As culturas se encontram por meio de sujeitos, linguagens, práticas e posições sociais; os sentidos desse encontro são negociados em situações concretas. Assim, a questão intercultural não se resolve pela simples presença simultânea de manifestações distintas. Ela envolve a possibilidade de que os sujeitos se reconheçam como interlocutores e de que suas interpretações afetem o sentido das relações que estabelecem.

Candau (2012) articula o reconhecimento das diferenças culturais às desigualdades sociais e à perspectiva dos direitos humanos. Essa relação é decisiva no campo educacional: valorizar uma manifestação popular em atividade pontual pode ampliar sua visibilidade, mas o reconhecimento adquire outra dimensão quando alcança a participação de seus sujeitos nos processos de aprendizagem e nas decisões pedagógicas. A diferença entre exposição cultural e interlocução epistemológica torna-se, portanto, um problema de justiça educacional. Perguntar pelos saberes presentes na escola implica também perguntar pelas condições de acesso à palavra, à interpretação e à definição do que merece ser aprendido.

Walsh (2009) situa a interculturalidade crítica no debate sobre colonialidade, destacando os processos históricos que organizam a subordinação de povos e conhecimentos. Sua abordagem desloca a análise da convivência entre diferentes para as estruturas que distribuem desigualmente a autoridade de nomear, classificar e validar saberes. É nesse ponto que a interculturalidade adquire força transformadora: o encontro não se limita a integrar expressões culturais a uma ordem já estabelecida, mas torna discutíveis os critérios pelos quais essa ordem atribui valor às experiências.

Em Freire (1987), o diálogo constitui uma relação de problematização do mundo na qual os sujeitos são chamados a participar da elaboração do conhecimento. A escuta, nessa perspectiva, envolve mais do que abrir espaço para relatos: exige reconhecer a capacidade de perguntar, interpretar e confrontar leituras da realidade. A autoridade pedagógica deixa de ser concebida como monopólio da palavra. A aproximação com a interculturalidade crítica evidencia uma questão central: quem pode transformar uma experiência vivida em problema de conhecimento e quem participa da interpretação das respostas?

O pensamento contracolonial de Nego Bispo (SANTOS, 2015) problematiza as formas de subordinação impostas aos povos e aos modos comunitários de significar a existência. Sua elaboração, vinculada a experiências e saberes coletivos, introduz outra posição de enunciação diante das classificações historicamente legitimadas. Na discussão educacional, essa perspectiva nos leva a observar o que ocorre quando conhecimentos produzidos no trabalho, na terra, na oralidade e nas relações comunitárias são deslocados de suas próprias formas de existência e convertidos em objetos classificados exclusivamente pela instituição.

Da articulação dessas perspectivas emerge um problema comum, examinado por caminhos conceituais distintos: a pluralidade de saberes alcança densidade política quando seus sujeitos participam da produção e da interpretação do conhecimento. O argumento que organiza nossa leitura é que escutar uma narrativa, reconhecer uma cultura e admitir um saber popular constituem gestos importantes, mas a interlocução intercultural se aprofunda quando as experiências também podem alterar os critérios de legitimidade e os modos de formular o conhecimento.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A discussão que segue examina como narrativas e relações interculturais participam das disputas pelo reconhecimento dos conhecimentos produzidos em diferentes contextos sociais.

### Narrar não é apenas tornar uma experiência visível

A presença de uma voz em um espaço público ou educativo revela quem conseguiu falar, mas ainda deixa em aberto o lugar atribuído à sua interpretação. Quando um relato é recolhido apenas para ilustrar uma hipótese formulada previamente, a experiência do narrador permanece submetida a perguntas que ele não participou da construção. Reconhecer a narrativa como produção de conhecimento desloca esse procedimento: passa a importar o modo como o sujeito organiza temporalidades, nomeia conflitos, identifica relações e atribui relevância aos acontecimentos. Nesse movimento, narrar deixa de ser somente oferecer uma informação; torna-se também propor um modo de compreender a experiência.

Delory-Momberger (2012) sustenta essa inflexão ao compreender a configuração biográfica como trabalho de elaboração do vivido. Uma recordação de escolarização, por exemplo, pode reunir a lembrança de uma instituição, as relações com outras pessoas e a avaliação construída anos depois. O objeto da análise inclui a articulação produzida pelo narrador entre esses elementos, e não apenas a extração de um acontecimento para uma cronologia. A própria mudança de avaliação ao longo da narrativa constitui matéria de

conhecimento: mostra como as experiências seguem sendo interpretadas à luz de outras relações e posições sociais.

A discussão de Pollak (1992) acrescenta a dimensão pública desse processo. Memórias vinculadas a grupos e comunidades podem circular intensamente nas relações de proximidade e encontrar pouca representação nos espaços institucionais de registro. Quando isso acontece, o silêncio documental pode revelar uma desigualdade de condições de inscrição, não um vazio de memória. O reconhecimento exige observar os caminhos pelos quais a palavra circula, quem tem acesso aos meios de registrá-la e quais interpretações adquirem autoridade para representar uma experiência coletiva.

Ricoeur (2007) permite situar a responsabilidade da interpretação nesse encontro. Reconhecer a força de uma narrativa envolve atenção às condições do testemunho, às diferenças entre lembrança e reconstrução histórica e ao caráter disputado das interpretações. A escuta crítica não transforma a voz narradora em fonte infalível; valoriza precisamente sua capacidade de apresentar sentidos que podem ser examinados, discutidos e postos em relação com outros registros. A credibilidade do conhecimento narrativo se fortalece quando sua singularidade participa da reflexão, em lugar de ser previamente desqualificada.

A partir dessas interlocuções, distinguimos três posições analíticas da palavra narrada: sua presença nos espaços de fala; sua consideração como interpretação do vivido; e sua participação na formulação das perguntas e dos conhecimentos produzidos. Uma instituição pode abrir espaços frequentes de expressão e manter sob seu controle exclusivo os critérios de interpretação. A potência das narrativas aparece com maior nitidez quando a experiência narrada desloca também aquilo que se julgava necessário perguntar e compreender.

**A interculturalidade exige examinar relações desiguais de reconhecimento**

A interculturalidade crítica começa pela percepção de que a convivência de diferentes práticas culturais não produz, por si, igualdade de reconhecimento. Uma instituição pode apresentar músicas, festas, memórias e linguagens de uma comunidade e continuar reservando a outros sujeitos o poder de classificar seus significados. Nessa situação, a diversidade aparece como repertório visível, enquanto os critérios que definem o conhecimento legítimo permanecem inalterados. A disputa intercultural alcança justamente essa diferença entre expor culturas e reconhecer seus participantes como produtores de interpretações sobre a própria experiência.

Fleuri (2003) permite compreender que as diferenças culturais se constituem em relações e processos identitários, não como atributos fixos de grupos isolados. Candau (2012)

acrescenta a exigência de articular reconhecimento cultural, enfrentamento das desigualdades e direitos. Walsh (2009) dirige a crítica às hierarquias historicamente constituídas que distribuem autoridade entre saberes. Tomadas em interlocução, essas perspectivas deslocam a pergunta do número de culturas presentes em um espaço educativo para os termos efetivos de sua participação: quem define os temas, quais formas de expressão recebem validade e que possibilidades existem de contestar os critérios estabelecidos?

A diferença se torna concreta quando pensamos numa atividade escolar dedicada à cultura popular. A escola pode organizar uma feira, convidar moradores e registrar seus relatos; essas iniciativas ampliam a circulação de experiências. Outra operação, mais profunda, ocorre quando perguntas formuladas pelos participantes passam a orientar o estudo, quando suas interpretações entram em diálogo com as fontes acadêmicas e quando os critérios de avaliação são discutidos à luz dos conhecimentos mobilizados. O deslocamento decisivo está na passagem da cultura apresentada como objeto de apreciação para a cultura reconhecida como lugar de elaboração de conhecimento. Trata-se de uma distinção analítica, aplicável ao exame de práticas educativas e sociais concretas.

A própria ideia de cultura popular exige atenção à pluralidade interna dos grupos. Memórias coletivas são atravessadas por diferenças de geração, trajetórias, posições de gênero, pertencimentos e relações de autoridade. Reconhecer uma comunidade como interlocutora demanda escutar seus diferentes sujeitos, inclusive as interpretações que não coincidem com a versão pública mais difundida. A perspectiva intercultural crítica amplia, assim, o sentido de pluralidade: não basta contrapôr culturas dominantes e subordinadas; é necessário examinar também quem encontra condições de falar, ser ouvido e participar das decisões no interior de cada coletividade.

O conflito, nessa perspectiva, nomeia a possibilidade de colocar em discussão critérios de reconhecimento antes tratados como naturais. Ele pode se expressar na divergência sobre o valor de um conhecimento, na disputa pela definição de um problema ou na recusa de enquadrar uma experiência em categorias que a empobrecem. Negociar sentidos significa abrir essas diferenças à argumentação e à interpretação, e não apagá-las em nome de uma harmonia aparente. A transformação intercultural alcança seu caráter crítico quando modifica posições de escuta e de decisão, tornando possível contestar os termos pelos quais determinadas vozes foram historicamente autorizadas a falar em nome de outras.

## Saberes populares e as condições de participação na produção de conhecimentos

A aproximação entre narrativas e cultura popular desloca para a educação uma pergunta decisiva: em que condições os conhecimentos comunitários deixam de ser utilizados apenas como ilustrações de conteúdos previamente escolhidos e passam a participar da elaboração das questões estudadas? Histórias de trabalho, festas, deslocamentos, cuidado e relações com a natureza carregam modos de observar e interpretar o mundo. Quando entram no espaço escolar, também entram em relação com formas específicas de sistematização, linguagem e avaliação. O caráter intercultural desse encontro depende de como tais relações são construídas e de quais sujeitos participam da atribuição de sentidos.

A pedagogia problematizadora de Freire (1987) oferece uma chave para pensar essa passagem. O diálogo pressupõe que a experiência dos sujeitos tenha lugar na construção das perguntas e na leitura crítica da realidade. Conhecimentos populares e acadêmicos podem ser postos em interlocução sem que um deles seja transformado antecipadamente em mera etapa preliminar do outro. A função docente inclui criar condições para investigar, comparar interpretações e aprofundar conceitos; a participação dos educandos e das comunidades exige, por sua vez, que suas perguntas também tenham força no percurso formativo. É nessa relação que a escuta se torna prática educativa.

Em Nego Bispo (SANTOS, 2015), a crítica às formas coloniais de nomear e subordinar os povos remete à relação entre conhecimento e modos de existência. Sua reflexão impede tratar saberes comunitários como objetos destacáveis, sem história e sem vínculos com os sujeitos que os produzem. No campo educacional, a questão não está apenas em inserir manifestações culturais no planejamento, mas em reconhecer o que suas próprias formas de transmissão, memória e relação com o mundo podem dizer sobre aprender e conhecer.

Quando os sujeitos participam da formulação dos problemas e das interpretações, os conhecimentos comunitários deixam de ocupar apenas um lugar ilustrativo nas práticas educativas. O alcance dessa participação se manifesta no lugar ocupado pelos saberes na organização do trabalho pedagógico. A presença de uma história local no currículo, por exemplo, pode abrir caminho para perguntas sobre quem a conta, quais memórias circulam, quais versões alcançam reconhecimento e como os conhecimentos escolares dialogam com essas experiências. A interculturalidade se torna mais exigente quando atinge esses modos de produzir sentidos.

A análise evidencia que a potência epistemológica da narrativa e a dimensão crítica da interculturalidade se encontram quando a escuta participa da redistribuição da autoridade de

interpretar. A palavra narrada pode questionar categorias estabelecidas; a relação intercultural pode tornar visíveis hierarquias de reconhecimento; e o diálogo educativo pode abrir espaços para que conhecimentos comunitários participem da definição dos percursos formativos. Essas possibilidades permanecem atravessadas por desigualdades e conflitos, precisamente porque conhecer é também disputar os termos a partir dos quais uma experiência adquire legitimidade pública.

A leitura proposta permite formular um critério de análise para práticas educativas comprometidas com a pluralidade cultural: observar a passagem da visibilidade à interlocução e desta à participação na produção de conhecimento. O foco recai sobre as relações institucionais que atribuem diferentes graus de autoridade às interpretações dos sujeitos. A contribuição teórica do artigo reside nessa operação: articular narrativa, memória e interculturalidade para demonstrar que o reconhecimento de outros saberes implica discutir, simultaneamente, quem pode falar, quem pode interpretar e quem pode participar da definição do conhecimento legítimo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação entre narrativas e interculturalidade revelou um problema que ultrapassa o reconhecimento abstrato da diversidade cultural: as condições em que experiências historicamente marginalizadas passam a participar da produção de sentidos e da legitimação de conhecimentos. Ao aproximar estudos da memória e da narrativa, formulações da interculturalidade crítica e reflexões sobre educação popular e modos comunitários de existência, o artigo identificou a relação entre voz, autoridade interpretativa e participação como núcleo das disputas epistemológicas examinadas.

As narrativas foram compreendidas como práticas de elaboração da experiência. Seus sujeitos organizam memórias, articulam temporalidades e produzem interpretações que podem deslocar as perguntas formuladas sobre suas trajetórias. A interlocução entre Delory-Momberger (2006; 2012), Pollak (1992) e Ricoeur (2007) evidencia, sob diferentes perspectivas, que a palavra narrada articula dimensões biográficas, sociais e críticas. Seu reconhecimento como conhecimento exige uma escuta capaz de considerar tanto a singularidade da experiência quanto a responsabilidade por sua interpretação.

A interculturalidade crítica, por sua vez, foi examinada como relação atravessada por disputas, negociações e deslocamentos de sentido. Em Fleuri (2003), Candau (2012) e Walsh (2009), encontramos questões distintas e complementares sobre o encontro entre diferenças, o reconhecimento articulado aos direitos e as hierarquias historicamente construídas. O diálogo

com Freire (1987) e com Nego Bispo (2015) faz avançar essa discussão para as condições em que saberes populares participam da formulação dos problemas educativos e tensionam classificações que os mantiveram em posições subordinadas. Escuta, conflito e transformação deixam, assim, de ser expressões genéricas para designar operações concretas de reconhecimento e participação.

A análise evidencia que ampliar a diversidade de manifestações culturais é importante, mas a justiça epistemológica exige discutir as regras pelas quais determinados saberes são legitimados. É nessa disputa pela legitimidade dos saberes que as narrativas revelam sua força política, ao inscreverem experiências historicamente marginalizadas no debate sobre quem tem autoridade para interpretar o mundo e produzir conhecimento. A interculturalidade encontra aí sua dimensão crítica, na possibilidade de transformar as relações que historicamente determinaram quais vozes seriam reconhecidas e quais permaneceriam silenciadas.

**Palavras-chave:** Interculturalidade; Narrativas; Cultura popular; Memórias; Produção de sentidos

## REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000100015.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-536, 2012. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000300002.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359–371, maio/ago. 2006.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, 2003. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *Colonização, quilombos: modos e significações*. Brasília, DF: INCTI, 2015.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. *Educação On-line*, Rio de Janeiro, n. 4, 2009. Disponível em: https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1802. Acesso em: 28 out. 2026.