

A MULTIDIMENSIONALIDADE NO COTIDIANO ALFABETIZADOR DA EDUCAÇÃO PÚBLICA - EXPERIÊNCIAS COM O PIBID

Carmen Lúcia Vidal Pérez¹
Ana Luísa Carneiro Marques Silva²

RESUMO

O presente trabalho é pautado no cotidiano alfabetizador da Escola Municipal Professor Marcos Waldemar de Freitas Reis (Niterói-RJ). A contribuição do Projeto de Iniciação à Docência (Pibid/CAPES) para a formação docente é incontestável, sobretudo se considerarmos práticas, contextos, observações, vivências e rotinas para além do arcabouço teórico amplamente debatido nos espaços da universidade. No caso em tela, o Pibid tem se mostrado essencial para a formação e valorização da profissão docente, além de favorecer uma educação pública de qualidade socialmente referenciada. Os desafios vivenciados são constantes, ora por conta dos enfrentamentos de práticas mecanizadas, repetitivas e bancárias que se perpetuam ao longo dos anos, ora porque nos deparamos com as abissais desigualdades socioeconômicas, de gênero e raça que inevitavelmente atravessam o cotidiano escolar. Durante as atividades, lançamos mão da escuta ativa no intuito de ampliar a compreensão das circunstâncias e demandas das crianças, da comunicação não-violenta, das leituras literárias e dos círculos, para que todas possam se ver e ouvir, respeitando o momento da fala com empatia. Como referencial teórico-metodológico, fazemos uma abordagem construtivista (Emília Ferreiro) e apoiamos o nosso trabalho nos conceitos de experiência (Larrosa), de autonomia (Paulo Freire) e de letramento (Magda Soares). Quanto aos resultados, estes ainda são vistos de maneira tímida, já que são construídos gradualmente através das relações humanas, no entanto, é possível afirmar que houve importantes contribuições tanto para a formação docente quanto para a aprendizagem das crianças.

Palavras-chave: Alfabetização; Cotidiano; Formação Docente; Pibid.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é uma breve apresentação das experiências com uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental na modalidade regular da Escola Municipal Professor Marcos Waldemar de Freitas Reis, localizada no bairro de Itaipu, município de Niterói-RJ. A

¹Carmen Lúcia Vidal Pérez: pós-doutora em Filosofia da Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense - FEUFF, carmenperez@id.uff.br.

²Ana Luísa Carneiro Marques Silva: graduanda em Pedagogia, Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense - FEUFF, analcms@id.uff.br.

Este artigo foi desenvolvido a partir de experiências em programa institucional (Projeto de Iniciação à Docência) fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).



escola está inserida em contexto de apropriação espacial, especulação imobiliária e processos de gentrificação do bairro: onde antes viviam pescadores e moradores locais, hoje é também um espaço ocupado pelas classes média e alta, bastante visado pelo setor empresarial da construção civil.

As características deste entorno influenciam diretamente o cotidiano de toda a comunidade escolar. O acesso por transporte público é custoso, lento e precário, levando em consideração as poucas linhas de ônibus que não dão conta da demanda, especialmente em dias e horários de pico.

A escola é relativamente pequena, comparada ao padrão das escolas municipais niteroienses, e funciona em período parcial nos turnos matutino e vespertino. Não há a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nem atende aos anos finais do Ensino Fundamental. Sua estrutura conta com salas, pátio, quadra, refeitório, cozinha, banheiros, sala de recursos, área administrativa, área externa e um anexo que funciona como sala de leitura.

A turma com a qual realizamos as atividades do Projeto de Iniciação à Docência (Pibid/CAPES) é identificada como Grupo de Referência B (GR1 B), que frequenta a escola diariamente no período vespertino. Há poucos casos de crianças faltosas, no entanto, isso não deixa de ser uma preocupação das professoras e gestoras, que se empenham em dialogar com responsáveis para buscar uma solução razoável, tendo em vista toda a problemática multifatorial envolvendo as ausências e a possibilidade de retenção de estudantes.

São muitos desafios, em parte característicos da pluralidade da escola pública, em outra pelas diferenças inerentes aos seres humanos e suas relações. De modo geral, enfrentamos alguma resistência a práticas pedagógicas reflexivas e horizontalizadas, no entanto, podemos afirmar que construímos a nossa consciência de mundo à medida que desenvolvemos atividades, trocamos, experimentamos e experienciamos junto aos sujeitos envolvidos na escola.

No cotidiano, não são raras as vezes em que nos deparamos com práticas mecanizadas, repetitivas e bancárias, como obrigar as crianças a escreverem conteúdo do quadro, a fazerem tarefas em “folhinhas” descontextualizadas e sem sentido, a organizarem suas mesas e cadeiras enfileiradas, a controlarem seus corpos (fisiologia, falas, impulsos, inquietudes) etc.

A proposta é subverter essas condições em nossa atuação. Desenvolvemos atividades com foco na dialogicidade, escuta ativa, olhar atento, comunicação não-violenta,

horizontalidade, leituras literárias coletivas, debates e organização circular para que todas possamos nos ver e ouvir com respeito, cuidado e empatia. Buscamos alicerçar as nossas práticas principalmente no conceito de amorosidade de Paulo Freire (2002).

Feita uma breve apresentação do cotidiano e percepções das relações na escola, evidenciamos também que o objetivo deste artigo é relatar as experiências de atuação do Pibid na E. M. Prof. Marcos Waldemar de Freitas Reis durante o ano de 2025. Em caráter informativo, dialogamos com conceitos de autonomia de Paulo Freire, construtivismo de Emilia Ferreiro, experiência de Larrosa e letramento de Magda Soares.

De acordo com Freire (2002), a educação é uma forma de intervenção no mundo, ou seja, não é uma transmissão pura e simples do conhecimento, pois exige tomada de decisões conscientes, autônomas e dotadas de um caráter contra-hegemônico. Para Emilia Ferreiro, o foco do construtivismo é ajudar na compreensão das fases da criança, e não avaliá-las. Larrosa fala de como a aprendizagem está atrelada ao significado das experiências, o sentido delas para as crianças. Por fim, seguimos também as propostas de Magda Soares, que não dissocia a alfabetização do letramento.

A pesquisa em Educação não se desvincula da prática, ao contrário, elas são complementares. Logo, este trabalho se justifica pela reflexão da prática em diálogo com a teoria, pela relação entre educação superior e educação básica e pelo compartilhamento de experiências pedagógicas. Contribuímos para a formação docente, para o programa institucional ao qual estamos vinculadas (Pibid/CAPES), para a comunidade acadêmico-científica e para o aprimoramento das condições e práticas alfabetizadoras.

Ao relatarmos as vivências na escola em suas múltiplas dimensões, é importante também adotar uma perspectiva crítica e política. As pesquisas na área da Educação não são neutras, elas refletem interesses e conhecimentos da educadora-pesquisadora. Contextualizar, criticar, refletir e enfatizar transversalidades do cotidiano escolar são incumbências inerentes ao processo de investigação acadêmico-científica.

A metodologia foi construída no próprio cotidiano. Já tínhamos um posicionamento quanto à adoção de práticas que evidenciam a criança como sujeito de direitos, priorizam o desenvolvimento da autonomia e da reflexão crítica, mas houve um esforço coletivo para compreender a realidade, o cotidiano e viabilizar dinâmicas que colocassem tudo isso em prática.



Quanto aos resultados, podemos afirmar que enriquecemos a nossa formação teórico-prática ao mesmo tempo em que contribuímos para a formação das crianças em caráter inovador, crítico e interdisciplinar. No processo educativo, rechaçamos a perspectiva das competências e habilidades, bem como práticas imediatistas e focadas somente em resultados, porque nosso compromisso é com a transformação social respeitando o tempo, as fases e o interesse das crianças.

Em síntese, podemos afirmar que o fortalecimento e a ampliação do Programa de Iniciação à Docência pode contribuir significativamente para a promoção de uma educação pública de qualidade socialmente referenciada e para a valorização da educação básica e do ensino superior. O presente trabalho revela que programas institucionais como o Pibid oxigenam a prática pedagógica e a aproximam da produção de conhecimento acadêmico-científico.

METODOLOGIA

Um relato de experiência não é simplesmente a expressão descritiva das vivências, já que é um trabalho dialoga com o referencial teórico. Para Larrosa (2002), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Não relatamos aqui tudo o que acontece no cotidiano, mas as experiências marcantes, que sobressaltam a rotina e que têm alguma conexão com o conhecimento científico.

Este trabalho se constitui por uma descrição referenciada das experiências na Escola Municipal Professor Marcos Waldemar de Freitas Reis. Os caminhos metodológicos traçados emergem das atividades desenvolvidas durante todo o ano de 2025, da caracterização da escola e sujeitos envolvidos e dos objetivos do programa institucional ao qual estamos vinculadas (Pibid/CAPES).

As atividades foram desenvolvidas de maneira contínua e planejada, priorizando o interesse das crianças e o objetivo de promover a alfabetização de modo significativo. Optamos por uma comunicação que viabilizasse a escuta das necessidades e anseios da turma GR1 B ao mesmo tempo em que possibilitasse a execução das práticas pedagógicas adequadas. Elegemos o formato de círculo para o desempenho de todas as dinâmicas e optamos, sempre que possível, por usar os diversos espaços da escola.





A apropriação e reflexão da cultura escolar tem sido gradualmente assimilada à medida que interagimos com as pessoas envolvidas. A escola pública tem uma característica peculiar que é a pluralidade dos sujeitos, entretanto, é certo que seu público predominante é composto pelas filhas das classes menos favorecidas socialmente.

A partir da observação de práticas repetitivas e bancárias que parecem se perpetuar na escola, propusemos dinâmicas que se contrapõem a esse modelo. Lançamos mão do diálogo, escuta atenta e olhar sensível antes de elaborar os planejamentos. As atividades lúdicas e brincadeiras foram propostas ao longo de todo o ano letivo e auxiliaram no processo de reconhecimento das letras, sílabas, palavras e números.

Dentre os instrumentos, utilizamos livros de literatura infantil, artigos, fotos, vídeos, projetor, computador, câmera, lápis, papéis, canetinhas coloridas, cola, quadro, materiais recicláveis, plantas, terra, água, área externa da escola, pátio, quadra, refeitório etc. A seguir, faremos uma exposição mais detalhada de algumas atividades em diálogo com o referencial teórico adotado.

REFERENCIAL TEÓRICO

Sumariamente mencionado na introdução, o referencial teórico da pesquisa se apoia em grandes estudiosas das áreas das Ciências Humanas e Sociais. A partir do recorte de práticas que adotamos no cotidiano da escola pública, trouxemos as principais discussões teóricas que se a elas se comunicam.

Em primeiro lugar, priorizamos a autonomia das estudantes, baseado no entendimento de Freire (2002) de que ensinar não é transferir conhecimento. E este tem sido um dos nossos grandes desafios enquanto docentes em formação: primeiro, porque não é fácil se desvincilar de uma prática com a qual estamos habituadas desde o princípio das nossas vidas, principalmente em espaços escolares; depois, porque a própria escola ainda mantém uma conduta tradicionalista, conteudista, mecanizada, repetitiva e reproduutivista, gerando alguma resistência inicial a atividades que fogem a essa rotina.

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido (Freire, 2002, p. 25).



Na perspectiva de Freire (2002), é preciso criar possibilidades para a produção ou construção do conhecimento numa perspectiva crítica. Ele propõe que estejamos abertas à curiosidade, algo que emana naturalmente das perguntas das crianças no decorrer das nossas práticas e interações.

Fundamentadas na teoria freiriana, baseamos o planejamento e propostas de atividades do último trimestre no interesse genuíno da turma em torno dos saguis. Num belo dia, a turma notou a aparição de alguns animais pela janela da sala e dali surgiram os mais diversos questionamentos: “O que faziam ali?”, “Por que estavam em cima da árvore?”, “Não é perigoso cair de lá de cima?”, “Como nascem?”, “O que comem?” ou “Que barulhinho é esse?”. A verdade é que não sabíamos responder todas as perguntas. Então, a professora regente propôs uma pesquisa a ser realizada em casa com o auxílio de responsáveis enquanto nós, integrantes do Pibid, reestruturamos o planejamento de modo a acolher a curiosidade das crianças.

A partir daí, entendemos que o interesse pelos animais faria sentido para elas. Então, introduzimos a temática da educação ambiental em nosso cotidiano combinada com práticas alfabetizadoras, de modo que construíssemos conhecimentos e valores sociais de maneira coletiva e consciente sem abrir mão de suas experiências singulares.

Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. E esse saber da experiência tem algumas características essenciais que o opõem, ponto por ponto, ao que entendemos como conhecimento. Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida (Larrosa, 2002).

Dentre as atividades que desenvolvemos, sempre em formatos circulares para facilitar a comunicação e priorizar a horizontalidade das práticas, sublinhamos as leituras que abordam a temática de interesse (livros literários e artigos da revista Ciência Hoje das Crianças - CHC), filmes e rodas de conversa sobre temas correlatos, tais como: os biomas brasileiros, o entorno

da escola, a importância de manter reservas ambientais e preservação das espécies, os riscos da degradação ambiental, os animais brasileiros terrestres e aquáticos em extinção (dentre eles, algumas espécies de primatas, como o mico-leão-dourado) e os bichos que temos contato em nosso cotidiano.

Além das leituras e diálogos, propusemos brincadeiras e atividades lúdicas envolvendo a leitura e a escrita, como caça-palavras de animais brasileiros em extinção e “detetives em ação”, cujo objetivo era procurar por pistas escondidas nos diversos espaços da escola e cumprir as atribuições que cada pista determinava até o desfecho final.

Em ambas as atividades, as habilidades das crianças nos surpreenderam. No caça-palavras, não imaginamos que elas iriam se interessar e finalizar com êxito. Identificamos que boa parte das crianças já se encontra na fase silábica, bastando apenas ser incentivadas para que consigam fazer a correspondência alfabética. Na brincadeira da detetive, as crianças liam (e auxiliavam aquelas que ainda não lêem) e cumpriam as determinações das pistas empolgadas para desenrolar aquela trama. Corriam, pulavam e se divertiam sem se dar conta de que também praticavam a leitura e a escrita.

De acordo com Emilia Ferreiro (1985), são necessárias mudanças no modo de alfabetizar, não com novos métodos de ensino, avaliações e materiais didáticos, mas por nós mesmas, reintroduzindo a concepção da língua escrita como método de representação. A autora enfatiza que devemos ter um olhar diferenciado para a criança, que é alguém cognoscente, capaz de pensar, interpretar e agir.

A escrita pode ser concebida de duas formas muito diferentes e, conforme o modo de considerá-la, as consequências pedagógicas mudam drasticamente. A escrita pode ser considerada como uma *representação* da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras (Ferreiro, 1985, p. 8).

Para Emilia Ferreiro (1985), a escrita é um sistema de representação, de modo que não necessariamente a criança vai associar as letras do alfabeto àquilo que ela quer representar. Muitas vezes, sua grafia pode indicar uma sonoridade ou linguagem, logo, precisamos nos atentar com sensibilidade aos elementos envolvidos.

Não se trata de que as crianças reinventem as letras nem os números, mas que, para poderem se servir desses elementos como elementos de um sistema, devem compreender seu processo de construção e suas regras de produção, o que coloca o problema epistemológico fundamental: qual é a natureza da relação entre o real e a sua representação? (Ferreiro, 1985, p. 8).

Enfatizamos que o conceito de alfabetização não é um processo individual, mas sim, social, pois depende de características culturais, econômicas, políticas e tecnológicas de cada sociedade. Segundo Magda Soares (2011, p. 18), uma teoria coerente de alfabetização deve se basear em um conceito abrangente, incluindo a mecânica de ler e escrever, o uso autônomo da língua escrita e oral como meio de expressão e compreensão, bem como os determinantes sociais da aprendizagem da língua escrita.

Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonemagrafema, isto é, em dependência da alfabetização (Soares, 2004).

De acordo com a autora, dissociar alfabetização e letramento é um equívoco, assim como também é um erro acreditar que os dois conceitos sejam sinônimos. Para uma melhor aprendizagem da língua escrita, além de estarem integrados, é preciso também reconhecer as peculiaridades e a diversidade de métodos de cada processo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos achados empíricos que sistematizamos no decorrer deste trabalho, concordamos com Emilia Ferreiro (2010, p. 91) quanto à responsabilidade social da escola em alfabetizar as crianças e ao processo construtivo do desenvolvimento da leitura e da escrita, que não pode atropelar as fases da infância nem atribuir às crianças obrigações que não são suas - como a de chegar alfabetizada na escola.

É possível dialogar também com Magda Soares (2011, p. 23) quanto à natureza do processo de alfabetização, que é complexa e multifacetada, repercutindo diretamente nas práticas alfabetizadoras. Quando propusemos o contato frequente com a leitura literária, aproximamos as crianças da língua escrita sem exigir delas uma produção posterior. O intuito das leituras em nossas dinâmicas é formar pessoas leitoras, ampliar seu repertório cultural, contribuir para o entendimento e acolhimento das próprias emoções com auxílio da literatura e apresentar os diversos gêneros textuais, afastando a lógica punitiva e o excesso de atividades em torno da língua escrita.

Elaboramos nossas propostas a partir do interesse das crianças pelos saguis, baseada na experiência e no sentido (Larrosa, 2002). Conduzimos o planejamento de modo que a

educação fosse significativa para a turma: para isso, precisávamos de algo que marcasse a sua subjetividade. De acordo com o teórico, aprendizagem é experiência - se não faz sentido para a criança, ela não aprende. Logo, em todas as nossas práticas, tomamos o cuidado de observar e considerar as suas vontades e, principalmente, de não trazer propostas descontextualizadas.

Ao final de quase um ano, é perceptível que todas aprendemos, crianças e adultas atuantes na escola, a partir das nossas interações, nas mais diversas áreas da vida. Por um lado, há a preocupação de alfabetizar as crianças daquela faixa etária, por outro, são elas quem nos ensina a alfabetizar. Como bem aduz Paulo Freire (2002), não existe ensinar sem aprender: quem ensina aprende e quem aprende também ensina.

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém (Freire, 2002, p. 13).

Os resultados desse relato de experiência podem ser usados e aprimorados em outros estudos, principalmente em se tratando de práticas alfabetizadoras em diálogo com a formação superior docente. Considerando a realidade da E. M. Prof. Marcos Waldemar de Freitas Reis, afirmamos que pensar e fazer uma educação pública de qualidade socialmente referenciada é um desafio, principalmente pela cultura institucional que ainda adota uma perspectiva bancária.

Os dados da experiência demonstram que houve uma resistência dos sujeitos envolvidos em praticar uma alfabetização reflexiva e pautada no cotidiano, mas a consistência do projeto institucional (Pibid/CAPES) permitiu que os conceitos aqui demonstrados fossem aplicados e integrados à rotina, transformando, em certa medida, a prática pedagógica.

Há também limitações que influenciam diretamente no fazer pedagógico: embora esteja no planejamento fazer uma aula-passeio com a turma, ainda não conseguimos visitar espaços culturais e de reserva ambiental no entorno da escola por desajustes na logística e escassez de recursos, como a indisponibilidade de ônibus pela rede municipal.

Por fim, o relato de experiência demonstra as múltiplas potencialidades da iniciação à docência: formação teórico-prática, valorização da educação pública, valorização profissional e integração de pesquisa e extensão no contexto da educação básica. Tanto para as crianças quanto para nós, é uma centelha de esperança para subverter as circunstâncias atuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo o que foi demonstrado no presente trabalho, podemos afirmar que o intuito do relato de experiência foi alcançado: descrevemos o cotidiano, as práticas pedagógicas, dialogamos com o referencial teórico e fomos exitosas em cumprir os objetivos da iniciação à docência. Acreditamos que ainda há muitas potencialidades a serem fortalecidas e descobertas da escola, principalmente porque teremos mais tempo de interação, já que o projeto institucional (Pibid/CAPES) se estende até o ano de 2026.

Reiteramos a importância da correlação entre teoria e prática para a pesquisa na área da Educação e acreditamos que o nosso trabalho poderá abrir novas discussões no meio acadêmico-científico. Por fim, tendo em vista as incessantes investidas mercadológicas no campo da educação pública, adotamos um posicionamento contrário à pedagogia das competências e habilidades que vem exercendo influência também nos anos iniciais do Ensino Fundamental, motivo pelo qual a alfabetização merece especial atenção dos campos político e científico.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a toda a comunidade que envolve a Escola Municipal Professor Marcos Waldemar de Freitas Reis, em especial às crianças do GR1 B, por nos possibilitarem tão belas trocas e aprendizados.

REFERÊNCIAS

- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/>. Acesso em 18 out. 2025.
- FERREIRO, Emilia. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. *Cad. Pesqui.* [online]. 1985, n.52, pp.7-17. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n52/n52a01.pdf>. Acesso em 18 out. 2025.
- FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização. 25^a. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.
- FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. Revista Estudos Avançados, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001. Disponível em:



<https://www.scielo.br/j/ea/a/QvgY7SD7XHW9gbW54RKWHcL/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em 18 out. 2025.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. Disponível em:

<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>.
Acesso em 18 out. 2025.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 75ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 6ª. Ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista brasileira de educação, p. 5-17, 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=html&lang=pt>.
Acesso em 18 out. 2025.