

ENSINO DE LEITURA: TEORIA E PRÁTICA NA ESCOLA DE CUIABÁ, MATO GROSSO

Lucy Ferreira Azevedo *
Luiz Antonio Ferreira **

Resumo: O trabalho com a leitura nas escolas brasileiras de educação básica tem se mostrado frágil, o que conduz a se pensar que as bases teórico-metodológicas dos professores estariam deficientes. Investigar essa prática teve como objetivo contribuir para o desenvolvimento dos professores e acadêmicos em sua capacidade de levantar, elaborar questões de estudo da linguagem e formular alternativas de trabalho referentes às práticas escolares de ensino de leitura. A pesquisa de campo foi desenvolvida com 25 professores da rede pública estadual de Cuiabá, Mato Grosso, durante 18 meses. Foi finalizada com um curso de extensão de vinte horas com foco nos livros didáticos adotados pelas escolas e consequentes reflexões sobre leitura e interações entre o desenvolvimento do processo cognitivo, como memória, registro de momentos vivenciais e as relações sociais.

Palavras-chave: Leitura. Interacionismo. Ensino.

TEACHING OF READING: THEORY AND PRACTICE IN SCHOOL OF CUIABÁ, MATO GROSSO

Abstract: The work with reading in the Brazilian schools of basic education has shown to be fragile, which leads to thinking that the theoretical-methodological bases of the teachers would be deficient. To investigate, then, this practice aimed to contribute to the development of teachers and academics in their capacity to raise, to develop questions of language study and to formulate work alternatives for the school practices of Reading teaching. The methodology was field research developed between 25 teachers state public network of Cuiabá, Mato Grosso, for 18 months. It was finalized with an extension course of 20 hours focusing on the textbooks adopted by the schools and consequent reflections on reading and interactions between the development of the cognitive process, such as memory, record of experiential moments and the Social relations.

Keywords: Reading. Interactionism. Teaching.

Introdução

A sociedade globalizada imprime constantes desafios para o sistema educacional brasileiro. A formação humana, ponto central de todo ato educativo, confronta-se diariamente com exigências materiais advindas do mercado de trabalho, projetos e leis institucionais que nem sempre vinculam a realidade à prática possível.

A escola que tradicionalmente esteve preocupada com o saber individualizado depara-se com a necessidade indiscutível de promover a circulação do conhecimento em um nível outro, muito mais veloz e fluido.

Neste sentido, surgem novos paradigmas que promovem mudanças muito céleres no processo de ensino e de aprendizagem e que podem garantir qualidade da educação em geral.

Assim, diante do questionamento se o professor, com esta intenção, teria suporte teórico-metodológico para o enfrentamento dos diferentes gêneros que são expostos à leitura cotidianamente pelo educando, a pesquisa objetiva contribuir para o desenvolvimento dos professores e acadêmicos em sua capacidade de levantar problemas, elaborar questões de estudo da linguagem e formular alternativas de trabalho referentes às práticas escolares de ensino de leitura.

Neste contexto, a formação contínua do professor é ponto vital no processo de assimilar concepções epistemológicas, didáticas e pedagógicas, porque educar hoje implica a tomada de consciência de uma atuação consciente no exercício das mudanças políticas e sociais que mudam a escola e provocam a transformação das pessoas envolvidas num processo dialético de ensinar e de aprender.

As bases da pesquisa

Considerando-se, de modo restrito, ensino de linguagem na realidade brasileira, pretende-se mostrar, de modo muito particularizado, um recorte centrado na observação do encaminhamento problemático do ensino de Leitura pelos professores de língua portuguesa e de literatura em cinco escolas públicas de Educação Básica no Estado de Mato Grosso, precisamente em Cuiabá. Necessidade urgente, pois as atividades de leitura ganharam relevo ainda mais expressivo na contemporaneidade porque, dentre as inúmeras formas de acompanhar o desenvolvimento intelectual dos estudantes, encontra-se o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) que acentua a produção de textos e leitura como fatores fundamentais para a inclusão de estudantes nas universidades públicas.

Partimos do pressuposto de que uma abordagem discursiva do fenômeno da linguagem permite a análise de seu funcionamento em relação com as diversas práticas sociais, mais especificamente as práticas de ensino de língua e literatura na escola, práticas de escrita e de leitura, práticas de alfabetização e letramento.

Em outra perspectiva, considera-se que todo o saber produzido na Universidade deve passar, necessariamente, pelos processos de leitura. Em função

disso, os docentes de qualquer área do conhecimento tornam-se responsáveis pela formação autoral de seus alunos.

Leva-se em conta, também, que há níveis diferenciados em termos de domínio das competências e habilidades para a formação de um leitor proficiente e de um autor competente e, nesse aspecto, os agentes primordiais, diretamente responsáveis pela manutenção e difusão de saberes que se relacionam ao ato de ler, de modo muito particular, são professores e alunos das áreas de Letras, Linguística e Literatura.¹

Lançou-se, então, para um diagnóstico da atuação dos professores das cinco escolas selecionadas, um questionário com questões abertas. As respostas obtidas constituem o *corpus* da pesquisa e serviram de base para a avaliação qualitativa e interpretativa aqui exposta, com metodologia fundamentada nos teóricos: Arroyo, Bronckart, Habermas, Kleiman, Morato e Vygotsky, conforme a percepção do texto como interação.

A sociedade contemporânea é povoada de textos que circulam em variados tipos de suportes e linguagens: impressos, eletrônicos, televisivos, radiofônicos, em redes sociais da Internet e este é um aspecto positivo no processo educacional, pois a formação de um sujeito leitor exige conhecimento de diferentes textos, de seus objetivos e de suas condições de produção. E o professor moderno encontra suporte para farto material de apoio para o desenvolvimento da competência comunicativa em teorias que examinam o texto e o discurso sob diversas perspectivas (Linguística, Linguística Textual, Análise do Discurso, Análise crítica do discurso, Semântica, Semiótica, Pragmática) que constituem um arcabouço muito seguro para a formação de sujeitos leitores tão competentes que sejam capazes de formar outros sujeitos leitores igualmente hábeis, críticos e proficientes.

Ao lado dos textos de ampla circulação, os textos literários constituem importante ponto de partida para a formação integral do educando, à medida que permitem não só o trânsito do leitor entre realidade e ficção, mas também a apreensão de saberes advindos de vários campos do conhecimento. A arte literária, presente em muitos livros didáticos, pode contribuir imensamente para introduzir o leitor nos códigos escritos, inclusive quando permite a autorreflexão, o autoconhecimento e, portanto, a articulação entre leitura do texto e leitura do mundo, ao criar, como já nos ensinou Paulo Freire, uma tensão entre as identidades dos educadores e as identidades dos educandos. (ARROYO, 2004). A leitura, pois, é vista como um processo amplo e complexo de constituição de significação, por contar com trocas de

subjetividades entre locutores e leitores, os interlocutores. A leitura, assim, é capaz de funcionar como ferramenta muito eficiente para a produção de sentidos, pois faz desfilarmos a vida. Em diferentes momentos, compõe o mundo interior de cada ser e permite que os conhecimentos se interpenetrem linearmente para novas construções acionadas da memória de longo ou curto termos e, assim, possibilitem reflexões sobre vários contextos externos.

O interacionismo e a produção de leitura

A concepção interacionista de leitura tem o entendimento de que ler é um processo cognitivo e perceptivo que culmina na interação entre leitor e texto. Exige que a leitura seja, então, um processo envolvente entre o leitor, o seu contexto e conhecimento de mundo. O autor do texto, por sua vez, cria uma cartografia de “marcas de sentido” na demarcação de suas estratégias de produção. Assim, as diferentes marcas oferecidas à leitura amadurecem o leitor para a criticidade, para a intervenção no seu universo existencial. O texto torna-se, pois, nesta perspectiva, como qualquer produção linguística falada ou escrita em qualquer situação de interlocução, um provocador da criação de sentido. Assim,

[...] Ensinar a ler, é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar à criança que quanto mais ela previr o conteúdo, maior será sua compreensão; é ensinar a criança a se auto avaliar constantemente durante o processo para detectar quando perdeu o fio; é ensinar a utilização das múltiplas fontes de conhecimento – linguísticas, discursivas, enciclopédicas – para resolver falhas momentâneas no processo; é ensinar, antes de tudo, que o texto é significativo, e que as sequências discretas nele contidas só têm valor na medida em que elas são suporte ao significado global. Isso implica em ensinar não apenas um conjunto de estratégias, mas criar uma atitude que faz da leitura a procura da coerência: as proposições estão em função de um significado, devem ser interpretadas em relação a esse significado; as escolhas linguísticas do autor não são aleatórias mas são aquelas que, na sua visão, melhor garantem a coerência de seu discurso. (KLEIMAN, 2001, p. 151).

Trabalhar com textos é, então, um desafio que deve partir do professor e de sua boa base teórico-metodológica. Ação que vai além do entendimento de texto como um conjunto isolado de mensagens.

O educando, diante da proposta do professor, deverá conseguir operar habilidades, como modificar, resumir, parafrasear um texto, além de ser capaz de avaliar o que fez. De posse das transformações elaboradas, também criar outras diferentes tipologias textuais.

Em constantes transformações, conforme as concepções linguísticas provocavam alterações no entendimento do que se constituía um texto, nova teoria e prática no trabalho de professores de línguas vão acontecendo desde 1970, e, em hibridismo com as demais concepções anteriores, desenvolve-se o interacionismo que enfatizou a relação leitor e texto, cuja situação de leitura influenciava a interação ora com o foco no leitor, ora como perspectiva da situação de leitura. Conforme Duran (2009), o sentido da leitura seria, portanto, a relação entre leitor e texto. Solé (1998) acrescenta sobre o interacionismo ser ato compreensivo de leitura, proporcionado pela união de texto, sua forma e conteúdo, além das expectativas e conhecimentos prévios do leitor. Já, para Bronckart (2009), o texto é uma composição que possui uma arquitetura e uma situação pragmática realizada em um intertexto, ou seja, um determinado gênero textual empregado de forma livre e/ou com adaptações às situações sociais. Acrescenta, ainda,

Produto da interação social (do uso, como assinala Wittgenstein), essa semiotização das relações com o meio transforma as representações dos organismos humanos; elas são, em outros termos, os produtos de uma “colocação em interface” de representações até então idiossincráticas. As representações semiotizadas são, em outros termos, os produtos de uma “colocação em interface” de representações individuais e coletivas. Essa semiotização introduz, além disso, uma **distância** nas relações que os organismos humanos mantêm com o meio; este não é mais a única instância de controle das representações. Essa distância, por sua vez, torna possível a **autonomização** das próprias produções semióticas. Elas podem, a partir daí, organizar-se em uma atividade particular, que continua, claro, em interdependência com as outras atividades da espécie, mas que configura em organizações de signos dotados de uma autonomia parcial. Assim, a semiotização dá lugar ao nascimento de uma **atividade** que é propriamente **de linguagem** e que se organiza em **discursos** ou em **textos**. Sob o efeito da diversificação não verbais [non langagières] com as quais esses textos estão em interação, eles diversificam-se em **gêneros**. (BRONCKART, 2009, p. 35).

Para Kerbrat-Orecchioni (1996, *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 45), além do aspecto linguístico, existe um “contexto” que significa a interação entre os interlocutores em práticas sociais que traduzem a vida. De acordo com essa linha, um

texto é composto/híbrido (HABERMAS,1987) e o produtor do texto, para comunicar-se pertinentemente, precisa avaliar aspectos como espaço, tempo, para quem fala, o que fala, a posição social dos indivíduos, a cultura, enfim, os efeitos que quer produzir no mundo social.

Aparatado desta perspectiva de interação em seu trabalho, o educador deverá traçar linhas diagnósticas, cognitivo-processuais e discursivas, superando antigas concepções de leitura como decodificação a partir da letra, palavras e sentenças, mas leitura como uma construção do significado que o educando faz com o seu próprio mundo, maneira de ele próprio ver a vida e ser capaz de operar suas transformações. Precisarão dispor de um campo teórico substancial, porque várias perspectivas possuem pontos convergentes com o Interacionismo, como a Linguística Textual, a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Semântica Enunciativa, a Pragmática, a Análise do Discurso, entre outras. O Interacionismo é, assim, um campo de estudo voltado para as interações entre o desenvolvimento do processo cognitivo, como memória, registro de momentos vivenciais e as relações sociais - influência de Vygotsky. (MORATO, 2001, p. 322). Campo de luta extremamente exigente para o professor e sua formação.

A pesquisa

O trabalho intitulado “Leitura, a teoria e a prática na Escola Pública de Cuiabá, Mato Grosso”, foi realizado durante dezoito meses e, ao final do trabalho, foi proposto um questionário a 25 professores, todos com especialização, dos quais 19 eram efetivos do Estado ou da Prefeitura de Cuiabá. Dentre esses professores, 21 faziam complementação de salário em cursos particulares, para além das funções de professor da Escola Pública Fundamental ou Média ou em ambas.

Pensando sobre o questionário...

Refletindo sobre as respostas encontradas para dois questionamentos, a saber: Você, como professor de Língua Portuguesa ou Literatura, como vê a crise de leitura na formação dos alunos? Quais textos são mais fáceis de serem lidos? Por quê? Veem-se resultados conexos à influência da tecnologia que invade a vida dos jovens, em contraponto com o livro didático. Assim, toda a responsabilidade caiu

predominantemente sobre o livro didático (19 professores); a internet e a constatação de que o texto gráfico é mais fácil de ler (6 professores).

O livro didático entra como facilitador do trabalho, uma vez que o professor não tem tempo para pesquisar e a biblioteca da escola não é atraente em termos de atualização e espaço físico. E, segundo disseram, os livros trazem textos apropriados para as faixas etárias, com o acréscimo de textos literários, como contos pequenos, poemas, letras de músicas, além de outros gêneros textuais, como notícias, propagandas, entre outras propostas. Nas respostas, o livro didático aparece como coadjuvante da internet e constata-se que os textos que veiculam determinadas práticas sociais são facilmente identificados em seus gêneros, tipologias, diferentes linguagens e suportes, como: *email, whatsapp*, vídeos, textos sincréticos, entre outros.

A leitura de mundo influencia a leitura dos textos? Como podemos incentivar os alunos a serem leitores? Entre as duas questões, a cultura faz o vínculo necessário, uma vez que cada leitor constrói seus caminhos interpretativos, segundo suas leituras de mundo e cabe ao professor propor e motivar novas escolhas. As duas perguntas ensejaram respostas sobre como a aula fica enriquecida, porque Cuiabá é formada por pessoas de todo o Brasil, além de quilombolas, índios e, recentemente, haitianos.

Como motivar o ato de ler? A questão mostrou uma enorme frustração entre os professores. Eles têm a perfeita noção de que o hábito de leitura é também construído pela motivação. Disseram que seria necessário um Projeto, um lugar agradável, livros atuais e esta não é uma realidade vivida.

Diante da necessidade de fazer novos projetos, a pergunta: Os paradigmas convencionais do ensino de leitura estão mudando? Como? Foi unânime a resposta de que os textos dos livros atendem as novas necessidades do homem moderno, no entanto, são difíceis para o trabalho do professor. Assim, parece ser grande a responsabilidade de bons livros didáticos para a melhoria do ensino. Resposta que é complementada diante do questionamento seguinte: Com o advento da internet e outras mídias, o que muda na condição do aluno, já que se têm informações de diversas fontes e dificuldade em selecionar o que realmente é importante? A devolução foi que mudou tudo. Eles, os estudantes, têm muita informação. O principal problema visto é que não há a prática da interlocução. Os alunos leem a notícia, mas não sabem discutir, desenvolver opinião. Conforme os professores, isso acontece porque a mudança foi muito rápida e eles acham que tudo aquilo que está na internet é verdadeiro e indiscutível. Perdem, também, o parâmetro de que determinada

comunicação é veiculada por um sujeito que interage com seus interlocutores, por meio de determinado gênero textual (com sua tipologia própria), em certo veículo. Nesta perspectiva, em cada ponta há um ser que pensa, tem intenções e expõe suas posições ideologicamente.

Continuando, com foco na lide do professor para seus trabalhos em sala de aula, a pergunta: Em relação ao plano de aula, qual o seu objetivo em Leitura para os estudantes? Majoritariamente a resposta foi informação. Ainda há um caminho a percorrer em função de que se entenda que uma abordagem voltada para a leitura deve se fundamentar numa reflexão sobre a linguagem, tanto no aspecto relativo ao seu funcionamento, quanto ao aspecto relacionado à inscrição desta em práticas sociais diversas, porque, partindo do pressuposto de que o homem é um ser de linguagem e de que sua relação com o real histórico se dá de forma sempre mediada pelas práticas discursivas, defende-se a tese de que essa relação supõe o funcionamento de diversos dispositivos ideológicos de interpretação, a partir dos quais se produzem os processos de significação em condições linguageiras determinadas pela conjuntura sócio -histórica na qual ocorre a prática em língua. Adotar uma abordagem discursiva do fenômeno da linguagem permite a análise de seu funcionamento em relação com as diversas práticas sociais: especificamente práticas de ensino de língua e literatura na escola, práticas de escrita e de leitura, práticas de alfabetização etc.

Por fim: Como atender as necessidades de cada estudante em termos de indicação de livros? Não há esta preocupação. Quando um professor quer que eles leiam, ele próprio indica alguns títulos. Em Literatura, há a indicação do autor estudado segundo a escola literária na época do desenvolvimento das aulas.

Demonstraram, durante o desenvolvimento do questionário, que trabalham segundo a teoria dos gêneros e a leitura com estudo dirigido. Pensa-se que é relevante que a leitura sempre foi e continua sendo o principal caminho a percorrer para que o aluno possa se tornar um bom redator. Como, no entanto, tem-se um trabalho distanciado da biblioteca, a leitura como hábito não acontece. E, quando acontece, Kleiman observa:

[...] o fracasso contínuo desencoraja até ao mais entusiasta – ninguém gosta de continuar fazendo aquilo que é difícil demais, que está além de sua capacidade. Evitamos e desistimos daquilo que marca uma história de fracasso; entretanto, esperamos que a criança que tem

uma história de fracassos em relação à estrutura de textos escrito, leia e goste de esquemas de expectativas em relação à estrutura de um evento, por exemplo, esse evento se tornar menos assustador, mais acessível, mais compreensível. Entretanto, insiste-se, na escola, na utilização de apenas um tipo de texto, o texto didático, assim expondo à criança ao que há de mais inconsistente, incoerente e incompreensível em matéria de textos. (KLEIMAN, 2001, p.8-9).

Há necessidade urgente, pois, que propostas de leituras sejam divertidas, inteligentes e dosadas/alinhadas à experiência do estudante. A finalidade é, assim, deixá-lo com base maior para acreditar em sua própria criação, sem medo do fracasso.

Diante das dificuldades apresentadas pelos professores, foram lidos e discutidos textos tanto informativos quanto literários, aliás, diferença não evidenciada pelos professores na pesquisa e, em seguida, discutidas linhas teóricas de leitura, dentre elas o Interacionismo.

Acreditamos que as 20 horas foram proveitosas para subsidiar a preparação de aulas que envolvem textos nas escolas, observação indicada pela interação de cada profissional durante o desenvolvimento da oficina.

Considerações finais

Diante das respostas dadas ao questionário respondido pelos 25 professores, o desenvolvimento das ações parece depender de formação continuada e da interação da tríade professor/texto/aluno em situação dialética como ponto culminante diante do texto.

As condições materiais para um trabalho com leitura de textos literários são precárias. O pouco que os alunos leem sobre textos de arte estão no livro didático, atividades que se confundem com outras tipologias textuais e gêneros diferentes.

Apegar-se apenas ao livro didático é limitador, pois é importante e necessário que os alunos experimentem sensações, emoções que os olhos do senso comum não podem enxergar. A obra literária permite ao indivíduo ver as coisas, a vida, a natureza com maior agudeza.

No entanto, a estrutura da escola para atender as necessidades de um trabalho estimulante com a leitura precisa de reforço em relação ao acervo bibliotecário, com mudança de qualidade e quantidade. O espaço da biblioteca necessita de um maior

conforto e ludicidade, uma vez que o aluno precisa ser estimulado e atraído para esse ambiente.

Outra carência constatada refere-se ao fato de não haver nos PPPs das instituições estudadas nenhum projeto de incentivo à leitura e nenhum comentário que retrate a sua importância para a formação crítica dos sujeitos.

Formar leitores proficientes é, portanto, trabalho que depende fundamentalmente de boas bases teóricas do professor; trabalho pesado que o diálogo respeitoso exige; os melhores textos literários que os alunos merecem e, por fim, no mesmo grau de importância, um direcionamento ligado às relações com a cultura, para apresentar a construção do conhecimento escolar como característica da escola democrática que reconhece a multiculturalidade, identidade e a diversidade - entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças – e como elementos constitutivos do processo ensino e aprendizagem.

A oficina de 20 horas foi um início teórico e metodológico para o professor levantar problemas, elaborar questões de estudo da linguagem, porém formular alternativas de trabalho referentes às práticas escolares de ensino de leitura sempre teve como fronteira o pouco investimento que a política educacional se dispõe a fazer. Cabe sempre ao professor, conforme registraram, sanar os problemas com seus próprios recursos.

Assim, as questões nucleares são as estruturas das escolas e os recursos profissionais/culturais e materiais do professor.

A facilitação de realizações de projetos relevantes, como harmonizar a biblioteca sem provocar atritos com a sala de aula, só em nível de exemplificação, poderia contribuir com o trabalho.

NOTAS

* Lucy Ferreira Azevedo é doutora pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e professora da Universidade de Cuiabá. Pesquisadora da Fundação de Amparo à Pesquisa em Mato Grosso - FAPEMAT e bolsista da UAB. Atua nos seguintes temas: comunicação em EAD - TICs, mídia, linguagem, texto, símbolo, memória, resistência, leitura, lendas, escola e interlocuções literárias. E-mail: lucyfazevedo@gmail.com

** Luiz Antonio Ferreira é doutor em educação pela Universidade de São Paulo (1995), com pós-doutorado em Letras Clássicas e Vernáculas na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (2015). Atualmente é professor titular do Departamento de Português da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, vice coordenador do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da PUC-SP e

coordenador do Grupo de Estudos Retóricos e Argumentativos (ERA), que possui sede na PUC-SP. Tem experiência na área de Letras e Ensino, com ênfase em Língua Portuguesa e suas pesquisas enfocam os seguintes temas: retórica, argumentação, metodologia de ensino de línguas, língua portuguesa, Linguística e ensino-aprendizagem. E-mail: luizant@terra.com.br

¹ Do Mestrado em Ensino da Universidade de Cuiabá tem a missão de equacionar e indicar caminhos para o ensino na região Centro Oeste.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Rio de Janeiro, Editora Vozes. 2004.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 2009.

DURAN, Guilherme Rocha. As concepções de leitura e a produção do sentido no texto. **Revista Prolíngua**, v. 2, n. 2, p. 1-14jul./dez., 2009.

HABERMAS, Jürgen. **On the Pragmatics of Communication**. Ed. Maeve Cooke, Cambridge: Polity Press. 1987.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2001.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas; Pontes, 1989.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORATO, Edwiges Maria. **A construção meta-enunciativa na linguagem de sujeitos afásicos: subsídios para um protocolo de investigação neurolinguística**. (mimeo), 2001.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Vigotsky, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexei N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988, p. 21-37.

Recebido em: junho de 2017.

Aprovado em: março de 2018.