

Música indígena em sala de aula: legislação e prática docente de professores de música do Ensino Fundamental em tempos de crise

Comunicação

Marcus Venícius Alves Silva
Universidade Federal de Pernambuco
marcustrimurti@hotmail.com

Cristiane Maria Galdino de Almeida
Universidade Federal de Pernambuco
cmgabr@yahoo.com.br

Resumo: Esta comunicação apresenta os resultados de Trabalho de Conclusão de Curso, que teve como objetivo geral compreender quais são as concepções de professores de música de distintas redes de ensino – pública e particular – acerca da música indígena e de seu ensino. Foi realizado um estudo com três professores de música, a partir de entrevistas semi-estruturadas, que teve como fundamentação teórica a sociologia das ausências, de Boaventura de Sousa Santos. Dentre os resultados, destacamos, neste texto, os referentes ao ensino de música indígena nas aulas de música e à legislação educacional brasileira, em especial, a Lei 11.645/08. Os docentes julgam que a Lei não é suficiente para preencher as lacunas da herança colonialista. E, em contrapartida, fizeram sugestões, entre as quais, a necessidade de uma abordagem mais incisiva da música indígena nos cursos de licenciatura. Além disso, sugerem que sejam ultrapassadas as barreiras acadêmicas, e que agreguemos forças às mobilizações indígenas, procedimentos imprescindíveis para uma educação musical em tempos de crise, como atos de resistência.

Palavras-chave: música indígena, Ensino Fundamental, Lei 11.645/08.

Introdução

A reflexão sobre música indígena na formação inicial e na prática docente do professor de música tem se inserido no contexto da produção acadêmica ainda de forma tímida. Na busca por pesquisas que abordassem esse tema, mesmo que de forma tangencial, em um projeto realizado no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), encontramos poucos trabalhos que foram apresentados em publicação anterior (SILVA; ALMEIDA, 2016; ver também ROSA; QUEIROZ, 2013).

Em decorrência dessa investigação de caráter exploratório e com o intuito de discutir, no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sobre a música indígena no contexto da

Educação Básica, garantida pela legislação vigente, a Lei nº. 11.645/08 (BRASIL, 2008), desenvolvemos a pesquisa que teve como objetivo geral compreender quais são as concepções de professores de música de distintas redes de ensino – pública e particular – acerca da música indígena e de seu ensino. Os objetivos específicos foram: especificar que conhecimentos têm os professores de música acerca da música indígena; identificar quais professores trabalham com música indígena em sala de aula; verificar como a música indígena é discutida em sala de aula; identificar quais professores têm conhecimento da Lei nº. 11.645/2008.

Nesta comunicação, trazemos uma breve apresentação dos pressupostos teórico-metodológicos, além da análise dos achados da pesquisa referentes a dois aspectos discutidos em nosso TCC: música indígena e seu ensino nas aulas de música; e música indígena e legislação educacional, estabelecendo um diálogo com o tema do evento, ou seja, educação musical em tempos de crise.

Pressupostos teórico-metodológicos

A pesquisa, de cunho qualitativo, teve como referencial os pressupostos teóricos de Boaventura de Sousa Santos (2002), especialmente a “sociologia das ausências” que, segundo o autor, “trata-se de uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe” (SANTOS, 2002, p. 11). Assim, a “sociologia das ausências” tem como objetivo “transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças” (SANTOS, 2002, p. 12).

Ainda de acordo com Santos, essas não existências podem acontecer a partir de variadas formas, visto que as lógicas e os processos pelos quais a razão metonímica produz as não existências, ocorrem sempre que algo ou alguém “é desqualificado, invisibilizado ou descartado de forma irreversível” (SANTOS, 2002, p. 12). Essas lógicas produtoras das não existências estão atreladas por meio de uma racionalidade monocultural.

As produções de ausências estão em todos os âmbitos, incluindo o que é concernente à música indígena. Apesar de todos os avanços conquistados pelos próprios povos indígenas, essas lógicas ainda se sobressaem, inferiorizando os conhecimentos

produzidos paralelamente ao cânone de conhecimentos elitistas que excluem toda e qualquer produção que não esteja de acordo com os parâmetros hegemônicos e estabelecidos socialmente.

Tomando como base esse aporte teórico, desenvolvemos um estudo com três professores de música – dois homens e uma mulher -, que atuam na Educação Básica. A técnica utilizada para a coleta de dados consistiu em entrevistas semiestruturadas que possibilitam ao pesquisador, caso necessário, a inserção de novas perguntas em relação às que haviam sido previamente estabelecidas (FLICK, 2005). Os critérios adotados para ser participante da pesquisa foram: ser Licenciado em Música; e atuar como professor de música da Educação Básica há, pelo menos, cinco anos, em diferentes sistemas de ensino. Dessa forma, foram escolhidos um docente da rede pública federal, um docente de uma escola da rede pública estadual e uma docente de uma escola da rede particular. Todos os participantes da pesquisa são ex-alunos do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Pernambuco e estiveram no curso em momentos distintos, vivenciando diferentes fases pelas quais o curso tem passado, em virtude, especialmente, das exigências da legislação. A comunicação com os docentes ocorreu por meio das redes sociais, pois foi o canal que se apresentou mais viável para estabelecer os primeiros contatos.

As entrevistas ocorreram nos locais que eram convenientes aos docentes. O primeiro optou por ser entrevistado no próprio ambiente de trabalho; o segundo, em um mercado público no Recife; e a terceira, em uma escola de música. As questões elaboradas contribuíram para entender quais as concepções dos professores sobre música indígena, a partir dos seguintes aspectos: 1. Como foi a vivência desses docentes, em suas graduações, no que se refere às questões étnicas? 2. Qual a aproximação que cada um teve em particular com a Música Indígena? 3. Abordam a Música Indígena na sala de aula? Se não, como poderiam fazê-lo? 4. Têm conhecimento da legislação? Como seria possível colocá-la em prática de modo eficaz?

Apesar de todos os participantes terem concordado com a permanência de seus nomes no texto, utilizamos nomes fictícios para garantir o anonimato dos entrevistados, de acordo com os procedimentos éticos (ver PENNA, 2017). Também fez parte desses procedimentos, a elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que todos assinaram no momento da entrevista. Dessa forma, para melhor representar os

entrevistados e manter o sigilo das suas identidades, o professor da rede pública federal será identificado como João; o professor da rede pública estadual, como Pedro; e a professora da rede particular, como Maria. Vale salientar que esses docentes atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e, por isso, o discurso deles deve ser interpretado levando em consideração a faixa etária que corresponde aos alunos desse período escolar.

Música indígena e seu ensino nas aulas de música

Além das perguntas que tratavam da formação inicial e do conhecimento dos docentes sobre música indígena, os entrevistados foram questionados acerca de como acontece, caso aconteça, a abordagem da música indígena em suas aulas de música, bem como seus conhecimentos e perspectivas sobre a aplicabilidade da Lei nº. 11.645/08. Diante das suas respostas foi possível perceber que discutiam, em maior ou menor grau de profundidade, a música indígena, e que seus conhecimentos acerca da legislação vigente são importantes para vislumbrar possíveis perspectivas para a implementação da música indígena na educação escolar.

Para o professor João, o fato de utilizar vídeos com música indígena, às vezes, para discutir as questões melódicas, bem como de pulsação, não se configura como trabalho específico pois qualquer método poderia utilizar-se desses procedimentos. Para o professor, o que faz na realidade é tentar aproximar os jovens da música indígena, para que, de certa forma, possam entender o seu valor. Além disso, pretende possibilitar um entendimento sobre os aspectos musicais existentes nessas manifestações, tais como, timbre, ritmo, pulsação e melodia.

Eu posso dizer que eu me utilizo assim, mas, se eu fosse trabalhar fazendo um debate com uma turma mais avançada, 9º ano ou Ensino Médio, para fazer um debate sobre a estética da música... Eu não ficaria confortável em falar: bom, a melodia aqui é tonal ou modal... Isso é uma análise morfológica que qualquer música pode ser avaliada assim. E eu trazer isso para uma avaliação desse tipo sem fazer a conexão com o que é... Qual é o contexto que aquela música é executada? (JOÃO)

Esse professor esboçou algumas possibilidades de abordagem da música indígena quando afirmou que poderia “decorar” alguma música, aprender outras, ou ainda fazer um estudo recortado acerca do assunto, porém, julgou que, mesmo assim, não daria conta dos

desdobramentos que isso geraria. Afirmou ainda que, se é possível dizer que trabalha a música indígena, é apenas como fonte sonora, ou seja, trazendo a música indígena para alguma atividade e não mais que isso. A melhor forma de trabalhar a música indígena, segundo o entrevistado, seria possuir o máximo de conhecimento possível sobre ela. No entanto, fez uma ressalva por trabalhar numa escola de Ensino Fundamental e Médio, onde o contexto pedagógico permite ao aluno buscar seu próprio aprofundamento na área que mais lhe interessa. Concluiu reafirmando que a forma ideal de se trabalhar a música indígena seria da maneira como vem fazendo, porém, com desdobramentos reflexivos e julgou, assim, estar tendo uma atitude respeitosa com a música indígena no Brasil.

Na visão do professor Pedro, a música indígena é abordada em suas aulas. Porém, partindo do que está próximo dos alunos, pois julgou ser mais fácil de trabalhar. Apontou que nós, mesmo sendo professores de música, temos dificuldades para conceber a musicalidade indígena ou de qualquer etnia. E com os alunos, na faixa etária de 12 anos, por exemplo, não é diferente, visto que ainda estão expandindo os seus conhecimentos. Também reconheceu que o acesso à informação é muito maior na atualidade, mas viu como necessário que o aluno seja provocado por meio do conhecimento que adquirimos como professores.

A partir dessas considerações, esboçou uma crítica à determinadas práticas docentes: “eu acho ridículo o professor passar um trabalho de pesquisa para o aluno, [...] o mesmo consegue qualquer coisa pronta e o trabalho acaba não contribuindo em nada para a formação do aluno” (PEDRO). Em sua concepção, julgou necessário sempre extrair algo das atividades solicitadas ou ainda realizar mostras culturais para favorecer um entendimento melhor sobre alguma manifestação, para além dos aspectos musicais, como, por exemplo, quando estudam o Caboclinho, tentando abordar a dança que se configura como parte fundamental da manifestação.

Apontou, ainda, que é muito maior, nos dias atuais, a disponibilização de vídeos sobre várias manifestações culturais na internet. Porém, afirmou que se deve ter cautela, pois muitas fontes podem estar erradas. E o trabalho é justamente esse: garimpar. Assim, vem tentando junto com os alunos aprender, a partir da escuta e execução, de forma que, mesmo sendo músicas de outras culturas, possa ocorrer a aproximação. E explicou:

[...] é muito importante que os alunos conheçam as nações [indígenas], que são muitas, espalhadas pelo Brasil. No entanto, tenha um olhar sem preconceitos darwinistas. Então, o mais importante é o processo. E, às vezes, por mais perto que estejamos dessas manifestações ainda há uma grande distância entre a manifestação cultural e a realidade do aluno, por exemplo (PEDRO).

Assim, para o professor Pedro, o processo seria o mais importante, pois ainda que se estabeleça um nível de aproximação dos alunos a essas manifestações, estão separados pela realidade de cada um. Dessa forma, buscando desmistificar o exotismo e investir na aproximação por meio de um processo cumulativo, em que o primeiro contato possibilitaria aos alunos meios necessários para a análise, ao se depararem com outras experiências semelhantes. Ao finalizar, reforçou a educação intercultural como muito importante para discussões nas aulas, a fim de que seja superado o racismo, o preconceito e, com isso, trabalhar o respeito mútuo. Tal postura tem sua correspondência na ecologia dos reconhecimentos (SANTOS, 2002), contrapondo-se, assim, à lógica da classificação social, que naturaliza as diferenças e suas hierarquias.

De acordo com a professora Maria, a inserção da música indígena iniciou por meio de um projeto que realiza com as primeiras turmas do Ensino Fundamental II, durante o ano letivo. Assim, tratando direta ou indiretamente sobre a primeira formação cultural do nosso país e o quanto isso é importante, relaciona-a com a atualidade. No que se refere às formas como acontece essa abordagem, a professora Maria mencionou que “[...] lev[a] alguns indígenas pra falar sobre isso. A gente constrói *maracás*... A questão das sementes... Eu sou da percussão também e aí [trabalho com] alguns instrumentos que eu tenho com semente...” (MARIA). Além disso, realiza um trabalho de imersão na perspectiva histórica, discutindo as origens dos instrumentos. Por ser percussionista, sua abordagem é favorecida no sentido de que, ao levar seus instrumentos para a sala de aula, surgem inúmeros questionamentos a respeito de outros instrumentos.

Basicamente sua prática pedagógica ocorre por meio das vivências através do corpo, instrumentos e canto. Além disso, busca discutir a situação atual dos indígenas, a partir de questões, como: índio usa *shorts*? Celular? Tênis? Bermuda Adidas? Como chegaram aqui? Logo, Maria, na condição de professora de música, vê a necessidade de

desmistificar essas ideias que habitam o imaginário dos alunos. Ela defende que, nós, professores de música, temos esse papel, esse compromisso étnico e ético também.

Então, eu faço com que eles vivenciem isso, o corpo principalmente. E aí no canto que é o corporal também. Aí nisso eu boto as questões melódicas, porque o canto indígena tem umas melodias que são mais fáceis de trabalhar. Os meninos assimilam mais facilmente. Porque é orgânico. Faz parte dessa organicidade. Eles estão ali fazendo e nem percebem (MARIA).

Para essa professora, o trabalho com a música indígena acontece durante todo o ano e são discutidas as questões básicas da música, como melodia, ritmo e harmonia. Ela também demonstrou que tem conhecimento da música de uma etnia específica, os *Kambiwá*, quando citou suas canções que possuem, como característica, a abertura de vozes.

A partir das informações socializadas, percebemos que a forma com que os docentes abordam a música indígena na sala de aula ocorre, na maioria das vezes, de maneira intuitiva, demonstrando uma lacuna na formação inicial dos docentes, gerada pelo colonialismo hegemônico (SANTOS, 2002). Essa lacuna se mantém, na medida em que os docentes não buscam a complementação em sua formação, com a realização de ações de formação continuada. Dessa forma, as manifestações musicais indígenas continuam ausentes, reforçando as lógicas da não existência.

Música indígena e legislação educacional

Outra categoria, definida a priori, e discutida a partir das respostas dos entrevistados foi música indígena e legislação educacional, especificamente como a legislação vigente poderia ser efetivada no Ensino Fundamental. Observamos que, de forma geral, os docentes estabelecem ligações entre o desconhecimento da Lei nº. 11.645/08 com o currículo vivenciado na formação inicial.

De acordo com o professor João, o seu conhecimento acerca da Lei nº. 11.645/08 é ínfimo e, assumindo isso, reconhece sua falha. Porém, afirma que não se vê nessa situação sozinho. Na sua concepção, “[...] a primeira ideia talvez fosse: no curso de formação de professores, em todos os níveis, isso ser abordado de forma maciça” (JOÃO). Para o

professor, é na graduação que formamos o tipo de docente que ministrará aulas em uma escola e, por isso, esboça uma crítica:

A gente escuta: ah, tem uma cadeira eletiva que vai falar sobre cultura pernambucana, por exemplo, que já é uma coisa mais abrangente ainda. É eletiva, então já tem uma política acadêmica que diz que aquilo ali não é tão importante, não é exigido. (JOÃO).

Ressaltando mais uma vez a lacuna em sua formação, apontou para uma ideia que propagamos, que é a hierarquização dos conhecimentos, retratados entre as disciplinas obrigatórias e as eletivas. Essa situação, nada mais é do que o reflexo dos conteúdos que aprendemos. Ele afirma: “[...] posso falar muito mais sobre uma sinfonia do que sobre um toré. Isso é uma lacuna. Fui formado assim, faço a minha crítica, tento de algum modo me informar aqui e acolá, mas isso são práticas e atitudes individuais e que ninguém [nem] sempre dá conta” (JOÃO). Assim, reconheceu a importância do currículo e a dificuldade de realizar as mudanças necessárias para alterar essa situação. Entretanto, trouxe como ideal a inserção, nos currículos de licenciatura, de quatro semestres que abordassem a música indígena, onde um destes fosse apenas com indígenas da região, como prevê a legislação.

Outro aspecto importante apresentado pelo professor João foi que, na medida do possível, essas aulas deveriam ser ministradas por nativos das etnias estudadas. Para o entrevistado, essas aulas perderiam a legitimidade se fossem ministradas por professores não indígenas, ainda que estes tivessem a mais alta formação. Logo, outro ponto importante para o professor João foi a ausência de suporte para essa implementação, pois não está garantida pelas leis. Assim, em um segundo momento, a ideia seria ofertar cursos de formação continuada a professores graduados. Nesse sentido, com as possíveis mudanças que tais medidas propiciariam, conceitos frágeis como “música boa é a europeia”, seriam desconstruídos, ao mesmo tempo em que outras práticas musicais seriam integradas ao contexto escolar, contribuindo para o estabelecimento do que Santos (2002) denomina de ecologia dos saberes.

O professor Pedro, por sua vez, afirmou ser conhecedor da legislação vigente e acredita que o fato de ter se tornado lei, força para que haja um pouco mais de atenção a esse aspecto. Nesse sentido, apontou como solução as atividades que realiza na escola onde trabalha, ou seja, identificar em nossa cultura o que será importante para os alunos.

No momento em que escolhemos, ao olhar para a cultura, o que é importante para o aluno... Colocamos Caboclinho... Algumas coisas têm uma verve indígena, outras africanas e outras europeias. Fizemos aquele apanhado: ciranda, coco, coco de roda, samba coco de Arcoverde. Então, fizemos lá... Já é muita coisa, pois, olhamos na lista e vimos uma grande quantidade de linguagens e manifestações musicais. Temos que partir daí. Quando colocamos o que é importante saber das manifestações, vemos o que está sendo contemplado da lei. Porém, o objetivo não foi esse. Vimos o que era importante e colocamos como referência a lei. Porque, pode vir outro professor e ao se deparar com aquele planejamento vai perceber que está de acordo com a lei e não que foi gerado a partir da lei. A lei está ali apenas para garantir (PEDRO).

De acordo com Pedro, deveríamos partir desse ponto que, de certo modo, está em consonância com a legislação. Todavia, reconheceu que, no seu caso, esse não era o objetivo, mesmo que a Lei tenha entrado como referência do projeto. O que observou foi que, planejamentos como esse, no currículo de uma escola, servirão para outros professores que pensem em trabalhar com esse tema futuramente.

A professora Maria afirmou ter conhecimento acerca da Lei e, ao responder a questão, afirmou: “essa é uma pergunta que eu acho que não tem como não passar por uma questão maior que é a questão política. A gente tem que deixar de ser tapado, na verdade, falando bem sério” (MARIA). E mais uma vez o currículo foi citado como ponto em comum nas afirmações dos entrevistados. Maria apontou o currículo como muito questionável pois, de um modo ou de outro, temos que estar de acordo com normas de uma escola. E para a entrevistada é justamente nesse ponto que reside todas as dificuldades em realizar um trabalho diferenciado, pois as instituições de ensino ainda estão pautadas em temas que são considerados tabus.

Ainda é tabu colocar um vídeo para que os meninos assistam, como é o caso de um vídeo muito forte que tá rolando na internet sobre... *Demarcação Já*. Para algumas escolas ainda é tabu, pois, pensam: vai mostrar isso a eles? Você não acha que fica muito pesado? Então, a primeira coisa eu acho que é a gente deixar de ser tapado e unir forças na luta. Existe ainda um bloqueio, a gente tem a falta de conhecimento (MARIA).

Na visão da professora, devemos parar com essa postura e nos unir, pois existem muitos bloqueios e ausência de conhecimentos. Ela apontou, como possibilidade, o

fortalecimento do que conhecemos, bem como entender as mobilizações nas quais estão envolvidos os indígenas, de forma geral, e valorizar devidamente essas lutas. Ela comenta:

Eu trabalho as nossas raízes musicais, negra e indígena, o ano inteiro, aliás, o curso inteiro dos meninos. A gente sempre voltará pra isso. Eu acho que é falta de nos agregarmos à luta deles. Acho que é muito mais do que pegar a lei, mas sim, uma questão política. Não se quer falar disso, não se quer fortalecer isso. Porque não interessa ao agronegócio. Não interessa aos grandes falar disso (MARIA).

Para a entrevistada, a Lei é importante, mas, o que deve acontecer, é a ação, para sairmos da zona de conforto. A discussão apresentada pela professora denota seu envolvimento político. Dos três entrevistados, é a que mais articula o papel da legislação com a conquista de direitos e de mudanças sociais, pauta urgente nesse momento de crise.

Considerações finais

A realização desta pesquisa possibilitou compreender as concepções de professores de música sobre música indígena, assim como identificar as práticas em sala de aula do Ensino Fundamental, no que diz respeito a essa música. Embora as discussões acerca da música indígena não tenham sido parte da formação dos professores de música entrevistados, os docentes não se sentiram estimulados a buscar por conhecimentos mais aprofundados sobre o tema, em cursos de capacitação, mantendo a cultura desses povos ainda invisibilizados, quando comparada às músicas de tradição europeia.

Dessa forma, foi possível inferir que as concepções dos professores de música acerca da música indígena variaram de acordo com a experiência pessoal, corroborando com a necessidade de tratar sobre o tema na graduação e também, posteriormente. Um dos problemas, identificado nas afirmações dos professores João e Pedro, foi que a bibliografia sobre música indígena ainda é ínfima, em especial aquela que faça a articulação com o ambiente escolar. Nessa perspectiva, a abordagem da música indígena em sala de aula, no que diz respeito aos docentes entrevistados, ocorre de uma maneira muito mais intuitiva, de acordo com o grau de conhecimento que possuem a respeito e do interesse que têm em trabalhar com essa prática musical.

Em relação ao conhecimento dos professores sobre a Lei nº. 11.645/08 foi evidenciado que, mesmo conhecendo o seu conteúdo, os docentes não julgam que seja suficiente para preencher as lacunas da herança colonialista, o que tem tornado a prática docente, no que se refere à música indígena, inviável. Embora a legislação “garanta” que as culturas desses povos sejam contempladas nas abordagens em sala de aula, sobretudo nas disciplinas de História, Literatura e Artes/Música, não prevê como isso estará disposto no currículo, resultando em práticas aleatórias que, necessariamente, não configuraram-se como uma inserção da música indígena na educação escolar.

Em contrapartida, os docentes fizeram sugestões a fim de vislumbrar novas perspectivas acerca do tema, entre as quais destaca-se a necessidade de uma abordagem mais incisiva da música indígena nos cursos de licenciatura. Além disso, sugerem que sejam ultrapassadas as barreiras acadêmicas e que agreguemos forças às mobilizações indígenas, procedimentos imprescindíveis para uma educação musical em tempos de crise, como atos de resistência.

Referências

BRASIL. *Lei 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº. 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

FLICK, Uwe. *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor, 2005.

PENNA, Maura. *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em Educação e Música*. Porto Alegre: Sulina, 2017.

ROSA, Laila; QUEIROZ, Ariádila. A inclusão da cultura e música indígenas no contexto escolar: diálogos entre a etnomusicologia e a educação musical. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ETNOMUSICOLOGIA, 6., 2013, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: ABET, 2013, p. 270-276.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 63, p. 237-280, 2002.

SILVA, Marcus Venícius Alves; ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Educação musical escolar indígena: ausências significativas na literatura. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2016, Teresina. *Anais...* Teresina: ABEM, 2016. n.p.