

Entendendo textos: estratégias para a sala de aula

C. Lynn Davis¹

Renata Junqueira de Souza²

Resumo

Este artigo é dirigido a professores e pretende mostrar como trabalhar com estratégias de leitura que possibilitem aos alunos refletir sobre o que estão lendo. Desse modo, explicamos algumas estratégias não só para envolvê-los no texto, mas também para deixá-los cientes do que devem apreender da leitura de um dado texto. Ao usar livros bem conhecidos da literatura infantil, os alunos ativarão seu conhecimento de leitura e seguirão como leitores proficientes.

Palavras-chave

Compreensão; estratégias de leitura; literatura infantil.

Introdução

Você já teve uma “amnésia” momentânea enquanto lia? Às vezes, você percebe que não se lembra daquilo que foi dito nos três últimos parágrafos?

Acreditamos que a maioria de nós “desligou-se” ao ler um artigo desafiante, ou mesmo nosso autor preferido. A compreensão pode ser prejudicada por uma série de razões. Podemos não ter experiência suficiente ou conhecimento anterior a respeito do tópico. Vocabulário desconhecido pode impedir nosso entendimento. Ou talvez nossas mentes se desviem para outro assunto mais premente ou uma tarefa não terminada. Como somos leitores proficientes, sabemos o que não

Abstract

This article is addressed to teachers to show them how they can use reading comprehension strategies to help their students become active, strategic readers. Several strategies are explained followed by examples of how to engage students with text. Teachers who use strategy instruction and quality children's literature foster students' abilities to become proficient readers.

Keywords

Comprehension; reading strategies; children's literature.

entendemos. Em outras palavras, nós estamos metacognitivamente alertas.

Como leitores independentes, temos um repertório de estratégias que nos ajuda na falta de compreensão. A proficiência na leitura pode ser automática para nós, mas nem sempre o é para os alunos que ensinamos.

De acordo com as autoras Stephanie Harvey e Anne Goudvis (2007), leitores proficientes são leitores engajados. O engajamento significa “leitura ativa” na sua melhor forma. Numa sala de leitura ativa, “as crianças contribuem com suas opiniões, pensamentos e ideias. Elas falam umas com as outras, internalizam conversas com o texto, deixam rastros de seu pensamento, e con-

1 Professora Associada de Educação, Departamento de Educação da Plymouth State University, Coordenadora dos estudos sobre prática de ensino em leitura do Departamento de Educação da Plymouth State University, New Hampshire – EUA. E-mail: ldavis@mail.plymouth.edu

2 Professora da Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp (Presidente Prudente – São Paulo). Coordenadora do Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil “Maria Betty Coelho Silva” (Cellij) e do grupo de pesquisa Formação de Professores e as Relações entre as Práticas Educativas em Leitura, Literatura e Avaliação do Texto Literário. Entre setembro/2004 e fevereiro/2005, com financiamento da Fapesp, desenvolveu, nos Estados Unidos, pesquisa sobre programas de leitura fundamentados na literatura. E-mail: recellij@gmail.com

versam em clubes do livro e círculos literários.” (HARVEY; GOUDVIS, 2007, p.16).

Como professores de leitura, nossa tarefa é engajar nossos alunos em leitura ativa, através de estratégias educacionais efetivas.

Teoria

Pesquisas apontam que os alunos, quando engajados em seu aprendizado, são aprendizes mais efetivos (HARVEY; GOUDVIS, 2007; BLACHOWICZ; OGLE, 2001).

Os conhecidos estudiosos de currículo, Wiggins e McTighe (2005), definem engajamento como “um desenho que (diferentes) aprendizes verdadeiramente encontram através do pensamento provocante, fascinante e energizante.” (p.195). Afirmam ainda que a aprendizagem efetiva ocorre conforme os alunos “desenvolvem maior entendimento e habilidade, maior poder intelectual e autorreflexão à medida que alcançam metas identificadas.” (p.195). Leitores engajados têm habilidades e estratégias bem desenvolvidas, a fim de manter altos níveis de entendimento.

Leitores independentes sabem quando estão meramente lendo palavras sem compreender seu significado. Esses aprendizes proficientes desenvolveram boas habilidades metacognitivas e estão confiantes em sua capacidade para “consertar” o problema. Perkins e Scharz (PERKINS, 1992) identificaram quatro níveis de conhecimento metacognitivo:

- **Leitores tácitos** – não estão cientes do que pensam enquanto leem.
- **Leitores cientes** – sabem quando o significado se quebra, mas podem não ter estratégias para resolver o problema.
- **Leitores estratégicos** – internalizaram diferentes estratégias e sabem quando usá-las para retomar o significado.
- **Leitores reflexivos** – podem aplicar estratégias com flexibilidade e muitas vezes refletem sobre as formas de usá-las (HARVEY; GOUDVIS, 2007).

Leitores proficientes reconhecem quando estão meramente lendo palavras e deixam de pensar no texto (HARVEY; GOUDVIS, 2000).

Leitores confiantes não são apenas engajados, mas têm também muito claro o objetivo de sua leitura. Quando estudantes, leem com finalidades diversas, sabendo quais estratégias aplicar em diferentes tarefas de leitura.

A especialista em leitura, Louise Rosenblatt (2005), descreve duas finalidades ou posturas: inferente e estética. Quando a finalidade é a inferente, lemos para obter informações ou para sintetizar grandes ideias, a partir de livros didáticos, artigos ou outros livros informativos.

Rosenblatt explica a finalidade estética como sendo “um entrar” no texto ou “[...] a aura de sentimentos e atitudes que envolvem o leitor no [texto]” (2005, p. 27).

O leitor estético não está necessariamente procurando informações ou respostas corretas, mas criando imagens e sensações a respeito do texto, de um ponto de vista pessoal.

As pessoas identificam-se com as vidas dos personagens ficcionais, com o tema da história ou com um determinado cenário. As palavras de um poema podem evocar uma resposta emocional relacionada a experiências pessoais.

Rosenblatt (2005) deixa claro que as finalidades inferente e estética têm objetivos opostos num conjunto de leituras. Ela considera que a maioria das tarefas de leitura fica entre as duas modalidades. Analise o exemplo a seguir: Um pai está cuidadosamente lendo as instruções de como montar a nova bicicleta de sua filha. Essa é sua primeira bicicleta e é um presente especial de aniversário. Ele planeja entregá-la durante a festa de aniversário no dia seguinte. Nesse caso, o pai lê as instruções para saber como montar a bicicleta (finalidade inferente), porque ele quer surpreender a filha na festa de aniversário (finalidade estética). O ensino de estratégias incorpora a teoria de Rosenblatt, quando os estudantes aprendem quais delas são mais efetivas tanto para gêneros como para propósitos diferentes.

O restante deste artigo focará as maneiras de auxiliar os alunos a monitorar seus pensamentos, de modo a ajudá-los a tornarem-se leitores proficientes. Nossa meta é encorajar uma comunidade de aprendizes para que sejam leitores e pensadores estratégicos.

Por que ensinar estratégias?

Sobre nossos primeiros anos como professoras de séries iniciais, compreendemos que o que fizemos foi “dizer” aos nossos alunos o que fazer. Ao apresentar as características do livro didático, apontávamos, zelosamente, onde estava o índice e como usá-lo. Explicávamos que um glossário ou dicionário serviam para procurar palavras desconhecidas.

Mostrávamos, cuidadosamente, as tabelas e os gráficos ao longo do texto e dizíamos-lhes para ler essas seções porque a informação encontrada ali poderia aparecer numa prova.

Nossos alunos, de alguma maneira, sobreviveram às nossas incipientes práticas docentes. Eles poderiam ter se beneficiado muito mais se tivéssemos modelado nosso pensamento acerca de como algumas pistas do texto nos ajudaram a entendê-lo. Quando modelamos e guiamos a prática dos alunos, eles são capazes de internalizar estratégias, que podem ser transferidas para gêneros diversos, para textos mais difíceis e para diferentes áreas de conteúdo. O ensino de estratégias constrói conhecimentos de base para ajudar os alunos a monitorar significados e a articular seus pensamentos (TOVANI, 2000; HARVEY; GOUDVIS, 2007).

A base para uma nova aprendizagem depende de conhecimento ou esquema anterior (ANDERSON; PEARSON, 1984). A nova aprendizagem requer que o aluno compreenda o que é lido ou ouvido. Pearson e Johnson (1978) definem a compreensão como “a construção de pontes entre o novo e o conhecido” (p. 24) e ela se estabelece quando há uma conexão entre o texto e aquilo que o leitor traz para a experiência da leitura. Ao apresentar seu novo conceito ou tópico, os professores precisam ajudar os estudantes a ativar seu conhecimento prévio, perguntando-lhes o que “pensam” que sabem. Se as crianças têm um esquema limitado para um tópico, a construção do conhecimento de base será essencial para o entendimento da nova informação.

O objetivo do ensino de estratégias é que os alunos se tornem pensadores estratégicos antes, durante e depois da leitura. Aulas eficientes de estratégias modelam comportamentos desejáveis, proveem oportunidades para a prática, sob a orientação do professor, e proporcionam tempo suficiente para a prática da leitura independente.

Consideramos que a literatura infantojuvenil e adulta são recursos excelentes na construção de uma base para uma nova aprendizagem. O uso de literatura adulta fornece um modelo autêntico para as estratégias que utilizamos como leitores proficientes. Podemos mostrar aos estudantes como fazemos perguntas ou inferências e como visualizamos, enquanto lemos.

No final deste artigo, apresentamos algumas orientações para a escolha de diferentes tipos de literatura, tendo em vista as estratégias abordadas. Devido ao formato deste artigo, dentre as muitas estratégias que poderiam ser mencionadas, selecionamos quatro: fazendo conexões, perguntas, inferências e visualizando. Incluímos também uma pequena parte sobre avaliação.

Avaliação da estratégia

Como você saberá o que e com que profundidade os seus alunos compreendem um texto? Que mudanças você precisa fazer em sua docência para garantir às crianças uma compreensão mais aprofundada do texto? Essas perguntas deveriam estar na linha de frente de todo o planejamento de ensino de estratégias.

Saber o que uma criança está pensando e compreendendo é difícil de mensurar com os métodos tradicionais de avaliação. Testes de múltipla escolha ou de falso/verdadeiro fornecem informações sobre *o que* um aluno sabe, mas não podem mostrar *como* ele sabe. Respostas escritas de alunos para textos ficcionais e não ficcionais visivelmente assinalam tanto seu pensamento e a profundidade de seu entendimento, como falsos conceitos. A compreensão é monitorada através de registros escritos nos cadernos dos alunos, comentários em fichas, *post-it* ou desenhos. As crianças também demonstram entendimento por meio de palestras sobre o texto dadas a um outro colega de classe, discussões com grupos maiores ou participação em pequenos grupos. Nosso trabalho como docente é ouvir suas conversas, tomar notas para acompanhar o pensamento dos alunos e responder às suas discussões, seja oralmente ou por escrito. Nesse sentido, nós, professores, precisamos fazer perguntas para auxiliar os estudantes a tornarem-se pensadores estratégicos ao ler todos os tipos de gêneros ou textos que abordam diferentes assuntos.

Durante o processo para tornarem-se leitores e pensadores estratégicos, os alunos devem ser participantes ativos. Em muitas salas de aula em que o ensino de estratégias é o foco, o pensamento dos alunos é registrado em gráficos, mencionados, muitas vezes, como “gráficos âncoras” (HARVEY; GOUDVIS, 2000). Esses gráficos são desenvolvidos pelo professor e pelos alunos para serem expostos na sala de aula. Gráficos âncoras funcionam como lembretes para o uso de estratégias. Os gráficos podem conter pistas sobre como ler um determinado autor, ou como os questionamentos aprofundam a compreensão. Podem também incluir formas de comparar e contrastar as diferenças entre a leitura de ficção e de não ficção. É preciso lembrar que os gráficos âncoras ficam expostos em sala de aula enquanto determinado texto é trabalhado. Quando as crianças descobrem outros usos para uma estratégia em especial, elas adicionam aquela informação ao gráfico. Quanto mais engajarmos os estudantes em seu próprio aprendizado de estratégias, mais independentes serão como leitores. Quando vemos os alunos usando estratégias com um texto mais difícil, ou com uma variedade de gêneros, sabemos que estão internalizando-as e tornando-se leitores autoconfiantes.

Estratégias

Fazendo conexões

Quando os alunos fazem conexões pessoais, bem como conexões com outros textos e com um universo maior, seu pensamento torna-se mais complexo, e a compreensão, mais profunda.

Conexões pessoais (texto-sujeito) ocorrem quando o leitor liga experiências pessoais a personagens da história, acontecimentos, locais ou temas. O entendimento do texto pelas crianças é realçado quando elas podem relacionar eventos da história às suas experiências de vida. Ao estabelecer conexões pessoais, os estudantes ativam conhecimentos anteriores, fazendo com que a leitura seja mais significativa e envolvente.

Conexões com outros textos (texto-texto) acontecem quando os alunos encontram semelhanças entre dois ou mais textos de ficção ou livros de informação. Eles comparam os personagens, os temas, os

trabalhos de um mesmo autor e as obras de vários outros. Estilos literários, gêneros diferentes e conteúdo de informação são muitas vezes tópicos para discussão. Conexões texto-texto ajudam os alunos a ampliar o entendimento de temas mais complexos dentro de seu universo sempre em expansão.

Conforme as crianças fazem conexões entre textos, elas começam a desenvolver uma visão global de conceitos e assuntos universais. Owocki (2003) apresenta um excelente exemplo de como jovens leitores podem expandir sua visão de mundo.

Ao explorar as conexões entre alguns livros sobre famílias, as crianças adquiriram uma forte concepção sobre a constituição de uma família, sobre o que as famílias fazem juntas, as diferentes tradições que as famílias compartilham, e assim por diante. Desse modo, o foco nas conexões entre textos tornou-os aptos a desenvolver seu esquema, ou visão de mundo, para o conceito de família. (p. 24).

Quando as conexões são feitas com outras áreas de conteúdo, os estudantes ampliam suas habilidades de pensamento crítico. *Pink and Say*, de Patricia Polacco; *O amor de Maria, a bonita*, de Luciana Savaget; ou *Alberto que era Santos Dumont*, de Marina Franco, são bons exemplos para fazer conexões com um universo mais amplo.

Pink and Say é um dos nossos livros infantis favoritos a respeito da Guerra Civil americana. A história fala de dois jovens rapazes, um negro e um branco, lutando por uma causa comum. É uma história de amizade, amor e tragédia. Os personagens de *Pink and Say* são dois adolescentes, com idade de estudantes do ensino médio. Suas preocupações não são diferentes das dos estudantes de hoje. Nesse sentido, os alunos das escolas de nível médio podem criar empatia com esses jovens soldados e compartilhar os seus sentimentos e medos. O uso de livros como *Pink and Say* ajuda os alunos a entender uma pessoa na guerra, o que muitas vezes não se percebe em livros didáticos de estudos sociais. Fazer essa espécie de conexão auxilia os alunos a construir conhecimentos de base para tópicos futuros de estudos sociais, encorajando-os a ver os temas a partir de diferentes perspectivas.

Fazendo perguntas

No início de cada semestre, pedimos aos nossos alunos de graduação que reflitam sobre as estratégias que eles utilizam para atribuir significado ao que leem. Em geral, nossa sessão de *brainstorming* revelará um número de estratégias, como reler uma passagem ou procurar palavras desconhecidas no dicionário. Raramente, entretanto, os nossos futuros professores incluem em seu repertório de estratégias o ato de fazer perguntas.

Depois de anotar e discutir suas estratégias, aproveitamos a oportunidade para mostrar o questionamento como uma estratégia que nós usamos. Geralmente, usamos, para modelar nosso pensamento, um trecho de um livro de mistério, nossa escolha preferida de leitura por prazer. Ao mesmo tempo que apresentamos nossas perguntas, conforme vamos lendo oralmente o trecho selecionado, escrevemos as questões em fichas, de modo a não perder o fio de nosso pensamento. Nossos alunos logo se dão conta de que eles também fazem perguntas enquanto leem. Fazer perguntas é tão automático, para esses leitores, que não percebem que as fazem o tempo todo.

Perguntas são a chave para a compreensão. Os leitores imaginam por que o personagem agiu daquele modo? Que espécie de conexão o autor está tentando fazer aqui? O que é importante nesta parte? As crianças são naturalmente curiosas e constantemente procuram respostas para suas perguntas. Nossos alunos precisam saber que as suas perguntas são importantes e que a compreensão nem sempre fornece as respostas “corretas”. Ao encorajarmos nossos alunos a fazer perguntas, eles se tornam capazes de usar o questionamento como um meio de aprofundar o entendimento.

Um componente chave do questionamento é o tipo de questões de que se utilizam. Perguntas simples ou literais geralmente não estimulam o diálogo, mas ajudam o leitor a entender a informação ou as concepções equivocadas. Questões abertas ou complexas requerem que os alunos ativem seu conhecimento anterior e interpretem o texto sob diferentes perspectivas. Perguntas complexas proporcionam um engajamento ativo, discussões sobre o texto e um aprofundamento da compreensão.

Antes de passarmos para a visualização, é importante mencionar que leitores proficientes usam muitas estratégias enquanto leem um único texto. Mesmo que estejamos discutindo cada estratégia separadamente, a meta é incorporar uma variedade de estratégias na leitura.

Visualização

Quando visualizamos, construímos figuras mentais. As imagens que vemos em nossas mentes criam um filme, conforme lemos. Para ensinar visualização, é importante escolher uma leitura vívida, para modelar as imagens que fazemos individualmente. Livros com gravuras, com rica linguagem descritiva e verbos ativos são recursos tão bons quanto alguns bons livros escritos em capítulos. O trecho a seguir foi retirado do livro de E. B. White, *A teia de Charlotte*, uma ótima escolha para ensinar visualização.

O celeiro era muito grande. Era muito velho. Cheirava a feno... cheirava a transpiração dos cavalos cansados e ao maravilhoso e doce hálito das pacientes vacas... cheirava a grãos, a arreios, e a graxa dos tratores, e a botas de borracha, e a corda nova... Estava cheio de todo tipo de coisas que você encontra em celeiros: escadas, pedras de amolar, garfos para feno, foices, cortadores de gramas, pás para neve, cabos de machados, galões de leite, baldes para água, sacos vazios e velhas ratoeiras. Era o tipo de celeiro onde as andorinhas gostam de fazer seus ninhos. Era o tipo de celeiro onde as crianças gostam de brincar* (HARVEY; GOUDVIS, 2000, p. 47 apud WHITE, 2004, p. 12).

Depois de ouvir um trecho expressivo, peça aos alunos para discutir suas imagens mentais e, então, faça-os desenhar o que viram. Uma discussão posterior sobre seus desenhos os ajudará a reconhecer as conexões pessoais que fazem. Encoraje as crianças a usar todos os seus sentidos e emoções enquanto leem. Elas podem experimentar, cheirar, sentir, ver e ouvir a cena que se desenvolve em suas mentes. Discuta as emoções que as imagens mentais evocam. Após a leitura de uma passagem, peça aos estudantes para colocar-se naquele lugar e descrever o que experimentaram ou sentiram.

* (HARVEY; GOUDVIS, 2000, p. 47 apud WHITE, 2004, p.10).

A visualização e a inferência não podem existir uma sem a outra. A visualização estimula o pensamento inferencial dos estudantes. Quando os alunos visualizam, estão fazendo inferências baseadas no texto e em experiências passadas. Uma inferência vai muito além daquilo que pode ser encontrado diretamente no texto – é como ler nas entrelinhas.

Fazendo inferências

Quando viajamos de avião, atrasos parecem inevitáveis. Enquanto esperamos perto do portão de embarque, muitas vezes nos pegamos “olhando as pessoas”. Conforme observamos os que correm para pegar um voo ou uma família que viaja com crianças pequenas, podemos fazer inferências com relação à vida dessas pessoas, baseadas em experiências semelhantes às que vivemos enquanto viajamos. Nós fazemos inferências o tempo todo quando observamos o mundo ao nosso redor. Fazemos essas inferências ao usar nossas experiências pessoais e o contexto da situação, ou quando lemos o conteúdo existente no texto. Fazer inferências realça o entendimento. Conforme se tornam leitoras mais proficientes, as crianças vão além do significado literal, em direção a um pensamento mais inferencial.

De acordo com o que foi mencionado anteriormente, visualização e inferência estão intimamente relacionadas. Para que possamos visualizar, devemos fazer inferências. Considere o excerto previamente discutido, retirado de *A teia de Charlotte*. Se você tivesse feito um desenho da sua imagem mental, você teria feito inferências baseadas nas suas próprias experiências com celeiros. Seu desenho seria provavelmente bem diferente do de seus colegas.

Essas diferenças são também verdadeiras no que diz respeito às que ensinamos. Dois alunos que entrem em nossas salas de aula, nenhum deles terá exatamente o mesmo conhecimento de mundo. Precisamos reconhecer essas diferenças e valorizar o que cada criança tem a dizer em momentos de discussão sobre o material lido.

Escolhendo literatura apropriada para o ensino de estratégias

Abaixo apresentamos indicações gerais que auxiliam na seleção de livros para o ensino de estratégias. O mesmo livro ou artigo pode

ser usado em várias estratégias, embora elas estejam listadas separadamente. Lembre-se, quando lemos, combinamos o uso de estratégias de modo que possamos facilitar uma compreensão plena.

Fazendo conexões

Livros infantojuvenis relacionados à vida das crianças de hoje (Ficção realista):

- Superação de medos
- Amizade
- Primeiras experiências (andar de bicicleta, brincar na areia, ir à praia)
- Família

Fazendo perguntas

Eu imagino...

- Como deve ser morar em...?
- Como o mistério será resolvido?
- Por que eles são tão maus com seus amigos?
- Como o personagem principal se sente?
- Como as pessoas superam obstáculos?

Visualização

Escolha livros com:

- Linguagem vívida e descritiva
- Coisas e eventos da vida cotidiana
- Poesia
- Livros com figuras e sem texto

Fazendo inferência

O pensamento inferencial é estimulado por livros que:

- Comparam e contrastam
- Olham de diferentes perspectivas
- Inferem sentimentos
- Apresentam múltiplos temas

Algumas considerações finais

A chave para o ensino de estratégias é modelar aquilo que queremos que os alunos façam, e não fazer por eles. Os alunos precisam ver o que acontece dentro de nossas cabeças, a fim de transferir aquela informação para as suas próprias leituras. Precisam de tempo para praticar o que veem como modelo, com a ajuda e o monitoramento do professor. A prática independente ajuda os estudantes a usar o pensamento estratégico como parte do seu esquema. Quando conseguem transferir o uso da estratégia para outros gêneros ou textos mais difíceis, estão tornando-se leitores autônomos e estratégicos.

Lembre-se: quanto mais interagirmos com o texto, mais profunda será nossa compreensão.

Referências bibliográficas

- ANDERSON, R. C.; PEARSON, P. D. Schema-theoretic view of basic process in reading comprehension. In: PEARSON, P. D. et al. (Ed.). *Handbook of reading research*. New York: Longman, 1984. p. 255-291.
- BLACHOWICZ, C.; OGLE, D. *Reading comprehension: strategies for independent learners*. New York: The Guilford Press, 2001.
- HARVEY, S.; GOUDVIS, A. *Strategies that work: teaching comprehension to enhance understanding*. York, ME: Stenhouse, 2000.
- _____. *Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement*. 2. ed. Portland, ME: Stenhouse, 2007.

- OWOCKI, G. *Comprehension: strategic instruction for k-3 students*. Portsmouth, NH: Heinemann, 2003.
- PERKINS, D. *Smart schools: better thinking and learning for every child*. New York: Free Press, 1992.
- PEARSON, P. D.; JOHNSON, D. *Teaching reading comprehension*. Fort Worth, TX: Holt, Rinehart and Winston, 1978.
- ROSENBLATT, L. *Making meaning with texts: selected essays*. Portsmouth, NH: Heinemann, 2005.
- TOVANI, C. *I read it, but I don't get it: comprehension strategies for adolescent readers*. Portland, ME: Stenhouse, 2000.
- WIGGINS, G.; MCTIGHE, J. *Understanding by design*. 2. ed. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2005.

Literatura infantojuvenil citada

- FRANCO, M. *Alberto que era Santos Dumont*. São Paulo: DCL, 2006.
- POLACCO, P. *Pink and Say*. New York: Philomel, 1994.
- SAVAGET, L. *O amor de Maria, a bonita*. São Paulo: DCL, 2004.
- WHITE, E. B. *Charlotte's web*. New York: Harper and Row, 1952.
- _____. *A teia de Charlotte*. Ilustrado por Garth Williams. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Recebido em fevereiro de 2009 e aceito em junho de 2009.