

UMA REFLEXÃO SOBRE COMPETÊNCIAS PARA PRODUÇÃO DE TEXTOS

Ewerton Ávila dos Anjos Luna¹

RESUMO: Considerando que o ensino conteudista, apenas, não tem dado conta de uma formação que prepara para a interação nas diferentes práticas sociais, este estudo realiza uma investigação sobre competências para a produção de textos. Para isso, toma-se como alvo de reflexão três das cinco competências utilizadas na avaliação da prova de Redação do Exame Nacional do Ensino Médio, que solicita, em sua proposta, a produção de um texto dissertativo-argumentativo. Dentre os aspectos contemplados nesta pesquisa, destacam-se os relacionados: à coerência, à coesão e aos direitos humanos. Além disso, é dado enfoque ao processo de ensino-aprendizagem da produção de texto por competências, no geral, e sua avaliação, em particular. A pesquisa está inserida no âmbito, principalmente, da Linguística Textual; e é embasada, especificamente, nos trabalhos de Antunes (1996), Koch (1999), Costa Val (1999), dentre outros. A essas obras, somam-se ainda os textos publicados pelo Ministério da Educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998; 2000) e a Fundamentação Teórica Metodológica do ENEM (2005).

PALAVRAS-CHAVE: Competências; Produção Textual; Avaliação.

ABSTRACT: Considering that teaching focused only on contents is not enough for a formation that lets students ready to interact in different social practices, this study investigates about writing competences. For this, the reflection is focused on three from five competences used as evaluation criteria in the writing test of High School National Exam in Brazil (called ENEM), which proposes a production of a dissertative and argumentative text. Among the aspects contemplated in the research, we could highlight: coherence, cohesion and human rights. Besides these, there is a focus on teaching-learning process of writing through competences, in general, and its evaluation, particularly. The research is mainly inserted in Textual Linguistics field and it is based, specifically, in Antunes' work (1996), Koch's (1999), Costa Val's (1999), among others. We can still sum up texts published by Ministry of Education like National Curricular Parameters (1998; 2000) and the Theoretical-Methodological Foundations of ENEM (2005).

KEYWORDS: Competences; Writing; Evaluation.

1. Introdução

Quais as competências necessárias para se produzir um bom texto? Como fazer a avaliação de textos? Partindo desses questionamentos, são realizadas reflexões neste estudo, a fim de contemplar algumas competências que giram em torno da produção

¹ Professor do Departamento de Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal Rural de Pernambuco. E-mail: ewertonavila@ig.com.br

textual. Para isso, utilizaram-se como ponto de partida as competências propostas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para a prova de Redação.

Antes, porém, de adentrar nas competências selecionadas, faz-se necessário discutir a perspectiva de avaliação por competências e habilidades propostas pelo Exame.

A Fundamentação Teórico-Metodológica (FTM) do ENEM traz o conceito de competência como “ações e operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer” e as habilidades instrumentais “referem-se, especificamente, ao plano do „saber fazer”” (Matrizes Curriculares de Referências do Saeb, 1998, *apud* BRASIL, 2005, p.7).

A concepção de competência do Exame está em consonância com a de Perrenoud (1999), que a entende como a mobilização de recursos cognitivos utilizados para atuar, com eficácia e pertinência, em situações diversificadas de práticas sociais relacionadas a contextos variados.

Competências e habilidades, segundo a FTM, possuem concepções complementares, podendo estar imbricadas nas situações-problemas propostas pelo Exame. Por exemplo:

Resolver problemas é uma competência que supõe o domínio de várias habilidades. Calcular, ler, interpretar, tomar decisões, responder por escrito, etc., são exemplos de habilidades requeridas para a solução de problemas de aritmética. Mas, se saímos do contexto de problema e se consideramos a complexidade envolvida no desenvolvimento de cada uma dessas habilidades, podemos valorizá-las como competências que, por sua vez, requerem outras tantas habilidades (BRASIL, 2005, p. 17).

A FTM considera, ainda, o fato de o conhecimento apresentar como característica um fator tácito, ou seja, conhecimento que não é explicitado pelo sujeito. Isso leva a consciência de que o aluno pode ter determinado conhecimento sobre um assunto e não conseguir demonstrá-lo através das palavras ou da escolha de uma alternativa em uma situação específica como a da avaliação, por exemplo. Daí deslocar o foco dos conteúdos para as competências. Parte-se, então, do pressuposto:

(...) que todo conhecimento deve estar a serviço das pessoas, de seus projetos, de seus interesses como cidadãos, é fundamental, portanto, uma reconfiguração dos instrumentos de avaliação, buscando-se canais adequados para a emergência, em cada pessoa, do conhecimento tácito que subjaz. O deslocamento das atenções dos conteúdos disciplinares para as competências pessoais constitui um passo decisivo nesse sentido (BRASIL, 2005, p.51).

Para a elaboração da prova do ENEM, considera-se que, através de competências, é possível articular o explícito e o tácito (que o subjaz). Portanto, pode-se afirmar que, enquanto grande parte dos vestibulares avalia os conhecimentos explícitos das disciplinas, no ENEM, o importante é estimular e avaliar um conjunto de competências, e as disciplinas são instrumentos para que isso seja realizado.

Em relação, especificamente, à prova de Redação, são consideradas as seguintes competências: (I) demonstrar domínio da norma culta da língua escrita; (II) compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo; (III) selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; (IV) demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários à construção da argumentação; (V) elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando respeito aos Direitos Humanos.

Neste estudo, entretanto, serão discutidas apenas as três últimas competências. Nos tópicos seguintes, que recebem como título essas competências contempladas, há a apresentação e reflexão em torno da terceira (no tópico 2), da quarta (no tópico 3) e da quinta competências (no tópico 4). Por fim, são tecidas as considerações finais (5). A perspectiva de análise é a da Linguística Textual, estando o estudo embasado nos trabalhos de Antunes (1996), Koch (1999), Costa Val (1999), dentre outros.

2. Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista

Por meio dessa competência, procura-se avaliar aspectos relativos à coerência. Com a seleção, o relacionamento, a organização, e a interpretação de fatos e opiniões em favor da construção de um ponto de vista, pode-se perceber o desenvolvimento, pelo participante, da lógica interna do texto, que é “resultante dos significados que sua rede de conceitos e relações põe em jogo, mas também de compatibilidade entre essa rede conceitual – o mundo textual – e o conhecimento de mundo de quem processa o discurso” (COSTA VAL, 1999, p.06).

Complementa a competência “compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para desenvolver o tema” uma vez que, além de o candidato ter que demonstrar compreensão acerca da temática proposta, é necessário relacionar ideias, com continuidade e progressão, de forma não-contraditória. É avaliado, então, se os argumentos são coerentes com o ponto de vista adotado em relação à questão-problema proposta.

A coerência textual, segundo Costa Val (1999), é decorrente da forma como os conceitos são configurados. A autora acrescenta que contribui também para a construção de sentido do texto, estabelecendo uma lógica interna, por isso envolve aspectos lógicos e semânticos. Juntamente com a coesão, compõe o material conceitual e linguístico.

Envolve ainda aspectos cognitivos, “na medida em que depende do *partilhar* de conhecimentos entre os interlocutores” (COSTA VAL, 1999, p.05). Então, pode-se afirmar que a coerência não está apenas restrita ao texto, já que este não produz significado por si mesmo. As relações estabelecidas entre produtor-texto-leitor, o que Costa Val chama de *coerência pragmática*, contribuem para a construção de sentidos, e somadas às relações lógico-semânticas são responsáveis pela textualidade.

O texto coerente, para a autora, deve fazer retomadas do que vem sendo desenvolvido em favor da unidade, ou seja, o texto precisa ter elementos constantes que o configuram como um todo. Avaliar essa continuidade “é verificar, no plano conceitual, se há elementos que percorrem todo o seu desenvolvimento, conferindo-lhe unidade” (COSTA VAL, 1999, p.22).

Além das retomadas, é importante que o grau de informatividade seja considerado pelo produtor para que elementos de continuidade não resultem em repetição. Outro fato a ser destacado é o cuidado com a contradição. Os argumentos “têm que ser compatíveis entre si, não só no que trazem explícito como também do que deles se pode concluir por pressuposição ou inferência” (COSTA VAL, 1999, p.25).

Outra questão a ser contemplada é que, para o texto do participante ser considerado coerente, não é necessário seguir uma estrutura canônica, rígida. Segundo Rojo (2004, p. 10):

Se muitas dissertações escolares começam pela afirmação de uma tese que será sustentada por argumentos de diversos tipos hierarquizados, não é raro um artigo jornalístico de opinião recorrer a outros estratagemas argumentativos, como iniciar por relatos exemplares ou ironizar, para chegar à formação da opinião.

Portanto, o produtor, ao escrever o texto dissertativo-argumentativo, pode lançar mão de uma gama de estratégias que a língua oferece. De acordo com Dolz (1996), a dificuldade do aluno (o autor faz referência principalmente aos do Ensino Fundamental) em escrever esse tipo de texto não está relacionada à capacidade de argumentação em si, e sim ao domínio dessas estratégias e recursos pertencentes à modalidade escrita da língua.

Outro problema, levantado por Bronckart (1999), é falta, por parte do produtor, de consciência de quem vai ler o texto, uma vez que dificulta a tomada de posição perante contra-argumentos possíveis. “Quando o agente produtor considera que um aspecto do tema que expõe é contestável (a seu ver e/ou ao do destinatário), tende a organizar esse objeto de discurso em uma sequência argumentativa” (BRONCKART, 1999, p.234). Para o autor, a antecipação de características do interlocutor condiz com o fato de a argumentação ser efetivamente dialógica. Entretanto, devido às condições de produção do ENEM, o participante deixa de interagir com um interlocutor para interagir com um “interlocutor-avaliador”.

3. Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários à construção da argumentação

Costa Val (1999) afirma que é importante observar a presença e a pertinência das relações entre informações, fatos e opiniões apresentados, pois “o texto pode apresentar fatos e conceitos relacionáveis sem estabelecer ligações entre eles, ou pode estabelecer relações não pertinentes entre os fatos e conceitos que denota” (1999, p.29).

De acordo com Antunes (1996), a coesão ocupa papel essencial para construção da argumentação, uma vez que está relacionada à disposição dos elementos textuais em favor da continuidade tópica. Koch (1999, p. 104) compartilha da mesma opinião ao afirmar que:

Considerando-se como constitutivo de um enunciado o fato de se apresentar como orientando a sequência do discurso, isto é, de determinar os encadeamentos possíveis com outros enunciados capazes de continuá-lo, faz-se preciso admitir que existem enunciados cujo traço constitutivo é serem empregados com a pretensão de orientar o interlocutor para certos tipos de conclusão, com exclusão de outros.

Essa orientação, mencionada por Koch, constitui uma cadeia coesiva, isto é, um entrelaçamento com nexos semânticos que se distribuem no texto “como se este compusesse um terreno pontilhado por diferentes tipos de nós” (ANTUNES, 1996, p.78). Para a construção dessa cadeia, a língua oferece diversos mecanismos.

É avaliado, então, nessa competência, se o participante faz uso desses mecanismos linguísticos, como, por exemplo: faz uso de sinonímia, hiperonímia, reiteração? Faz nominalizações? Faz relações anafóricas e catafóricas? Lança mão de elipses? São utilizados adequadamente operadores argumentativos entre os parágrafos, sentenças e palavras?

Sobre esses últimos, Koch (1999) afirma que seu uso é estratégia indispensável ao ato de argumentar. Para a autora, são elementos que contribuem para a constituição sequencial do discurso, à medida que possuem pretensão de guiar o leitor a determinadas interpretações, como, por exemplo, o uso das palavras ou expressões: *inclusive*, *também*, *mesmo*, que dão a idéia de inclusão; *ainda*, que pode marcar excesso ou ser introdutor de argumento adicional; *isto é*, *ou seja*, *em outras palavras*, com intenção de retificar, esclarecer e/ou desenvolver um argumento; dentre outros.

Segundo Citelli (2001, p. 11), “estruturar um texto, integrando os vários níveis de sentidos, não é tarefa fácil, e a reflexão só ganhará eficácia se vier acompanhada de experiência e fatos significativos”. Portanto, pode-se afirmar que essa competência está bastante interligada à anterior.

Para o autor, o trabalho em sala de aula com construção e estruturação de períodos, por exemplo, deve ser realizado uma vez que “é importante mostrar como as conjunções e preposições representam a possibilidade de encadear idéias, de criar relações que precisam ser seguidas a fim de não se perder o assunto” (p.157). Mas destaca que não se pode perder de vista que o texto argumentativo, como qualquer outro, não é apenas uma „pirotecnia formal“, mas também produto da maturidade intelectual desenvolvida através de „experiência e fatos significativos“.

Um último aspecto a ser destacado sobre a avaliação dessa competência no Exame é o fato de existir uma equipe preparada para avaliar os textos de alunos que possuem a Libras (Língua Brasileira de Sinais) como primeira língua (e que declaram isso ao fazer a inscrição para o Exame).

Em um estudo sobre a coesão em textos escritos por adolescentes surdos, Meirelles e Spinillo (2004) destacaram como marcas recorrentes: a presença de sentenças curtas, com estrutura sintática elementar, a limitação de elementos de ligação como conjunções, preposições e pronomes demonstrativos, problemas relacionados à flexão verbal e à restrição do uso de sinais de pontuação.

Marcas como essas fazem com que Silva (2007) afirme que a surdez “provoca a emergência de uma escrita qualitativamente diferente daquela a qual estamos habituados e exige de todos nós um distanciamento maior daquela visão grafocêntrica da escrita”.

A equipe especialista avalia, então, uma escrita com particularidades específicas, considerando que o surdo deixa marcas de sua identidade, principalmente devido a limitações no uso de recursos coesivos, ao passo que mostra sua criatividade (as táticas), ao fazer uso de percursos fora da ordem estabelecida (para o português, nesse caso) (SILVA, 2007).

Enfim, pode-se afirmar que nessa competência não é feita uma avaliação apenas do ponto de vista sintático, mas também de caráter semântico-discursivo. Segundo Gregolin (1993, p.26), “as marcas lingüísticas que estruturam um texto guiam o leitor para a interpretação semântica dos sentidos em uma determinada direção argumentativa”.

4. Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando respeito aos Direitos Humanos

Na LDB (nº 9.394/96), tem-se entre as finalidades do Ensino Médio (art.35):

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

Nos PCN de Língua Portuguesa (1998), como objetivo do Ensino Fundamental:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-adia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às 100 injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito.

Nos PCNEM (2000, p.13):

A perspectiva é de uma aprendizagem permanente, de uma formação continuada, considerando como elemento central dessa formação a construção da cidadania em função dos processos sociais que se modificam.

Formar, então, o cidadão crítico, criativo e participativo é objetivo da escola. Por isso, o ENEM dedica uma das cinco competências para avaliar a proposta de ação do participante que deve estar em consonância com as conquistas advindas da luta pelos

direitos humanos nos mais variados âmbitos: jurídico, político, social etc. Segundo Andrade e Rabelo (2002, p. 17):

O Enem busca verificar como o conhecimento assim construído pode ser efetivado pelo participante por meio da demonstração de sua autonomia de julgamento e de ação, de atitudes, valores e procedimentos diante de situações problema que se aproximem, o máximo possível, das condições reais de convívio social e de trabalho individual e coletivo.

A solução proposta pelo participante precisa ter relação com os argumentos escolhidos pelo candidato, de forma que „conclusões prontas“ advindas de *fórmulas* desenvolvidas, muitas vezes em cursinhos, sejam evitadas. Preza-se, então, a autoria. Como afirmam Rodrigues *et al* (2007, p. 198):

A forma por meio da qual o texto „aponta para o seu autor“ está estreitamente relacionada com as maneiras pelas quais esse autor, adequando-se às normas da comunidade onde o seu discurso irá circular, deixa-se perceber em seu próprio dizer.

Entretanto, pode-se questionar até que ponto o espaço para autoria é dedicado ao participante. A liberdade para se exprimir não é total. Ele deve incluir em seu texto necessariamente uma proposta de solução que, por sua vez, deve condizer com os Direitos Humanos.

Será que não há uma imposição ideológica? Há liberdade para que o sujeito do discurso esteja inscrito na materialidade do seu texto? O jornalista Reinaldo Azevedo, ao escrever um texto de opinião sobre o Exame, ou melhor, ao fazer oposição ao governo vigente, faz a seguinte afirmação:

Um dos meus sobrinhos, filho da minha irmã, fez a prova: “Mandeí ver, tio. Falei que índio praticar infanticídio é uma diversidade que eu não respeito”. E eu: “Cara, você fez isso? Então já se danou (eu empreguei outro verbo, confesso...)” E ele: “Claro que não, né, Tio? E eu sou besta? Tava na cara que era para elogiar a diversidade (Revista Veja, 27 de agosto de 2007).

Como se pode observar nesse exemplo, o participante, para obter uma pontuação desejada, escreve o que acredita que deva ser escrito, ou seja, aquilo que se deseja ler, mesmo discordando em algum aspecto. No caso do infanticídio praticado pelos índios, existem opiniões bastante divergentes. Para Payê (*apud* REBOUÇAS, 2007), por exemplo, os índios não precisam se basear nos padrões morais dos brancos. “Eles têm direito a uma concepção própria de direitos humanos. Por que os povos indígenas deveriam aceitar a visão dos brancos sobre direitos humanos como a única correta?” (PAYÊ *apud* REBOUÇAS, 2007).

Gregolin (2003, p.48) afirma que “analisar a autoria na relação que o texto estabelece com o sujeito que o produziu significa conceber o sujeito da escrita como uma construção do próprio discurso”. Segundo os PCNEM (2000, p. 21-22),

A análise da dimensão dialógica da linguagem permite o reconhecimento de pontos de vista diferentes sobre um mesmo objeto de estudo e a formação de

um ponto de vista próprio. A opção do aluno por um ponto de vista coerente, em situação determinada, faz parte de uma reflexão consciente e assumida, mesmo que provisória. A importância de liberar a expressão da opinião do aluno, mesmo que não seja a nossa, permite que crie um sentido para a comunicação do seu pensamento. Deixar falar/escrever de todas as formas, tendo como meta a organização dos textos.

Sabe-se que essa competência está relacionada a uma justa causa; entretanto, não se pode negar que há algo de contraditório.

5. Considerações finais

Após apresentação e discussão de três competências utilizadas como critérios de avaliação no ENEM, pode-se reforçar a importância de considerar em momentos de ensino e de aprendizagem que as práticas de produção textual requerem a reflexão em torno de alguns aspectos linguístico-discursivos.

Dentre eles, a heterogeneidade da língua; os aspectos relacionados às condições de produção (Quem escreve o texto? Para quem escreve? Em que situação? Com que finalidade?); a escrita tida como um processo composto por várias etapas; o professor como interlocutor; a avaliação que leva em consideração não apenas o produto final do texto; o erro utilizado a serviço da aprendizagem; etc.

Para isso, o tratamento dado ao ensino de escrita no nível do texto (já que esse deve ser a unidade básica de ensino de Língua Portuguesa) deve ser sistemático, integrado com as práticas de leitura e análise linguística, e em função de competências que visem à produção de textos adequados às situações de interação nas diversas práticas sociais.

6. Referências bibliográficas

AZEVEDO, R. Opinião. **Revista Veja**, 27 de agosto de 2007.

ANDRADE, G. G.; RABELO, M. L. O ENEM e os Desafios da Correção de Redações. In: G. G. Andrade e M. L. Rabelo. (Orgs.). **A Produção de Textos no ENEM: Desafios e Conquistas**. 1ª ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, v. 1, p. 1123, 2007.

ANTUNES, M. I. C. M. **Aspectos da Coesão do Texto**: uma análise em editoriais jornalísticos. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394**. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Parte I.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Parte II.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM):** fundamentação teóricometodológica. Brasília: MEC/INEP, 2005.

BRONCKART, J. P. **Atividade de Linguagem - textos e discursos –** Por um interacionismo sócio-discursivo. 1ª ed. São Paulo: Educ, 1999.

CITELLI, B. **Produção e Leitura de Textos no Ensino Fundamental –** Poema, Narrativa, Argumentação. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COSTA VAL, M. da G. **Redação e Textualidade.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DOLZ, J. **Learning Argumentative Capacities –** A Study of the Effects of a Systematic and Intensive Teaching of Argumentative Discourse. In 11-12 Year Old Children. Argumentation. n. 10, pp. 227-251, 1996.

GREGOLIN, M. do V. **Linguística Textual e Ensino de Língua: construindo a** textualidade na escola. In: **Revista ALFA**, v. 37, p. 23-32, 1993.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e Linguagem.** São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Desvendando os Segredos do Texto.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **As Tramas do Texto.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

LUNA, E. A. dos A. **Avaliação da Produção Escrita no ENEM:** como se faz e o que pensam os avaliadores. Dissertação de Mestrado. Recife: PPGL/UFPE, 2009.

MEIRELLES, V; SPINILLO, A. G. Uma Análise da Coesão Textual e da Estrutura Narrativa em Textos Escritos por Adolescentes Surdos. In: **Estudos de Psicologia**, 9(1), 131-144, 2004.

PERRENOUD, P. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 1999.

REBOUÇAS, L. C. L. **Para Debatedores, Índios Devem Decidir Sobre Infanticídio.** 2007. Disponível em:

<http://www.interlegis.gov.br/cidadania/infanciaeparlamento/para-debatedores-indios-devem-decidir-sobre-infanticidio>. Acesso em: 20/08/2008.

RODRIGUES, S. G. C. *et al.* O Processo de Escrita do Candidato do ENEM: autoria versus apagamento de autoria. In: G. G. Andrade; M. L. Rabelo. (Orgs.). **A Produção de Textos no ENEM: desafios e conquistas**. 1ª ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007, v. 1, p. 197-205.

ROJO, R. Gêneros Oraís e Escritos como Objetos de Ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: B. Schneuwly; J. Dolz e colaboradores. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, I. R. **O Estudante Surdo e a Formação de Professores**. Comunicação proferida no Fórum Permanente de Magistério - Ética no Magistério. Campinas: SP, 2007. Disponível em: www.cori.unicamp.br/foruns/magis/evento17/ivani/ivani.ppt. Acesso: 18/07/2008.