

A inclusão exclusiva do sujeito surdo

Excluding inclusion of deaf children in education

Lucia Maria Nunes Dougherty*

Resumo: Este trabalho é uma reflexão sobre os efeitos da política de inclusão na educação de crianças surdas a partir de nossas pesquisas anteriores sobre a aquisição da escrita. Dialogando com os saberes da psicanálise, iniciamos situando o sujeito e a sua constituição para poder questionar os sentidos nem sempre explícitos da pretendida inclusão, tomando por principal referência a proposta apresentada no *Documento Subsidiário à Política de Inclusão*, de 2005, da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. Esse questionamento tenta compreender por que temos uma inclusão que segrega e exclui.

Palavras-chave: Surdez. Inclusão. Psicanálise. Políticas Educacionais.

Abstract: This article presents reflections about educational inclusion policies of deaf children. The reflections and analyses are part of previous research about the acquisition of writing. The discussions are based on the knowledge produced by Psychoanalysis which situates the subject and his constitution in order to question the meanings not always explicit in the aimed process of inclusion. Particular attention is given to the document that supports the inclusion policy of 2005 of the Special Secretariat of Education of the Ministry of Education. The reflections and discussions presented in the article aim to shed light on inclusion process that segregates and excludes.

Keywords: Deafness. Inclusion. Psychoanalysis. Educational policies.

Considerações iniciais

Sob a visão da psicanálise que toma o sujeito como efeito de linguagem e a escrita como o lugar onde o sujeito diz da sua relação com a língua – da sua constituição psíquica – temos trabalhado por mais de dez anos com a aquisição da escrita da língua portuguesa por sujeitos surdos. É possível dizer que, sendo falantes de outra língua, os sujeitos pesquisados se encontravam fora do funcionamento da língua portuguesa e apenas reproduziam formas de linguagem como tarefeiros escolares, não implicando a presença de um sujeito. De que sujeito se está falando? É a primeira questão que se apresenta.

Percebemos, tendo como foco a escrita desses sujeitos, que as indagações iniciais sobre as produções escritas se repetiam aliadas a uma aparente

* Professora Doutora. Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas. Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR. E-mail: <luciamarianunes@hotmail.com >

passividade dos alunos envolvidos, como se a língua portuguesa fizesse parte de uma cena que não contava. A presença do pesquisador e demandas suscitaram um não querer (poder) fazer parte, o que resultou num mal-estar, um desconforto que toma conta de educadores, intérpretes e dos envolvidos com a educação inclusiva¹. O que significa essa invisibilidade ou não presença que impede movimentos que levariam a mudanças de posição desses sujeitos na sua relação com outra língua? O que dizer sobre a constituição da identidade na surdez considerando que esta se dá a partir da relação estabelecida com o Outro e que possibilita a entrada do sujeito no simbólico?

Questionando os programas de educação inclusiva, tentamos, através do não dito nas propostas governamentais, capturar sentidos que nos pudessem fazer compreender por que os escritos dos surdos explicitaram tão claramente uma ausência, um estar fora, uma exclusão, um afastamento de tudo o que é pretendido pelas políticas de inclusão.

A proposta apresentada no *Documento Subsidiário à Política de Inclusão*², de 2005, da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, é “transformar escolas públicas brasileiras em espaços inclusivos e de qualidade que valorizem as diferenças sociais, culturais, físicas e emocionais e atendam às necessidades educacionais de cada aluno”. O documento manifesta o desejo de que o material apresentado conduza a transformações das instituições escolares e principalmente “impulsione mudanças de atitudes com relação aos alunos com necessidades educacionais especiais”. Mudanças essas que ficarão a cargo de “uma política de educação inclusiva [...] fundamentada na atenção à diversidade e no direito de todos à educação”.

Desde a implantação da proposta em 2005, o que se vê são escolas em busca de adaptação às novas determinações, que incluem a presença de intérpretes em algumas salas de aula, e que revelam a dificuldade dos professores em saber lidar com as novas demandas que se impõem. Mesmo aqueles que participaram de cursos de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), o que teoricamente deveria ajudá-los na interlocução com seus alunos surdos, enfrentam dificuldades, pois nem todos os surdos vêm para a escola com o

¹ Essas afirmações baseiam-se nos resultados obtidos durante a execução do projeto de pesquisa “A escrita pela escrita na educação da criança surda” desenvolvido pela autora e por Sozângela Schemim da Matta nos anos de 2008 a 2010.

² O documento está disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticainclusao.pdf>> Acesso em: 24 dez. 2011.

conhecimento da LIBRAS. Como atender as especificidades desses alunos incluídos e transformar a escola em “espaços inclusivos e de qualidade”? Sabe-se que as salas de aula contam com uma minoria de alunos surdos (na maioria das vezes tem-se dois ou três surdos em meio a trinta ouvintes), o que revela uma concepção de ensino voltada para a “normalidade”. Será que incluir está diretamente relacionado a “cumprir por força da lei”?

1. De que sujeito estamos falando?

Em primeiro lugar é interessante que se diga do sujeito sobre o qual não estamos falando, à medida que, desde as primeiras incursões no tema, efetivadas em Nunes (2004), optamos pelo afastamento do que apregoam as teorias desenvolvimentistas e o que é postulado pelo olhar da psicologia da educação. Dessa forma não se trata do sujeito que sabe de si, o sujeito da consciência ou o que “é” desde o primeiro instante, mas daquele que é atravessado pelo inconsciente e que só se constitui na sua relação com o Outro. Essa relação começa muito cedo, como bem o diz Veras (2008, p.117):

O momento da criação é o grito, mas somente a partir do instante em que é tomado como um apelo. A mãe que recolhe o grito faz uma aposta sem garantia nenhuma: a aposta de que esse ser que grita vai ser habitado por um sujeito de fala: trata-se de um vir-a-ser falante, e ela o acolhe assim: bem-vindo ao mundo dos seres falantes. O grito do bebê é transformado pela mãe em um apelo. Trata-se de uma criação extraordinária, e que tem seus efeitos. De saída, ela faz cair no desconhecido a parte animal desse corpo. Daí em diante, é do lugar da fala que ele continuará – em um processo permanente, até a sua morte – a se fazer nascer.

Deste momento fica o registro do esquecimento que é apagado pela entrada do sujeito na linguagem, uma falta que vai se reproduzir sem cessar. Outros gritos virão, e a mãe encontra interpretações outras que vão marcar o desencontro entre o que é demandado e a resposta obtida, o que marca um vazio, uma falta.

A mãe é esse Outro primordial, e é do encontro com esse Outro que advirão as primeiras experiências de satisfação, dando início às primeiras inscrições psíquicas. É a mãe (agente maternante, cuidador) que possibilita a entrada da criança na linguagem, por sua voz que responde e dá sentido ao choro e por seu gesto que toca e marca o corpo.

Neste primeiro momento, o sujeito é capturado pelo desejo do Outro, uma operação inicial de constituição do sujeito que é nomeada por Lacan (1988, p.194-204), no Seminário 11, como processo de *alienação*. Quando a falta se instaura trata-se do momento de *separação* que estabelece no sujeito o desejo. Não só o desejo de um sujeito está suspenso ao Outro na forma de uma cultura, das marcas de uma época, de gerações que o precedem, mas também é do Outro, na falta em seu discurso, que o próprio desejo do sujeito deriva.

A constituição do desejo começa a partir da família. A função da família é menos a satisfação das necessidades do que a transmissão que está na base da constituição subjetiva e que por esse motivo, implica a relação do desejo que não seja anônimo. (STRAUSS, 2000, p.15).

O sujeito do desejo é aquele que reconhece a falta imposta pela entrada na linguagem, ou seja, é a partir do instante em que nos damos conta de que “a vida do ser humano não pode avançar senão pela via da in-satisfação [no latim satis-facere = fazer muito; de satis = bastante (saciar, assaz)]. Isso pode ser um modo de dizer que a vida que vivemos jamais fará por nós o suficiente”. (VERAS, 2008, p.119). É preciso que falte uma peça neste jogo da rede simbólica para que haja possibilidade de jogo.

Nas escolas, o que se vê em muitas salas de aula são crianças surdas “fora do jogo”, e é esse não estar que as produções escritas denunciam. Nada se supõe sobre elas, não há troca linguística com o Outro (professor, outros alunos), e seu olhar fica fixo no intérprete com o qual, na maioria das vezes, não estabelece laços.

Quando se afirmou anteriormente que a constituição do desejo começa a partir da família, no caso de crianças surdas (ou ouvintes), isso pode não se dar. Tomadas pela culpa e pelo não saber como agir diante de seus filhos, as mães se calam e, emudecidas, deixam de investir e de supor nos seus filhos um vir a ser sujeito. As demandas que lhes chegam não têm resposta e ficam sem endereço. O que as mães não sabem é que ao tocar o corpo de seu filho, tomadas pelo desejo do aconchego e do cuidado, escrevem um texto. Como nos diz Leclair (1986, p.60):

Os dedos da mãe, seu olhar, seu gesto que tocam o corpo do bebê aí inscrevem uma marca, uma cratera de gozo, uma letra que abre uma zona erógena, instaurando o jogo do prazer sempre que um objeto qualquer venha reavivar nesse lugar o brilho do sorriso que a letra fixou.

Essas marcas constroem o que Freud (1977) denominou como aparelho de linguagem, que não existe ao nascer, mas será construído através da relação com o adulto, com sua mediação. Essa ideia é ratificada no *Projeto*, em que Freud (1996) afirma que a aquisição da fala baseia-se na identificação com o adulto que captou o interesse da criança por ser seu primeiro objeto de satisfação, e que é na relação com o semelhante que o ser humano aprende a conhecer.

Para os ouvintes, a compreensão das palavras faladas, por exemplo, não é simples transmissão dos elementos acústicos às associações de objeto, mas transmissão da fala ouvida para os tratos que servem à execução motora da língua. A estimulação das associações verbais a partir do elemento acústico implica uma espécie de repetição do que é ouvido. A compreensão do que é lido depende também da fala, das imagens sonoras e das impressões motoras produzidas ao falar. Na surdez, a compreensão do que é sinalizado se dá no encontro das imagens de escrita, de leitura e de movimentos com o corpo.

Assim como é vital o toque da mãe que funciona como a possibilidade de escuta, é também vital que ela não preencha todas as necessidades de seu filho, impedindo-o de sentir que algo falta. As mães de crianças surdas oscilam entre os extremos: ou se calam diante do diferente ou tentam apagar a diferença antecipando as necessidades do seu filho, não deixando espaço para que ele possa dizer do seu desejo.

2. Mal-estar na escola: inclusão que exclui?

Esta tentativa de apagamento acontece também na escola onde a cena familiar pode se repetir. Mesmo quando teoricamente os professores “saibam” sobre o que fazer com seus alunos surdos, assim como as mães, precisam aprender sobre a surdez e sobre os caminhos percorridos por essas crianças até sua chegada à escola. É comum ouvirmos que a primeira língua do surdo é a LIBRAS, e é por um falante dessa língua que a escola regular pressupõe esperar. Alguns frequentam a escola especial desde cedo, mas muitos desenvolvem uma linguagem gestual partilhada somente com a família. Mesmo para os sinalizadores, a entrada na escola é um corte, um desconforto, um não bem-estar. Sendo a minoria e não contando com interlocutores, ficam sem a presença do Outro, do que interpreta, do que faz sentido, do que faz a ponte entre a língua falada com a mãe e a que circula entre os ouvintes. Tudo ao seu redor é puro barulho, um mal-estar como o que é sentido pelo estrangeiro.

Mesmo contando com a presença de um intérprete, o aluno surdo não interage com o professor e com os outros alunos. Seus olhos ficam fixos nas mãos daquele que traduz o que acontece ao seu redor, o que lhe fixa um lugar e o olhar. E o que acontece sem a presença de um intérprete? Que saberes estão sendo construídos na formação deste educando? Pode-se dizer que nestes cenários a inclusão está servindo para apagar a alteridade surda e sua diferença.

Sobre isso afirmo que o real sentido da inclusão, - o entendimento que para incluir é preciso mudar concepções – não a de corpos, mas a de trocas efetivas de saberes culturais, que é o objetivo maior da instituição escolar – a inclusão formadora – ainda não parece estar sendo viabilizada e compreendida. E por isso mantêm-se práticas que tendem a transformar as diferenças em unidades iguais sistematizadas; o surdo em um “quase” ouvinte e um “quase” falante, que aprende da mesma forma metodológica que os demais. Nisso a diferença primeira da surdez, que o constitui em sujeito visual e usuário de uma língua de modalidade distinta dos ouvintes, é simplesmente esquecida. (OLIVEIRA, 2006, p.141-142).

Essa tentativa de apagamento transformando o surdo em um falante que não escuta fica explícita na utilização da mesma forma metodológica para surdos e ouvintes. Como é para os professores educar um aluno que não fala sua língua? Como fica o aprendizado da língua portuguesa escrita, fundamental para que a inclusão possa ser efetiva? Esse aprendizado só poderá ocorrer se direcionado para as necessidades de sujeitos que se estruturaram em outra língua (LIBRAS), a qual seria tomada como ponto referencial para a entrada de outra. Ter-se-ia que contar também com os efeitos que acompanham esse processo. Em um trabalho anterior (NUNES, 2010, p. 98) falamos sobre os efeitos no sujeito do encontro com uma língua estrangeira que também diz da experiência dos surdos quando do aprendizado da língua portuguesa escrita:

A língua estrangeira vem questionar a relação que está instaurada entre o sujeito e sua língua. Essa relação é complexa e estruturante da relação que o sujeito mantém com ele mesmo, com os outros, com o saber. Não se trata de interpretar as formas singulares de aprendizagem da língua estrangeira, determinando modos de relação com a LE, mas de encontrar onde e como surgem os obstáculos e de conceber a hipótese de que esses indícios referem-se a alguma coisa do funcionamento psíquico do sujeito. Assim, não nos deteríamos apenas no observável, mas à história de cada um com a língua.

Para o surdo a experiência do aprendizado da língua dos ouvintes pode representar um corte com a língua da mãe, aquela na qual foi nomeado e tem uma identidade. Além disso, estar em uma sala de aula onde esse aprendizado é quase da ordem do impossível e determina sua exclusão pode ser muito doloroso. Daí a sua não inscrição nos textos produzidos e uma posição de alienação na fala do Outro que é reproduzida.

Para além das metodologias está o desejo de professores e alunos de estarem ali para ensinar ou para aprender, fazendo da sala de aula um encontro onde as singularidades possam ser respeitadas. Só assim alunos surdos e ouvintes podem assumir um lugar de subjetivação.

3. Incluir por força da lei?

Para refletir sobre questão da inclusão escolar, a psicanálise põe em primeiro plano as condições subjetivas, enquanto o discurso jurídico tenta delimitar as condições objetivas para incluir, agregar, sendo seu princípio homogeneizante por definição. É possível articular estas duas dimensões? Para obter alguma resposta é preciso lembrar como tudo começou.

Na base dos discursos governamentais está a proposta de transformar escolas públicas brasileiras em espaços inclusivos para todos, inclusive para alunos com *necessidades* educacionais especiais valorizando as diferenças. As minorias conseguem, assim, nas palavras de Voltolini (2004, p.93), “estabelecer um compromisso das instituições com os excluídos e, com isso, vencida mais uma batalha na guerra contra a desigualdade social”.

O autor nos lembra que “a extensão da proposta [...] indica a ênfase no tratamento jurídico da questão. Trata-se de legislar [...]. E esse legislar deve prescrever princípios gerais, normativos, e não flexíveis, às idiosincrasias” (Ibidem, p.93-94) Dessa forma, as especificidades de cada sujeito não são consideradas. É importante lembrar que os sujeitos em questão são considerados portadores de *necessidades* especiais e quando tratamos das *necessidades* apagamos o desejo:

Os sistemas sociais nada querem, em geral, saber sobre o desejo, uma vez que se parte dele não se sabe nunca onde vai parar. As necessidades apresentam-se como mais administráveis, mais razoáveis. Não é casual que o termo apareça na categoria crianças com necessidades educativas especiais. Assim definido, fica possível estabelecer sobre com o que ambos os lados se comprometem. (Ibidem, p.95).

A lei que estabelece a inclusão estabelece um contrato entre as partes e, excluindo o desejo e a atenção, fica voltada para o conjunto e não para os elementos que o compõem. Para Voltolini, “a ideia de contrato (contra-ato) marca o laço entre ambos os polos mais a partir do que não se deve fazer do que daquilo que se pode fazer”. (Ibidem, p. 96). O autor não só se refere à falta de desejo nos alunos, mas à resistência por parte dos professores ao contrato de inclusão. Resistência essa que seria como a da criança que fecha a boca para a comida oferecida (sempre para o seu bem, como sabemos) porque já entendeu que ela tem de comer porque a mãe deseja. Nesse sentido, se ela simplesmente come, corre o risco de ver-se anulada em sua posição de sujeito desejante.

Pensando na teoria dos conjuntos, não fica difícil compreender que não existe um grupo que inclua a todos, à medida que um grupo só se constitui quando marca uma diferença com aquilo que não pertencerá ao grupo. Ou seja, não há como agregar sem segregar.

A forma de fazer a inclusão só faz manter corpos em um mesmo espaço de ensino, onde não se questiona sobre as especificidades que constituem cada sujeito na diferença. É preciso pensar na construção de uma proposta de inclusão educacional que não se proclame somente “para todos”, mas para a construção possível de saberes e conhecimentos “para sujeitos” diferentes (surdos e/ou ouvintes), que aprendem de outra forma, que necessitam de um ensino diferenciado, que vá além da inserção de corpos integrados às normas. Assim estaremos privilegiando a cada um e não o social da categoria.

Neste momento é possível dizer que não é somente o uso instrumental da língua de sinais que falta ao surdo, como também não é a presença de intérpretes e de professores que conhecem a LIBRAS. Esses requisitos precisam estar aliados a uma posição desejante do professor de surdos e do ensino regular levando a educação especial e a educação inclusiva para além dos aspectos metodológicos.

É na direção da singularidade de cada sujeito que a Educação deveria caminhar, opondo-se ao rumo homogeneizante que o mundo globalizado tenta nos impor, onde parece necessário calar o sujeito para que a máquina funcione. Como atesta Kupfer (1989), a clínica e a prática escolar cotidianas, aliadas ao incoercível do desejo, continuam levando muitos psicanalistas e educadores a buscar, incessantemente, modos de fazer da Educação um instrumento que torne mais digna a sustentação do mal-estar na civilização.

Considerações finais

Capturada pela “estrangeiridade” das produções escritas de um grupo de surdos, iniciamos um movimento que resultou na tese de doutorado (NUNES, 2004) e em vários projetos de pesquisa com alunos que frequentavam escolas públicas na região dos Campos Gerais. Do momento da tese - tempo de ver e compreender - viajamos pela história da surdez que conta de corpos impedidos de “falar”, das disputas entre o discurso médico e pedagógico, dos movimentos para a proibição e aceitação da Língua de Sinais, que viria para “salvar” todos os impasses. Naquele momento (e ainda hoje) as pesquisas mostravam que a maior dificuldade enfrentada pelas crianças surdas nas instituições educacionais era a aquisição da escrita da língua portuguesa.

Levamos, na tese referida, a possibilidade de que a escrita é efeito de uma estruturação psíquica que não tem relação direta com a surdez ou com as abordagens de ensino. Terminamos dizendo: “Antes de tomar a caneta nas mãos, Elaine escreve um texto no espaço, mas, no papel, desenha em gesto. No texto há um sujeito em ato, mas ausente no gesto”.

Essa frase - momento de concluir - anunciava, sem que nos déssemos conta, que nossa angústia de saber não tinha acabado e seguimos tentando ver mais. Nos projetos seguintes a questão da aquisição da escrita vem ligada aos programas de inclusão, ou seja, mostramos que só existe possibilidade de inclusão pela linguagem e apontamos o não reconhecimento das diferenças na educação dos surdos. Faltava questionar a questão da inclusão, colocando no centro da discussão os sujeitos envolvidos diretamente com o funcionamento de tal proposta.

Começamos a reflexão pela constituição do sujeito, pretendendo dar a ver uma anterioridade que determina uma história singular para cada sujeito. Cada mãe toca e responde as demandas do seu filho de um jeito único, e é essa mãe (ou aquele que se põe nesse lugar) que possibilita a entrada da criança na linguagem: esse Outro que pode ratificar a alienação da criança ao seu desejo ou não responder a todos os seus gritos e necessidades produzindo a falta que faz nascer o sujeito do desejo.

Inquieto, desconfiado, inseguro e sentindo a dor do corte, ele – o surdo – chega à escola. Se já conhece a língua de sinais, seus olhos procuram indícios de sentidos nos movimentos que justifiquem o que se passa ao seu redor. Para seu alívio, naquele primeiro dia a intérprete estará presente e nem

tudo está perdido. No entanto, percebe que a professora é bem diferente daquela da escola especial, e a maioria das perguntas se calam ou não têm endereço. As orientações traduzidas em língua de sinais pela intérprete são para os ouvintes que aprendem de outra forma.

Assim, esta criança está numa sala de aula onde se cumpre a proposta de inclusão e suas *necessidades* especiais (intérprete) se fazem presentes. Trata-se de legislar, de cumprir a lei, um contra(ato) onde o educar não se põe em ato, mas o de excluir, sim. O que falta nesta cena é um outro sentido para a palavra *inclusão*, que trazemos com uma citação de Veras (2002, p.7):

Por um lado, essa palavra, **inclusão**, vem do latim CLAUDERE, que quer dizer enclausurar, fechar, encerrar numa classe; por outro lado, sei que esse sentido permite outras leituras, em que existe também o sentido de abranger, compreender, incorporar, tornar nosso – o que nos traz a ideia de uma certa hospitalidade. Entretanto, impõe-se aí a lei do que hospeda: acolher em uma língua partilhável, ou, ao menos, como diz Derrida (2000), uma língua de que o outro possa se apropriar, uma língua traduzível.

Referências

- DERRIDA, J. O que é uma tradução “relevante”? Trad. de Olívia Niemeyer. **Alfa**, São Paulo, v.44, p.13-44, 2000.
- FREUD, S. **A Interpretação das afasias**. Trad. de Antônio Pinto Ribeiro, introdução de Armando Verdiglionem. Lisboa: Edições 70, 1977.
- _____. **Projeto para uma psicologia científica**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. ESB, v.1.
- KUPFER, M. C. M. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1989.
- LACAN, J. **O seminário**. Livro 11. Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988. p.194-204.
- LECLAIRE, S. **Psicanalisar**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- MRECH, L. M. Um olhar psicanalítico a respeito da questão da identidade do surdo. **Espaço: Informativo Técnico-Científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos**, v.17, p.3-11, 2002.
- NUNES, L. M. **A escrita em gesto: um caso de surdez**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas: 2004.
- _____. Aprender uma língua estrangeira é sempre um pouco tornar-se um outro. In: SALEH, P. B. O.; OLIVEIRA, S. (Orgs.). **Linguagem, texto e ensino: discussões do CELLIP**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

OLIVEIRA, V. R. M. O que me torna invisível? A psicanálise como ferramenta para entender o “apagamento” das diferenças na inclusão escolar de surdos. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.8, n.esp., p.135-152, dez. 2006.

STRAUSS, M. Separar-se de seus pais. In: RIBEIRO, Maria Anita Carneiro. **Marraio: a criança e o laço social**. Rio de Janeiro, Formações Clínicas do Campo Lacaniano, 2000.

VERAS, V. O estrangeiro na língua materna: (não) desejar as coisas alheias. **Revista Solta a Voz**, v.19, n.1, 2008.

_____. Acolhendo gestos. In: SEMINÁRIO DE INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS: o intérprete na sala de aula a prática da diferença, 1. **Anais...** Campinas: Salão Vermelho da Prefeitura Municipal de Campinas, 2002. (palestra)

VOLTOLINI, R. Psicanálise e inclusão escolar: direito ou sintoma. **Estilos clin.**, v.9, n.16, p.92-101, 2004.

Recebido para publicação em 02 de novembro de 2011.

Aceito para publicação em 05 de janeiro de 2012.