

Aquisição da escrita em língua portuguesa (L2) entre descendentes de pomeranos

Shirlei Conceição Barth Schaeffer (UFES)*

Resumo: Este artigo é um recorte da monografia de pós-graduação *lato sensu* em Estudos da Linguagem e focaliza a aquisição da escrita por descendentes de pomeranos que possuem o pomerano como L1 e o português como L2, este nem sempre totalmente internalizado em idade escolar e aquele usado na comunicação cotidiana. O *corpus* é formado de textos escritos em ambiente escolar com tema livre entre alunos do 2º ano do ensino fundamental em uma escola unidocente, localizada na zona rural de Santa Leopoldina, Espírito Santo e as análises apontam para dificuldades advindas da L1, como concordância nominal e troca de letras, presentes também na fala desses alunos, conforme aponta Barth (2007). Portanto, fazem-se necessárias propostas de ensino do português como L2 para esses alunos, no intuito de internalizarem melhor a língua portuguesa. Os estudos de Abaurre (1999; 2001), Brenner (1986), Cagliari (2002), Ferreiro (2003) e Kato (2003) contribuíram para o desenvolvimento deste estudo.

Palavras-chave: Aquisição da escrita; Português como L2; Linguística aplicada.

Abstract: This paper is part of a monograph of a *lato sensu* graduate course in Language Studies and focuses on the writing acquisitions by descendants of pomeranians who have pomerano as L1 and Portuguese language as L2. L2 is not always fully learned at school age and the one used in everyday communication. The corpus consists of texts written in themed free school environment from students of the 2nd year of elementary school, located in the rural area of Santa Leopoldina, Espírito Santo, and tries to point to difficulties arising from L1, as noun agreement and exchange of letters, present also in talks to these students as points out Barth (2007). Therefore, make sure the necessary proposals for teaching of Portugueses as L2 for these pupils, in order to better internalize the Portuguese language. Abaurre (1999; 2001), Brenner (1986), Cagliari (2002), Ferreiro (2003) and Kato (2003) studies contributed to the development of this study.

* SCHAEFFER, Shirlei Conceição Barth. Mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Centro de Ciências Humanas e Naturais, especialista em Estudos da Linguagem e graduada em Letras Português e Inglês pela Faculdade Saberes. E-mail: shirleifriend@yahoo.com.br

Key-words: Writting's acquisition; Portuguese language as L2; Applied Linguistics.

Introdução

No Brasil, apesar de a língua portuguesa ser oficial, muitos grupos minoritários a possuem como L2, o que resulta da composição étnica heterogênea da população brasileira desde a descoberta do país, o qual constituiu-se por grupos indígenas, africanos e europeus. E, ainda hoje, alguns grupos preservam a cultura e a língua deixadas por seus ascendentes, como os descendentes de pomeranos que habitam alguns municípios do estado do Espírito Santo, entre eles Santa Leopoldina, Domingos Martins, Santa Maria de Jetibá e Laranja da Terra. Os pomeranos vieram para o Brasil durante o século XX e fixaram-se no sul do país e no Espírito Santo. Eles viviam na extinta Pomerânia que, após a Segunda Guerra foi dividida entre Alemanha e Polônia. Sendo assim, o pomerano falado é de origem baixo-saxônica da família germânica ocidental.

Dessa forma, os descendentes de pomeranos comunicam-se com a língua deixada pelos antepassados em ambiente familiar, religioso e social na comunidade. Por outro lado, utilizam a língua portuguesa em ambiente comercial, fora da comunidade e com indivíduos monolíngues. Portanto, muitas crianças, em idade escolar, não dominam a língua portuguesa, e, em sala de aula, veem-se numa situação em que, necessariamente, precisam aprender a falar e, ao mesmo tempo, a internalizar um sistema alfabético de uma língua que não têm domínio completo.

Assim, entender o histórico e o processo de aquisição do sistema alfabético de uma língua pode auxiliar professores e instituições que se veem numa situação como a descrita acima.

Breve histórico da escrita

A escrita é aprendida na escola e pela forma como é abordada torna-se superficial e de difícil internalização e compreensão para o aluno. Tem como objetivo principal, segundo Cagliari (2002), a leitura e pode ser baseada no significado (escrita ideográfica) – placas de trânsito, sinais de pontuação e números, por exemplo – pois procura não ter relação direta com a expressão sonora linguística, apresentando

compromisso apenas com o valor semântico da mensagem; ou pode ser baseada no significante (escrita fonográfica) – transcrição fonética de uma língua desconhecida – quando a escrita representa o significante sem revelar nada do significado.

A escrita começou a existir, segundo Cagliari (2002), no momento em que o objetivo do ato de representar pictoricamente tinha como endereço a fala e como motivação fazer com que através da fala o leitor se informasse a respeito de algo. Ela pode ser caracterizada por três fases distintas: a pictórica, a ideográfica e a alfabética. A primeira se distingue pela escrita através de desenhos ou pictogramas em inscrições antigas. A segunda, pela escrita através de desenhos especiais chamados ideogramas, os quais, ao longo de sua evolução, perderam traços representativos das figuras retratadas e tornaram-se uma simples convenção de escrita. E a última, pelo uso de letras, originadas dos ideogramas, passando por inúmeras transformações para tomar a atual forma.

Segundo Sinclair (2003, p. 75), o artigo intitulado “escrita”, da Enciclopédia Britânica, na edição de 1902,

Sugere que a escrita alfabética pode ter resultado de um tipo de fusão entre essas duas fontes gráficas primitivas: os desenhos representativos que evoluíram a pictogramas, depois a ideogramas e, mais tarde, converteram-se em silabários. Neste ponto do desenvolvimento, um encontro com as marcas de fabricação talvez tenha proporcionado as formas simples que poderiam servir como os grafemas da escrita alfabética ou consonante.

Segundo Kato (2003), a base da escrita dos gregos foi baseada no silabário dos fenícios, os quais, esporadicamente, colocavam uma vogal após uma consoante, o que se tornou norma para os gregos. Assim, a escrita silábica passou à escrita alfabética. Ohman (1974, apud Kato, 2003, p. 16) destaca que “a invenção da escrita alfabética é uma ‘descoberta’, pois, quando o homem começou a usar um símbolo para cada som, ele apenas operou conscientemente com o seu conhecimento da organização fonológica de sua língua”.

Apesar da intenção de criar um alfabeto baseado na fonética, devido às variações que a língua sofre com o decorrer do tempo, esse alfabeto fica distante, pois não consegue acompanhar essas mudanças linguísticas. Sendo assim, segundo Kato (2003), a relação entre fala e escrita é fonêmica, por esta tentar representar o que é funcionalmente significativo, ou seja, os alofones são deixados de lado.

Portanto, a escrita do português

É ainda essencialmente fonêmica, pois neutraliza diferenças fonéticas que existem na fala, mas que não são distintivas, significativas e reproduz diferenças fonéticas que são significativas. Tem uma natureza parcialmente ideográfica, pois sua regularidade ortográfica pode ser regida por coerência lexical e tem também natureza arbitrária, se considerada do ponto de vista sincrônico. (KATO, 2003, p. 20)

No sistema de escrita do português há letras que tem uso alfabético e caracteres de natureza ideográfica, como sinais de pontuação e números. (CAGLIARI, 2002)

Nem sempre a escrita teve o status atual, pois era vista como um meio não confiável, passível à falsificação, inferior à fala. Inclusive, Platão atribui a insuficiência da escrita pela falta de contato pessoal. Porém, no século II, através de Irineus, essa modalidade recebe legitimação, o que se fortalece pela Igreja, através da reforma de Lutero que contestou a oralidade e apresentou a Bíblia como a fonte de verdade. (KATO, 2003)

Apesar de a escrita ser mais valorizada do que a fala, a população escreve pouco, o que, a longo prazo, pode acarretar maiores influências do oral para a escrita, “havendo necessidade de um policiamento cada vez mais consciente por parte do escritor, se ele quiser seguir os padrões institucionalmente aceitos”. (KATO, 2003, p. 40)

Aquisição da escrita

Historicamente, segundo Ferreira (2003, p. 102)

(...) a escrita tem uma origem extra-escolar; que o início de sua organização enquanto objeto de conhecimento precede às práticas escolares; que a escrita efetiva evolui na criança através de modos de organização que a escola desconhece, por ter herdado, do tempo da formação dos escrivãos, o cuidado pela reprodução fiel. Porque não sabendo como tratar as escritas que se desviam da norma esperada, ignora-as ou reprime-as.

A fala é anterior à escrita. Esta é aprendida em fase posterior, enquanto aquela aprende-se nos primeiros anos de vida. Toda criança, ao receber papel e caneta,

começa a rabiscar. Tais rabiscos evoluem para desenhos até que o indivíduo possa entender e diferenciar as letras que usamos para nomear e produzir textos diversos.

Bloomfield (1933, apud SINCLAIR, 2003, p. 77) defende que desenhos de animais e objetos podem servir como mensagens e que são chamados de “escrita pictórica”, tal termo, segundo ele, é enganoso, pois não há registro do progresso de nenhum povo a partir desse uso, somente com a escrita autêntica, a qual usa um número reduzido de formas convencionais e as relaciona com formas linguísticas e não com objetos reais ou com ideias. Porém, Sinclair (2003, p. 77) aponta que

O desenvolvimento da escrita está muito mais próximo ao desenvolvimento do desenho, da aritmética e de outros sistemas notacionais do que se pensava. A parte ativa e pessoal da criança na elaboração do sistema de escrita parece ser mais importante do que suas imitações da produção do adulto. De modo semelhante, com maior frequência do que se supunha, os desenhos da criança podem ter características mais imitativas e interpessoais. E, o que é mais importante, ambas atividades dependem do desenvolvimento do pensamento, em sentido amplo, do modo como as crianças organizam o meio em que vivem.

A evolução da escrita da criança é gradual. Inicialmente, os famosos rabiscos que correspondem ao primeiro período das garatujas, não são influenciados pelo resultado visual. Já no segundo período, aparecem linhas em zigue-zague e cruzadas, curvas e traços circulares, os quais são nomeados arbitrariamente, ou seja, uma garatuja desse período pode ser denominada casa ou flor. Em seguida, em torno dos quatro anos de idade, há indícios das primeiras formas reconhecíveis, denominadas homem-girino ou homem de palito. Conforme observa Sinclair (2003, p. 78) que cita Lurçat (1965)

Depois de algum tempo pode-se dar uma espécie de deterioração, que a autora atribui ao conflito entre o conhecimento que a criança tem dos detalhes (braços, pernas, dedos, cabelo, roupa, etc.) e sua incapacidade para representar esses detalhes em seu desenho.

A escrita toma forma aos poucos. Depois das garatujas, algumas letras podem ser agregadas em um espaço próximo ao desenho, porém, ainda há confusão entre as diferenças entre desenho e escrita. Neste nível, algumas formas são parecidas com as letras convencionais e, muitas crianças já são capazes de copiar e produzir as

letras constituintes do próprio nome. Por outro lado, elas ainda não têm ideia que letras representam sons, o que ocorre no nível seguinte, quando a criança percebe que cada forma representa uma sílaba emitida, segundo Sinclair (2003).

Uma pesquisa feita e descrita por Ferreiro (2003) aponta para a compreensão de apropriação da escrita socialmente constituída. Tal estudo teve duração de dois anos e contou com um grupo de 33 crianças em duas situações contrastantes, de um lado, indivíduos de uma colônia de pára-quedistas no México, cujos pais têm escassa ou nula escolaridade e são de classe baixa; por outro lado, crianças de classe média em que os pais alcançaram o título universitário. Dos sujeitos envolvidos na pesquisa, 12 crianças tinham 3 anos, 11 tinham 4 anos e 10 tinham 5 anos. A metodologia aplicada constituía-se de entrevistas individuais com as crianças de classe média; e entrevistas individuais e coletivas alternadas para as de classe baixa. As entrevistas foram conduzidas segundo os princípios básicos do método de exploração crítica de Jean Piaget e focava em aspectos ligados à interpretação de textos próprios e produzidos por outros; produção de textos; evolução das denominações e evolução no conhecimento e na função dos objetos portadores de texto. A ênfase dada pela autora relaciona-se à produção textual.

Segundo a autora, um dos problemas iniciais é distinguir a escrita do desenho. As grafias distribuem-se livremente pelo espaço em branco sem linearidade, nem atenção à variedade ou à quantidade de caracteres. O progresso está relacionado à organização das grafias em uma linha e em introduzir alguma variedade nas grafias ordenadas. Porém, num dado momento ocorre uma drástica redução na quantidade de grafias, o que, para algumas crianças, significa que escrever algo em algum desenho, significa colocar uma grafia para cada elemento daquele desenho.

Os sujeitos produzem escritas contextualizadas (escritas para acompanhar imagens ou objetos) e descontextualizadas (uma sequência de letras num espaço em branco, por exemplo). A organização linear dos caracteres é mais comum em escritas descontextualizadas. A variedade de caracteres aparece em ambas, mas, segundo Ferreiro (2003, p. 107), “a situação ‘descontextualizada’ é propícia, porque permite uma focalização nas grafias mesmas, livre das focalizações alternativas que a imagem pode sugerir”. Já o controle sobre a quantidade de caracteres está mais próximo da escrita contextualizada, pois a tendência de aumentar a quantidade

desses caracteres está relacionada ao número de imagens, o que diminui se houver uma só figura.

A escrita é um composto de partes, uma vez que deve ter um mínimo necessário e, segundo Ferreiro (2003, p. 120), “a interpretação destas partes acaba convertendo-se numa necessidade cognitiva”, o que significa que se houver um objeto e uma série de três grafias, por exemplo, inicia-se a decomposição desse todo para inferir uma compreensão daquela grafia para o nome do objeto, além disso, surge a tentativa de correspondências das partes, ou seja, sílabas, na ordem de emissão, com as partes na ordem da palavra escrita.

Por fim, Ferreiro (2003, p. 123) afirma que

A construção da escrita na criança não é alheia à epistemologia. Ou concebemos a escrita como um conjunto de marcas cuja função se desvela através dos intercâmbios sociais, porém cuja estrutura permanece opaca, ou supomos que a estrutura do sistema – melhor dito, sua reconstituição enquanto sistema – é parte necessária do processo de apropriação. Se compreendermos que o problema da criança não consiste em identificar esta ou aquela grafia em particular, em recuperar esta ou aquela série de grafias, senão em compreender a *estrutura própria do sistema*, a ‘pré-história da escrita’ adquire de imediato relevos epistemológicos.

Portanto, a criança deve ser estimulada pela escola a desenvolver sua escrita, a qual, inicialmente, passa por períodos evolutivos. Sendo assim, cabe ao professor identificar essas evoluções e auxiliar o aluno a alcançar níveis mais elevados até que compreenda a função das letras e da escrita em nossa sociedade. Uma vez entendido todos esses processos, os quais passam a ser conscientes com o auxílio de um educador, a criança sofrerá menos para adquirir nosso sistema alfabético e dele fazer uso cotidianamente.

Desacordo entre fonema e letra

Cagliari (2002) diz que a relação entre som e letra ocorre quando as letras podem perder a relação um a um entre símbolo e som, deixando de ter um uso propriamente alfabético, no sentido segmental, e adquirindo, às vezes, um valor

silábico que não provem só do nome das letras, pois podemos pronunciar palavras da mesma maneira e a ortografia ser diferente.

O autor explicita, ainda, que a relação entre as letras e os sons da fala é muito complicado, pois a escrita não é o espelho da fala e porque é possível ler o que está escrito de diversas maneiras, uma vez que quem lê, lê no seu dialeto, os quais diferenciam-se com o tempo e as formas ortográficas passam a ser lidas de diferentes maneiras e o sistema de ensino torna-se cada vez mais ideográfico e menos alfabético. A única forma de escrita que retrata a fala, de maneira a correlacionar univocamente letra e som é a transcrição fonética.

A criança, ao ingressar na escola, tem dificuldades em aprender a escrita, principalmente se dominar um dialeto estigmatizado pela sociedade, uma vez que a escola ensina de forma superficial e privilegia a variante culta, como se a oralidade fosse errada e, a escrita, nesse sentido, perfeita.

Além disso, a ortografia vigente no Brasil é complicada, pois um fonema, segundo Brenner (1986, p. 24-5), pode ter várias representações na escrita como, por exemplo, o fonema /k/ é representado na escrita por *c* (*casa*), *q* (*quadro*), *qu* (*barquinho*); o fonema /s/, por *s* (*sino*), *ss* (*osso*), *c* (*cesta*), *ç* (*praça*), *sc* (*piscina*), *sç* (*nação*), *x* (*máximo*), *xc* (*excelente*), *xs* (*exsudar*); o /z/ por *z* (*zebra*), *s* (*casa*), *x* (*exame*); o /ʃ/ por *x* (*peixe*), *ch* (*chave*); o /ʒ/ por *g* (*girafa*), *j* (*jaula*); o /r/ por *r* (*rato*, *porta*, *honra*), *rr* (*cachorro*).

Schifino e Brenner (1981 apud Brenner, 1986, p.26) explicitam que para a progressão de dificuldades, o professor deve observar a estrutura do fonema, ou seja, os traços que o particularizam, além de sua representação no sistema ortográfico e a frequência de seu uso. Assim, os fonemas vocálicos, os consonânticos anteriores e os labializados são de mais fácil aprendizagem, enquanto os fonemas consonânticos, os consonânticos sonoros, fricativos, posteriores e os não-labializados são mais difíceis. Os palatais apresentam dificuldades quanto à sua estrutura e grafia. Os fonemas /s/ e /z/ apresentam alto nível de complexidade ortográfica. O fonema /v/ encerra menor probabilidade de distorção pela criança.

Análise dos dados

Os textos que constituem o *corpus* para o presente trabalho são de alunos que têm o pomerano como L1 e o português como L2, matriculados no 2º ano do ensino fundamental em uma escola municipal unidocente, localizada em Rio das Pedras, zona rural, cujo município é Santa Leopoldina, Espírito Santo. O texto abaixo é de uma aluna do 2º ano do ensino fundamental que tem o pomerano como L1 e ainda não internalizou a língua portuguesa completamente. Percebem-se dificuldades quanto à concordância de gêneros como em ‘a menino’, ‘a menina é o amigo do menino’, dificuldade comum, visto que no pomerano a concordância entre artigos e substantivos diferem do português. Naquele, há artigos masculinos, femininos e neutros, o que dificulta a aquisição da oralidade que se reflete na escrita conforme figura 1.

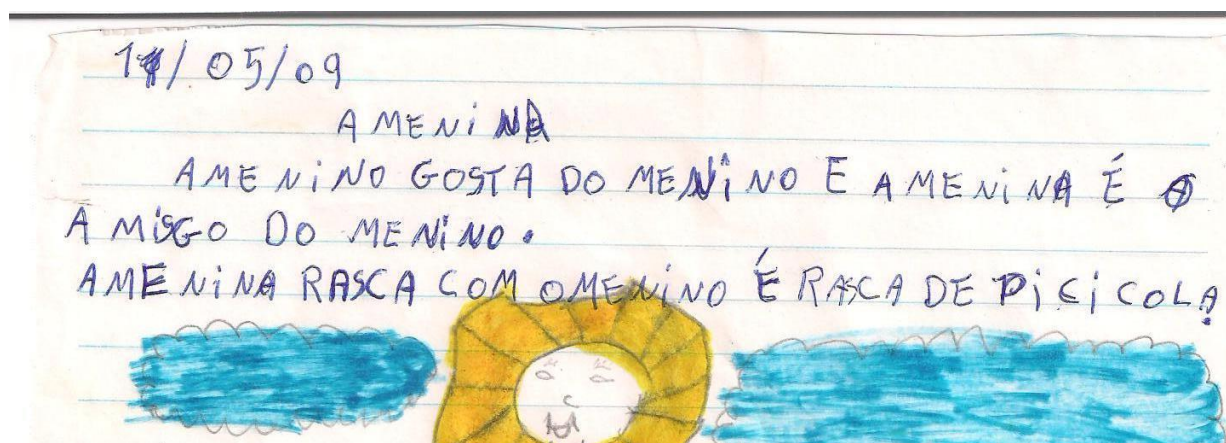
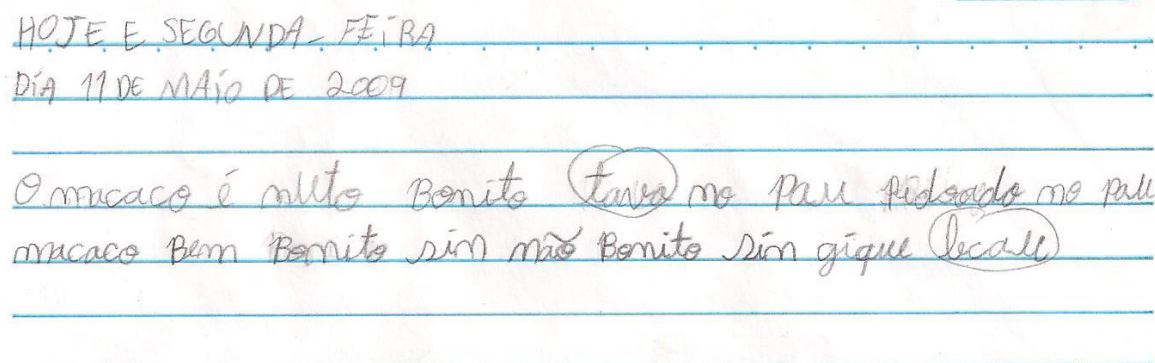


Figura 1

Na figura 2, o pequeno texto apresenta as marcas de oralidade ‘tava’ (estava), processo de redução muito comum na língua portuguesa; já em ‘pidoado’ (pendurado), observa-se a ausência da marca de nasalidade na primeira sílaba e apagamento da vibrante simples na terceira sílaba, além de uma substituição da vogal alta posterior arredondada [u] para a vogal média-alta posterior arredondada; por fim, em ‘gique’ (chique) e ‘lecau’ (legal), há uma substituição de letras que ocorre também na oralidade de descendentes germânicos. No primeiro caso, a fricativa pós-alveolar surda [ʃ] foi substituída pela fricativa pós-alveolar sonora [ʒ] na primeira sílaba; na palavra ‘legal’, a oclusiva velar sonora [g] foi substituída pela oclusiva velar surda [k].

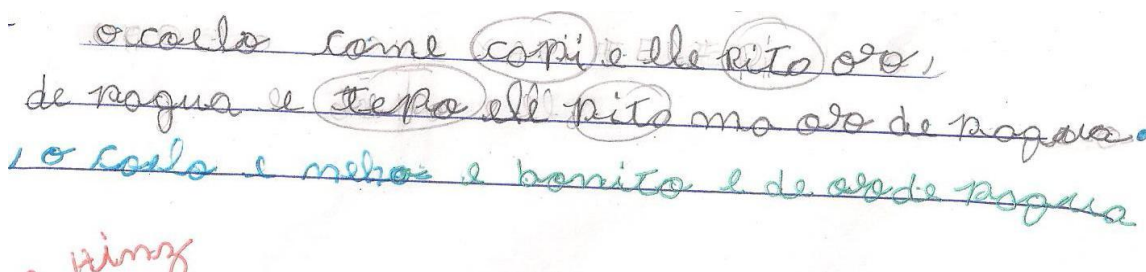


HOJE É SEGUNDA-FEIRA
DIA 11 DE MAIO DE 2009

O macaco é muito bonito tanta me pau pedado me pau
macaco Bem bonito sim não bonito sim gique leale

Figura 2

Na figura 3, percebe-se a ausência da marca de nasalidade nas palavras 'capi' (capim), 'pita' (pinta) e 'tepo' (tempo), o que pode ser influência da fala, principalmente em 'capim', já que em pomerano a vogal nasalizada não está tão evidente como em português. Na palavra 'coelo' (coelho), a lateral palatal foi substituída pela lateral alveolar [l], o que pode ser explicado pela falta de domínio dos fonemas do português e pela complexidade ortográfica que este apresenta.



o coelo come capi e le pita o o,
de roqua e tepo e le pita mo o de roqua.
e coelo e melho e bonito e de arde roqua

simax

Figura 3

Na figura 4, observa-se novamente a troca de letras, o que na fala já foi constatado por Barth (2007), como em 'jocolate' (chocolate), a fricativa pós-alveolar surda [ʃ] foi substituída pela fricativa pós-alveolar sonora [ʒ] em início de palavra; 'godoso' (gostoso), em que houve um destravamento na primeira sílaba em posição de coda e substituição da oclusiva alveolar surda [t] pela oclusiva alveolar sonora [d]; e 'mudo' (muito), o ditongo *ui* foi desfeito e a oclusiva alveolar surda [t] foi trocada pela oclusiva alveolar sonora [d].

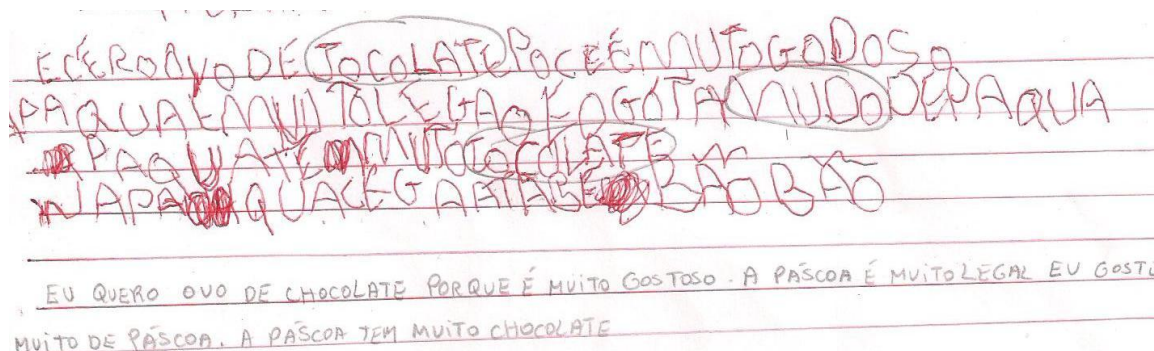


Figura 4

Além disso, muitas letras são usadas pelo valor fonético, como em 'cero', já que o c tem o som de /k/, como em casa. Na palavra 'paqua' (páscoa), houve um destravamento na sílaba tônica e outro processo de origem fonética associando fonemas e letras, já que a sílaba -qua representa a fala ['paskua].

Percebe-se que muitas dificuldades na aquisição da escrita são provenientes da língua materna, portanto, cabe aos professores e à escola promover estratégias que auxiliem os alunos com o perfil apresentado.

Conclusão

A partir das reflexões acima, observa-se que a aquisição da escrita entre alunos que possuem a língua portuguesa como L2 é ainda mais complexa do que para aqueles que dominam completamente o português, o que está relacionado ao fato de a L1 influenciar a L2 em aspectos estruturais e fonéticos, como a falta de concordância nominal e a troca de letras, relacionada à fonética, uma vez que na fala muitos fonemas sonoros são pronunciados como surdos ([bɔla] passa a [pɔla]), segundo Barth (2007). Esse fenômeno ocorre entre oclusivas bilabiais /p,b/, oclusivas velares /k,g/, oclusivas dentais /t,d/ e entre fricativas palato-alveolares /ʒ,ʃ/ e, muitas vezes, são encontrados na escrita dos descendentes de pomeranos com maior intensidade do que entre os monolíngues.

Portanto, faz-se necessário um trabalho diferenciado com metodologia apropriada para o público em questão, ou seja, alguns princípios metodológicos de ensino de português como L2 no intuito de auxiliar o processo de aquisição da escrita do português e diminuir a taxa crescente de evasão escolar pelo público em questão. A tendência de evasão é preocupante, uma vez que o aluno sente-se limitado diante

dos colegas que têm domínio pleno do português e, muitas vezes, pelo preconceito linguístico que sofrem pelo sotaque advindo da L1 que se reflete na escrita. Porém, com uma abordagem de ensino adequada, esses problemas tendem a ser amenizados.

Referências bibliográficas

ABAURRE, Maria Bernardete M. Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita. In: LAMPRECHT, R. (org.). *Aquisição da linguagem: questões e análises*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. p. 167-186.

_____. Dados da escrita inicial: indícios de construção da hierarquia de constituintes silábicos? In: HERNANDORENA, C.L.M. (org.). *Aquisição da língua materna e de língua estrangeira: aspectos fonético-fonológicos*. Pelotas: EDUCAT/ALAB, 2001. p. 63-85.

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BARTH, Shirlei C. *A oralidade do português em descendentes de alemães*. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Faculdade Saberes, Vitória/ES. 2007.

BRENNER, Teresinha M. *Linguística aplicada ao manual de alfabetização*. Florianópolis: editora da UFSC, 1986 (série didática).

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística: pensamento e ação no magistério*. 10.ed. São Paulo: Scipione, 2002.

FERREIRO, Emília. Os processos construtivos da apropriação da escrita. In: FERREIRO, E.; GOMES PALACIO, M. *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Trad. Luiza Maria Silveira. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 102-123.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 7. Ed. São Paulo: Ática, 2003.

ROCHA, Gilda. *Imigração estrangeira no Espírito Santo: 1847 – 1896*. 1.ed. Vitória: [sn], 2000.

SINCLAIR, Hermine. O desenvolvimento da escrita: avanços, problemas e perspectivas. In: FERREIRO, E.; GOMES PALACIO, M. *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Tradução de Luiza Maria Silveira. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 75-84.