

MODELO DE ASSESSORIA FONOAUDIOLÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Renata Christina VIEIRA
(Laboratório Integrado de Análise Acústica e Cognição – LIAAC,
Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos
da Linguagem – PEPG em LAEL da Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo – PUCSP)
renata_c_vieira@yahoo.com.br

RESUMO: o presente artigo, baseado nos princípios da pesquisa-ação, apresentará os conhecimentos que constituíram o arcabouço teórico abordado em um grupo de estudos conduzido pela autora junto da equipe de professores de uma escola pública, a fim de desenvolver estratégias didáticas mais eficazes para reverter as dificuldades ortográficas dos alunos. Serão apresentados os encontros onde foram discutidos os problemas de aquisição do sistema ortográfico, reflexões sobre a alfabetização, prática pedagógica e modificação de condutas consideradas ineficazes.

PALAVRAS-CHAVE: ortografia; escrita; aprendizagem.

ABSTRACT: this study, based on action research principles, addresses the theoretical foundation that guided a study group, composed of public school teachers, created with the aim to develop more efficient didactic tactics in order to suppress issues relating to orthography. Presented here are the discussions that took place in the group meetings, where the obstacles in acquiring the orthographic system, reflections regarding literacy, pedagogical practice, and alterations in methods considered ineffective were debated based on student papers.

KEYWORDS: orthography; writing; learning.

0. Introdução

No presente artigo, apresentamos uma série de conhecimentos abordados durante a assessoria fonoaudiológica junto ao corpo docente de uma escola pública. Consideramos os conhecimentos aqui apresentados primordiais para a boa compreensão de dificuldades ortográficas e, por isso, deixamos como contribuição para outros

profissionais que se defrontem com a mesma experiência no âmbito escolar.

A experiência aqui apresentada, coerente com os princípios da pesquisa-ação, foi o trabalho da autora com as profissionais da escola diretamente envolvidas com o problema tematizado. De acordo com Thiollent (2005, p.18):

A participação dos pesquisadores é explicitada dentro da situação de investigação, com os cuidados necessários para que haja reciprocidade por parte das pessoas e grupos implicados nesta situação. Além disso, a participação dos pesquisadores não deve chegar a substituir a atividade própria dos grupos e suas iniciativas.

Após a caracterização dos erros ortográficos dos alunos do ensino fundamental, foi delineada a ação com as professoras. Foram doze encontros de uma hora de duração, em que a autora selecionou textos para leitura pertinentes aos problemas de aquisição do sistema ortográfico, os quais pudessem não só trazer esclarecimentos sobre questões especificamente de ortografia, como suscitar reflexões sobre a alfabetização de uma maneira mais ampla.

Buscou-se ver as dificuldades ortográficas de modo integrado à questão da aquisição de escrita em geral. Mostraram-se necessários, durante o trabalho, conhecimentos de diferentes ordens: fonológicos; etimológicos; sociolinguísticos e educacionais. Uma questão especialmente salientada foi a da variação linguística, que influi nos problemas ortográficos dos alunos e precisa ser respeitada, cabendo ao professor a responsabilidade de lidar da melhor maneira possível em sala de aula com as diferenças.

O objetivo da assessoria foi o de buscarmos conhecimento quanto aos possíveis fatores subjacentes aos erros ortográficos dos alunos. Consideramos isso necessário para o aumento da autonomia profissional das professoras para que, a partir de uma melhor compreensão dos fenômenos, elas próprias pudessem desenvolver estratégias didáticas capazes de reverter os problemas dos alunos, tornando-se mais livres e críticas em relação a livros didáticos.

1. O Sistema Alfabético Ortográfico

O dicionário Houaiss define ortografia como:

Conjunto de regras estabelecidas pela gramática normativa que ensina a grafia correta das palavras, o uso de sinais gráficos que destacam vogais tônicas, abertas ou fechadas, processos fonológicos como a crase, os sinais de pontuação esclarecedores de funções sintáticas da língua e motivados por tais funções, etc. (2001).

Com a criação da ortografia, o sistema de escrita alfabético encontrou um ponto de equilíbrio entre o ideográfico e o fonográfico, já que a escrita passa a se basear não apenas na imagem acústica da palavra, mas na imagem visual que temos da escrita. Cagliari (2001, p.150) argumenta que o sistema ortográfico funciona quando é entendido como um sistema ideográfico, ou seja, quando perde a característica fonética. Isso porque quando o aluno ainda não adquiriu proficiência na leitura e na escrita, as palavras são vistas como segmentos fonéticos que, unidos, nos remetem a significados. Mas, quando o aluno que já está alfabetizado, consegue, a partir da imagem visual da palavra como um todo, chegar ao seu conceito. Por isso, podemos dizer que a escrita ortográfica possui um aspecto ideográfico, pois a imagem visual da palavra também nos remete ao significado dela, e não apenas aos segmentos fonéticos que a compõem. Sobre isso, diz Câmara Jr. (1986, p.81): *"A forma visual que a palavra assim assume concorre para fazer-nos reconhecê-la e auxilia a evocação dos seus sons ou fonemas"*.

É necessário pensar nos motivos que tornam a ortografia necessária. Vemos principalmente dois: a variação linguística e decisões baseadas em critérios etimológicos. Devido à variação linguística, o modo de produção oral de uma palavra pode ser realizado de distintas maneiras, de acordo com o tempo e o lugar em que é realizado. O tempo é um fator determinante para a variação linguística, pois, devido à natureza rápida que a fala possui em virtude do seu fluxo contínuo, existe a tendência de, com o passar do tempo, ocorrerem processos fonológicos que causam mudanças na língua em sua modalidade oral. O espaço físico e social onde a fala é produzida também é determinante para a variação linguística. As mudanças ocorridas devido ao fator tempo ocorrem de maneiras diversas de acordo com o lugar e a comunidade de falantes.

Para evitar os efeitos de variação linguística, foi inventada a ortografia, que é utilizada em todas as línguas de cultura. A ortografia sistematiza a maneira de escrever cada palavra da língua, assim, as palavras possuem diversas formas de produção oral, mas apenas uma maneira de produção escrita. Se todas as formas variantes fossem escritas foneticamente, haveria na mesma língua várias representações gráficas de uma mesma palavra. Sobre isso diz Massini-Cagliari (2001, p.124)]:

Na verdade, o que acontece é que as formas ortográficas não representam a fala de ninguém – sua função é, basicamente, anular a variação linguística no nível da palavra. Portanto, eu posso falar "BAUDGI", meu vizinho "BAUDI", um conhecido "BARDGI", e um amigo do Sul, "BALDE", mas todos escrevemos "BALDE", não porque esta forma representa uma "pronúncia correta" (o que não é verdade), mas porque houve um consenso, na sociedade, de que todos devem escrever esta palavra assim. Não adianta ficar se perguntando o porquê de se ter escolhido esta forma

e não outra (por exemplo, "BAUDE"), já que esta escolha esbarra em questões históricas, que nos escapam com o passar dos anos.

Diz Kato (2005, p.19): "A língua oral muda e a escrita é conservadora, o que acarreta um afastamento gradativo entre as duas". A fala é atualizada a cada dia pelos falantes, enquanto a escrita se mantém inalterada devido às convenções de natureza ortográfica, não acompanhando a evolução da língua falada e criando um distanciamento entre fala e escrita. Além disso, cada comunidade de falantes utiliza uma variação linguística na fala, diferenciando ainda mais a sua fala da escrita, que continua sendo a mesma para todas as comunidades de falantes de uma determinada língua.

Adicionalmente aos efeitos da variação linguística, há também, como fator de distanciamento entre a fala e a escrita, decisões de instâncias normatizadoras que definem a ortografia quanto à maior ou menor fidelidade da palavra escrita à sua origem etimológica.

Para exemplificarmos melhor a diferença entre a fala e a escrita alfabética ortográfica que ocorre nas línguas, podemos observar a língua inglesa. Ao compararmos o inglês falado e escrito, percebemos uma grande diferença entre as duas modalidades. Sobre esta questão, Kato (2005, p.17) exemplifica com as palavras do inglês *thorough*, *through* e *cough* que, apesar de serem escritas com final igual, possuem pronúncias distintas. A autora explica da seguinte forma:

Embora a primeira intenção tenha sido talvez a de fazer um alfabeto de natureza fonética, o fato de toda língua mudar, ter diferenças dialetais e variações estilísticas que afetam a pronúncia impediu que a escrita alfabética pudesse ter uma natureza estritamente fonética.

Câmara Jr. (1986, p.81) cita dois tipos de critérios possíveis para o sistema ortográfico: o primeiro tipo é um sistema flexível que apenas estabelece as bases da ortografia; o segundo tipo é um sistema mais rigoroso e estabelecido pelo governo. No Brasil, a ortografia era flexível até 1931, após esta data, foi adotado um critério mais rigoroso e de acordo com o utilizado pelo governo português.

Com a reforma ortográfica de 1931 foram simplificadas as letras dobradas como *pp*, *ff*, *tt*, *ll*, *mm*, *nn*, que tinham sido herdadas da escrita do latim, como na palavra *sílaba*, que antes da reforma era grafada *syllaba*; e *difere*, antes grafada *differe*. Também simplificou-se o *sc*, e passou a ser utilizado apenas o *c*, como em *sciencia* que passou a ser grafada *ciência*. As letras dobradas *ss* foram mantidas entre vogais para diferenciar o uso da letra *s* com som de *z* nesse contexto. Também foi mantido o grupo *rr* distinto do *r* simples, já que esses dois usos representam dois fonemas diferentes do Português.

Houve também outros tipos de eliminações de letras. A letra *h* foi

eliminada como segundo elemento do par de consoantes no *ph*, *th* e *ch*, como em *orthographia* que passou a ser *ortografia*, *chrystal* que passou a ser grafada *crystal*, e *sepulchro* que passou a grafar *sepulcro*. Manteve-se, no entanto, nos dígrafos como *nh*, *lh* e *ch*: os dois primeiros correspondentes a fonemas do Português para os quais não há uma letra correspondente.

Embora não seja mais uma ortografia propriamente etimológica, a ortografia do português procura respeitar a etimologia da palavra para selecionar as letras que podem ser utilizadas nos mesmos contextos com o mesmo som. Câmara Jr. (1986, p. 85) nos diz que, para representar o fonema /s/ se, na forma original do latim, a palavra era representada pela letra *c* ou *t*, em português será grafada com a letra *c* (ou *z* se for em fim de palavra), como por exemplo, na palavra *vez*, oriunda do latim *vice*. Se na forma latina, a palavra era representada pela letra *s* ou *x*, em português será grafada com a letra *s*, como em *ânsia*, do latim *anxia*.

Para a representação do fonema /z/ entre vogais, as palavras que, na forma originária latina eram representadas por *c*, *t*, *d* ou *z*, em português são grafadas com *z*, como em *trezentos*, oriunda do latim *trecentos*. Já as palavras que eram grafadas com *s* em latim, mantêm o *s* no português, como é o caso de *presa*, em latim *prensa*.

Para o uso do *ch* ou *x*, devemos observar se, no latim, a palavra era grafada com *cl*, *pl*, *fl*, nestes casos, usa-se *ch* em português, como em *chave*, *claven* em latim. Quando no latim, observamos o uso de *x*, *s*, *sc* na representação do fonema /x/ na palavra, utilizamos a letra *x* para grafá-la, como em *luxo*, do latim *luxu*.

Para o uso de *g* ou *j* diante de *e* e *i*, mantêm-se o critério do latim, palavras grafadas em latim com *g* são escritas em português com *g* e as que são grafadas com *j* ou *di* em latim são escritas com *j* na língua portuguesa, como nos exemplos *angélico*, *angelicum* em latim, *majestade*, *majestatem* em latim, e *hoje*, em latim, *hodie*.

Câmara Jr. também nos esclarece que o critério histórico também é utilizado para palavras não-latinas, como as vindas do árabe, do alemão e do inglês, as línguas africanas e as da Índia. Em palavras de origem árabe, usa-se *c* e não *s*, *z* em vez de *s* entre vogais, *j* em vez de *g* e *x* em vez de *ch*, como em *açucena*, *giz*, *laranjeira* e *paxá*. Nas palavras de origem alemã, o *z* das palavras alemãs passa a ser representado pela letra *c*, como em *suíça*, do radical *switz*. Nas palavras de origem inglesa, o *sh* original passa a ser representado pelo *x*, como em *xerife*, do inglês *sheriff*. Nas palavras de origem africana ou da Índia, prefere-se o *x* ao *ch*, como em *xará* e *Xangô* e o *j* ao *g*, como em *jibóia* e *jiló*.

Câmara Jr. mostra que as distinções gráficas entre homônimos nada mais são do que consequência das diferentes origens das palavras e não, como alguns podem supor, uma maneira de diferenciar uma da outra, como em *massa* e *maça*, em que a primeira tem por significados pasta ou

termo da física, e, a segunda, espécie de machado (e possui por derivados *macete*, *maciço* e *maçudo*). Assim, a distinção gráfica, para o autor, é acidental e não ocorre necessariamente. Um exemplo de semelhança gráfica com significados distintos são os homônimos *pus* substantivo e forma verbal, que não são diferenciados apesar de possuírem formas originárias latinas distintas (*pus* e *posi*).

2. Algumas consequências dos princípios adotados na ortografia do português

Na ortografia do Português existem três tipos de relações entre os sons e as letras: regulares; regulares de acordo com o contexto; e arbitrárias, que costumam causar dificuldades para alunos que fazem a hipótese acrofônica. Explicitaremos abaixo com base em Lemle (2004) os três tipos de relação para que possamos melhor compreender os motivos das dificuldades encontradas pelos alunos para adquirir nosso sistema ortográfico.

O primeiro tipo de relação é a regular ou biunívoca entre sons e letras, ou seja, um fonema é representado por uma mesma letra e uma letra é representada por um mesmo fonema em qualquer contexto. Este tipo de relação nos remete à ideia do princípio acrofônico, apresentada anteriormente. De acordo com Lemle (Op. Cit., p.17), este tipo de relação é "*o modelo ideal do sistema alfabético (...), mas essa relação só se realiza em poucos casos*".

O segundo tipo de relação é a que Lemle chama de regular de acordo com o contexto e ocorre de duas formas: uma letra representa diferentes sons de acordo com a posição, e um som é representado por uma letra de acordo com a posição.

Pelo fato destas relações entre som-letra e letra-som serem regulares, os aprendizes, quando devidamente estimulados para isso, conseguem formular hipóteses a respeito das regras ortográficas. Mesmo não querendo centrar a alfabetização na decodificação, o professor pode e deve realizar um trabalho que leve os alunos a perceber essas regularidades, seja de forma sistemática, seja à medida que os erros ocorrem.

No terceiro tipo de relação entre sons e letras, há concorrência, ou seja, mais de uma letra pode representar o mesmo fonema em uma mesma posição. Isso causa dificuldade não apenas ao alfabetizando, mas, em menor grau, ao já alfabetizado.

O tipo de relação biunívoca entre som/letra pode dar ao alfabetizando a falsa ideia de que a ortografia é motivada inteiramente pela fonética, ou seja, a relação entre o símbolo e o som é perfeita, pois, uma letra simboliza um som e o som é simbolizado por uma letra. Se a

escola só apresenta inicialmente palavras em que ocorrem esse tipo de relação, sob o falso pretexto de que assim seria mais fácil para o alfabetizando, a escrita deste alfabetizando quando ainda não conseguiu dominar esta fase se tornará semelhante a uma transcrição fonética da fala, com seus textos apresentando muitos erros ortográficos do tipo que Zorzi denomina de *apoio na oralidade*.

Nas relações de concorrência, não há motivação fonética para a escolha entre as letras, assim, não só os alfabetizandos apresentam dificuldades na hora de escrever palavras onde existam este tipo de relação, adultos alfabetizados também podem apresentar dúvidas na escrita de palavras não usuais. Diz Simões (2005, p. 51):

De vez em quando somos surpreendidos por algum tipo de dúvida gráfica sobre o item léxico não pertencente ao nosso vocabulário usual. Em outras palavras: basta que seja preciso escrever palavra de estrutura gráfica complexa pertencente ao jargão de outro campo profissional, para que sejamos levados ao vocabulário ortográfico ou a um dicionário em busca da grafia correta da palavra problemática. Logo, dificuldade ortográfica não é exclusividade nem pressuposto da alfabetização.

Os erros ortográficos típicos deste tipo de relação são os de *representações múltiplas*. Os alunos que apresentam apenas falhas desta ordem são considerados alfabetizados, visto que a aprendizagem desta etapa pode durar a vida toda.

3. Tipos de erros ortográficos

Para Abaurre (1986:34): *"Ao construir suas hipóteses sobre a escrita, a criança, que ainda não escreve, usa muito frequentemente a própria fala como um ponto de referência"*. Os erros do tipo apoio na oralidade ocorrem quando a palavra é escrita da forma como é falada, ou seja, a escrita se aproxima de uma transcrição fonética. Podemos encontrar diversos tipos de metaplasmos na escrita das crianças que se apoiam na oralidade para escrever, principalmente os de subtração e de aumento de fonemas. Também podem ser encontrados metaplasmos de permuta do tipo vocalização.

A variação linguística é um dos motivos que tornam as regras ortográficas necessárias, visto que, se as formas variantes oralmente pudessem ser escritas foneticamente, teríamos diversas representações gráficas para cada palavra da nossa língua. Lemle (2004:35) enfatiza a importância de se respeitar o uso de variantes dialetais diferentes no contexto escolar:

Faz parte da competência profissional de um professor a atitude respeitosa para com a maneira de falar da comunidade em que exerce seu trabalho. É muito importante para o alfabetizador ter a percepção de que as partes

do sistema ortográfico que têm relação arbitrária com os sons da fala variam de dialeto a dialeto.

A redução vocálica é uma das causas de erros do tipo apoio na oralidade. Segundo Simões (2005), no Português temos, na posição tônica, sete vogais: /a/ de nave; /ɛ/ de neto; /e/ de medo; /i/ de mico; /o/ de cobra; /o/ de molho e /u/ de luta. Na posição pretônica, o número de vogais diminui para cinco, assim, temos: /a/ de ator; /e/ de feriado; /i/ de menino e sirene /o/ de sofá e /u/ de coruja. Na posição postônica também ocorre redução, temos nas palavras proparoxítonas apenas quatro vogais, que são: /a/ de câmara, /i/ de célebre e cético; /o/ de pérola e /u/ de mácula. As vogais átonas finais são três: /a/ de lata; /i/ de gente e táxi e /u/ de moto. Muitas das oposições entre as vogais se perdem em contextos determinados, como por exemplo nos casos de harmonização vocálica. Sobre essa questão, diz Câmara Jr. (2000:24):

No Brasil, (...), a oposição entre /e/ e /i/ ou entre /o/ e /u/, pretônicos, é funcionalmente pobre, porque a vogal alta se substituiu à vogal média correspondente, na pronúncia usual, para a maior parte dos vocábulos que têm vogal alta na sílaba tônica. Assim, cumprido <<longo>> se tornou homófono de cumprido <<executado>>, da mesma sorte que se diz /kuruja/, /mininu/ etc. Há, porém, certa flutuação. Um mesmo vocábulo pode ter a forma com /i/ (ou /u/) ou a forma com /e/ (ou /o/), de acordo com o registro, informal ou formal, respectivamente, que adota um mesmo falante.

Os métodos de alfabetização silábico e fônico podem, dependendo de como forem utilizados, colaborar para que o aluno não saiba como grafar determinadas palavras, visto que se baseiam nos sons dos fonemas e/ou das sílabas de forma isolada e não dentro de uma palavra, e, como vimos acima, de acordo com a posição em que se encontra na palavra, a vogal pode representar diferentes sons vocálicos.

Muitas vezes, para evitar a ocorrência desse tipo e com o objetivo de facilitar a aquisição do sistema ortográfico, os professores adotam uma pronúncia diferente da utilizada fora do ambiente escolar. Este tipo de conduta dá a impressão ao aluno que a escrita deve ser baseada apenas nos padrões orais artificiais apresentados pelo professor, e que estes padrões são os corretos para a fala, ou seja, a variante linguística utilizada pelo aluno passa a ser vista como incorreta. Sobre este tipo de prática diz Cagliari (2001, p.153):

Alguns professores acham que passando a ideia de que a escrita é fonética os alunos aprendem mais rapidamente, o que pode até acontecer em um primeiro momento. Porém, isto cria vícios que irão prejudicar profundamente os alunos, sobretudo quando forem escrever. Forma

alunos que, depois, não se convencem das necessidades de uma escrita ortográfica nem de uma leitura numa fala natural.

Profissionais que agem dessa maneira não levam em consideração o fato de que os alunos não escrevem apenas palavras lidas ou ditas pelo professor. Essa prática, na verdade, só serve para retardar a interiorização, pelo aluno, da correspondência letra-som nesses contextos. Condutas desse tipo procuram evitar que os alunos cometam erros e, conseqüentemente, evitam também que os alfabetizandos tenham o "conflito cognitivo" necessário para que modifiquem suas hipóteses anteriores.

Para que o aluno não cometa erros de *apoio na oralidade*, é essencial que o mesmo compreenda que a fala e a escrita são sistemas distintos. É importante que a criança utilize esquemas visuais para auxiliá-la na escrita, além de associá-los a seus valores morfológicos, como, por exemplo, utilizando como pistas para a escolha das letras a comparação com palavras da mesma família, e não apenas as pistas acústico-articulatórias. Estas, usadas isoladamente, induzem ao erro de apoio na oralidade, já que a escrita ortográfica não é regida apenas por motivações fonéticas.

Os erros do tipo representações múltiplas ocorre quando o aluno ainda não domina o tipo de relação entre sons e letras onde há concorrência, ou seja, em que existem diversas letras que podem representar o mesmo fonema em uma mesma posição. Já pudemos constatar que a nossa ortografia não se baseia somente em relações de correspondência biunívoca, ela também apresenta outros tipos de relação entre sons e letras, como a de concorrência, quando não há motivação fonética para a escolha de uma ou outra entre essas letras alternativas.

Muitas vezes, a maneira como a ortografia é ensinada, usando apenas palavras constituídas de fonemas sempre representados pela mesma letra, pode levar o aluno que está em fase de alfabetização a formular e manter a hipótese de que só existam relações biunívocas entre letras e sons, e este tipo de pensamento induz o aluno ao erro. Concordamos com Faraco (2003:55) quando este diz:

Os "erros" observados na grafia dos alunos devem ser encarados como parte do processo de internalização do sistema. Em geral, esses "erros" são perfeitamente previsíveis e decorrem, em boa parte, das próprias características do sistema gráfico (...) e da hipótese generalizante de que há correlações uniformes e biunívocas entre letras e sons.

Para que a criança não cometa erros do tipo representações múltiplas, é necessário que ela compreenda que as relações entre sons e letras de um sistema ortográfico não são necessariamente biunívocas e

se aproprie deste conhecimento. É indispensável que deduza que uma letra pode representar diversos sons e que um som pode ser representado por diversas letras, além de vir a conhecer as regras utilizadas nas relações regulares de acordo com o contexto.

Omissões e acréscimos são erros que ocorrem quando a criança deixa de grafar/acrescentar uma ou mais letras da palavra, podendo omitir/acrescentar letras isoladas ou sílabas. O aluno pode omitir letras por diversos motivos, segundo Zorzi (2004:879):

Escrever sem omitir letras implica uma capacidade de identificação de todos os fonemas que compõem as palavras. Essa capacidade significa que existe um conhecimento fonológico avançado, assim como uma habilidade para relacionar cada fonema à sua letra (correspondência um a um) ou às letras que lhe são correspondentes quando a relação não for biunívoca (como no caso dos dígrafos).

É necessário que a criança consiga segmentar as palavras, identificando todos os sons da mesma, ou seja, é fundamental que seja estimulado o desenvolvimento da consciência fonológica. Apesar de não haver ainda consenso entre os cientistas sobre como se dá a relação entre a habilidade de segmentação fonêmica e o processo de alfabetização, podemos dizer que esta capacidade é importante para a melhor percepção dos elementos sonoros que compõem as palavras e o seu desenvolvimento facilita a diminuição de erros por omissões/ acréscimos de grafemas.

Também é importante frisar que muitas vezes, erros de omissão ou acréscimo de letras podem ocorrer não como resultado de falhas de consciência fonológica mas devido ao fato de que o segmento que seria representado pela letra omitida ou acrescentada efetivamente não ocorrer/ocorrer naquela palavra na variante dialetal usada pelo aluno (ou mesmo no uso oral coloquial de todas as variantes), como acontece, por exemplo, quando os alunos não grafam o *r* de infinitivos, o *s* resultantes de concordância, (que eles não façam), o *n* em gerúndios, etc.

Outro fator que pode causar erros de omissão/acréscimo é a existência de tipos de sílabas diferentes do padrão silábico básico do português, que é CV (consoante-vogal). Além desse tipo de sílabas, temos sílabas formadas apenas por uma vogal (V), e sete tipos de sílabas complexas: VC; CV; CVC; CVV; CCVC; CVVV e CVVVC. Também neste caso, a dificuldade para grafar essas sílabas fora do padrão pode ser agravada pelo fato de, no início da alfabetização, com o intuito de facilitar a aprendizagem, serem dadas apenas as palavras consideradas "fáceis", ou seja, com correspondência biunívoca entre letras e sons e sílabas CV.

Quando a criança, posteriormente, quer escrever palavras de estrutura silábica diferente, pode não saber como fazê-lo.

Os sons nasais também podem ser causa de omissões/acréscimos, visto que podem ser marcados com til, como na palavra *pão*; com consoante nasal (*m* ou *n*) como nas palavras *tonto* e *sempre*; e, em alguns casos, não são marcados, como na palavra *muito*. Muitas vezes as crianças omitem o *m* e o *n* pelo fato de que, nas palavras em que estas letras marcam nasalidade da vogal precedente, o número de letras grafadas é diferente do número de sons produzidos na fala, o que pode causar dúvidas na grafia.

Outros casos de omissão podem resultar do fato das crianças acharem que uma letra possui o valor sonoro do seu próprio nome e, assim, omitirem na escrita de uma palavra, outras letras que também façam parte daquele nome, por exemplo, escrevendo a palavra *telefone* como *tlfone*.

Também existem casos de acréscimos resultantes da generalização de regras: corrigidas frequentemente por não escreverem o *r* final de infinitivos, algumas crianças passam a acrescentar a letra *r* no final das palavras terminadas em vogal.

Os erros do tipo junção-separação ocorrem quando várias palavras são escritas como se fossem uma só ou quando uma palavra só é grafada separando suas sílabas como se fossem várias, ou ainda em casos em que ambas essas coisas ocorrem.

A fala é realizada de maneira contínua, sem pausas entre as palavras, enquanto na escrita as palavras são separadas por espaços em branco. Para Kato (2005:12):

O contínuo de sinais acústicos, como sabemos, não apresenta unidades discretas, invariantes, que correspondam a unidades linguísticas. Somos nós, ouvintes, que reestruturamos a cadeia sonora em unidades não-físicas, mas psicologicamente significativas como o fonema, a palavra e a oração (ou cláusula). Essa reestruturação é uma operação cognitiva da qual não temos consciência, pois tais entidades só passam a ser conscientemente sentidas através de letramento. Todos nós passamos, em nossa alfabetização, por uma fase em que as palavras apareciam grudadas umas nas outras (...).

Há uma dificuldade na segmentação dos blocos sonoros e no reconhecimento das palavras contidas no fluxo da fala. Na fala e na escrita a segmentação se dá em momentos diferentes, os *sândis* que unem os elementos de grupos clíticos e de frases fonológicas provocam reestruturações silábicas que ocorrem apenas no nível da oralidade. Na escrita, as segmentações não acompanham as transformações ocorridas na fala, o que causa dificuldade para o aluno no início da alfabetização, que encontra dificuldades no reconhecimento das palavras contidas no

fluxo da fala. Em alguns casos, deixam de separar palavras; em outros, podem segmentar demais.

Para a diminuição de erros deste tipo, a criança deve ser esclarecida de que a fala possui um fluxo contínuo que não ocorre na escrita, e que esta deve ser dividida em palavras. Além disso, as palavras possuem tamanhos e números de sílabas diferentes.

A confusão entre *am* & *ão* em final de palavra ocorre devido à semelhança fonética existente entre estas duas terminações, ou seja, este tipo de erro também tem como causa a influência da oralidade.

Para a correção de erros deste tipo, deve-se dar ênfase à noção de sílaba tônica. É necessário que a criança perceba que, de acordo com a tonicidade da última sílaba, esta será escrita com *am* ou *ão* (no caso da última sílaba ser sílaba tônica, a terminação correta é *ão*, nos outros casos, a escrita é *am*). Assim os aspectos entonacionais das palavras devem ser enfatizados.

Os erros do tipo generalização ocorrem quando o alfabetizando utiliza algum princípio da escrita convencional de forma indevida. A criança infere determinada regra e a aplica em qualquer situação que julgue compatível com o conhecimento recém-adquirido, resultando em erro.

Diz Zaccur (2001, p. 25) sobre a generalização:

A lógica de 'escrever como fala' é penalizada pelo implacável lápis vermelho. A criança busca orientar-se por outra lógica, a da ultracorreção: onde fala |i|, coloca e; onde fala |u|, escreve o; onde fala |ow|, escreve ol, e assim por diante. Novo impasse: sua hipótese leva-a a cometer novos erros.

Vemos os erros desta natureza como positivos, visto que ocorrem pelo fato da criança conhecer determinada regra e aplicá-la, mesmo se de forma equivocada. Para a diminuição dos erros de *generalização*, o adulto deve apenas, na hora que observar o erro, mostrar ao aluno que a regra está correta, mas não deve ser aplicada naquela circunstância, e comparar com as situações corretas de uso da mesma.

As trocas de grafemas que representam sons vozeados/desvozeados são erros que ocorrem quando a criança realiza trocas entre pares de fonemas que apenas se diferenciam pelo traço de sonoridade, confundindo os grafemas que representam estes sons. Esses pares são: [p] e [b]; [f] e [v]; [t] e [d]; [k] e [g]; [x] e [j]; [s] e [z], onde os primeiros elementos dos pares são os considerados desvozeados, e os demais são elementos de característica sonora, ou vozeados. Os erros na escrita que ocorrem devido à troca de fonemas desvozeados por vozeados são metaplasmos de permuta do tipo sonorização.

Para que a criança não cometa erros deste tipo é importante que seja estimulada a sua consciência fonológica, aprendendo a identificar os sons isoladamente e a relacioná-los aos grafemas correspondentes. Crianças que apresentam confusão entre letras parecidas podem estar apresentando dificuldades de automatização dos traçados das letras, ou de percepção visual. Erros deste tipo ocorrem quando há o uso de letras incorretas, mas que possuem grafia parecida com a da letra correta.

Os erros do tipo inversões ocorrem quando há troca quanto à ordem ou orientação das letras. As inversões podem ser de dois tipos: em relação ao próprio eixo do grafema ou quanto à posição do grafema ou sílaba dentro da palavra.

Nas inversões em relação ao eixo do grafema, verificamos um problema de natureza gráfico-espacial. Nelas ocorre o que chamamos de espelhamento, em que a criança confunde letras de mesmo traçado que apenas se diferenciam pela orientação espacial, como por exemplo, o *p* e *q*, ou o *b* e *d*. Sobre alterações desta natureza, diz Scliar-Cabral (2004:82):

Quando um leitor apresenta dificuldades para decodificar 'bela', lendo 'dela', ou 'bela' como 'pela', sem que apresente desvios nos testes de recepção e de produção oral, pode-se inferir que o indivíduo tenha problemas em lidar com a rotação dos traços gráficos que diferenciam tais letras.

As inversões quanto à posição do grafema ou sílaba dentro da palavra são mais comuns que a inversão quanto ao eixo do grafema. Erros dessa natureza podem ser causados por falhas na consciência fonológica ou ser decorrentes de metaplasmos de transposição do tipo metátese.

Há outros casos de inversões de grafemas que resultam da inversão dos próprios fonemas representados na fala coloquial, Simões (2005:54) trata desta questão exemplificando com a forma *ni*, que é usualmente encontrada tanto na fala como na escrita em lugar do *em*:

*A forma ni – de alta frequência na fala popular – além de representar uma forma oral, parece-nos reiterar a força do padrão CV na escritura dessa primeira fase do letramento. Não é concebível ao aluno desta fase uma sílaba com estrutura VC como **em**.*

Na categoria outras alterações estão incluídas os demais tipos de erros encontrados que não foram classificados anteriormente.

4. O desenvolvimento do grupo de estudos

A intervenção realizada pela autora junto aos professores de uma escola pública pode ser caracterizada como uma pesquisa-ação. De acordo com Thiollent (2005, p.16, 10):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Um dos principais objetivos dessas propostas consiste em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora. Trata-se de facilitar a busca de soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído. Devido à urgência de tais problemas (educação, informação, práticas políticas etc), os procedimentos a serem escolhidos devem obedecer a prioridades estabelecidas a partir de um diagnóstico da situação no qual os participantes tenham voz e vez.

A característica de uma pesquisa-ação é o fato de, a partir de um problema, o pesquisador juntamente com um grupo, pensam sobre a questão, buscando mudanças de comportamento dos participantes perante a situação. Na experiência aqui apresentada, o grupo participante é formado pela autora, pelas professoras do ensino fundamental, a professora de Português da quinta série e a orientadora pedagógica da escola, e a questão discutida é a dificuldade ortográfica apresentada pelos alunos.

Durante a assessoria realizada, a principal função da autora foi a de escolher textos para leitura pertinentes aos problemas de aquisição do sistema ortográfico, os quais pudessem não só trazer esclarecimentos sobre questões específicas de ortografia, como abrir espaço para reflexões e debates sobre a alfabetização de uma maneira mais ampla, criando para as professoras um momento para repensar a sua atuação pedagógica, favorecendo a reorientação de práticas e minimizando a situação-problema, que é a dificuldade ortográfica.

Apresentaremos a seguir, os indícios do processo de desenvolvimento dos participantes, que se mostram em algumas falas e ações das mesmas registradas nas anotações feitas pela pesquisadora no decorrer dos doze encontros do grupo, que tiveram a duração de uma hora cada um.

No primeiro encontro foi discutido o texto de Abaurre (1986), que focaliza a escrita de forma geral, e não apenas os erros ortográficos. Abaurre apresenta textos infantis de dois tipos: em que os alunos

procuram reproduzir os modelos apresentados na escola, isto é, um "modelo cartilha" de escrita, em que aparecem poucos erros de ortografia; e textos em que os alunos não se preocupam em seguir o modelo e escrevem suas redações apenas contando o que desejam, o que provoca erros de ortografia, mas uma escrita mais significativa.

Houve identificação das professoras com o texto apresentado. Contaram sobre sua experiência com os alunos, relatando o que percebem da bagagem linguística deles. Para elas, é muito perceptível a diferença entre os alunos que convivem no ambiente doméstico com a leitura e os que não são estimulados em casa a ler. Também relataram dificuldades na produção de escrita espontânea de seus alunos, o fato deles preferirem que fosse dado um tema ou que, como tarefa os professores peçam a descrição de algo que já tenha ocorrido.

Além disso, concordaram que a produção de textos com maior conteúdo é mais importante no início da alfabetização do que a escrita de textos vazios e sem erros ortográficos, mas confessaram que existe uma cobrança muito grande por parte dos pais para que seus filhos escrevam com a grafia correta. Por isso, ficam em dúvida se privilegiam o uso da criatividade nos textos ou a diminuição dos erros ortográficos.

Esse primeiro encontro foi um momento em que as professoras se apresentaram abertas para exporem dúvidas e preocupações, atitude essencial para o sucesso do grupo. As professoras tomaram a palavra e mostraram suas questões devido à postura da pesquisadora, pois, neste primeiro dia ficou explícito que, neste trabalho em grupo, não haveria relação assimétrica entre as partes do tipo "a pesquisadora sabe e o professor ouve e aprende". Todos os participantes perceberam que tinham contribuições valiosas a dar e que a função da pesquisadora era apenas a de coordenar, escolher os textos e mediar os debates.

No segundo dia do grupo, foi debatida a questão dos métodos de alfabetização. As professoras falaram sobre sua forma de trabalho e sobre qual método preferem utilizar. Após o debate dos textos escolhidos, concluíram que a melhor maneira de alfabetizar seria fundindo o que há de melhor em cada um dos tipos de métodos de alfabetização, ou seja, utilizando um método analítico-sintético.

Ao apresentarem seus comentários sobre o Construtivismo, foi possível constatar como os conhecimentos sobre os métodos em geral e, em particular, sobre os trabalhos de Emília Ferreiro, podem chegar fragmentados até os principais interessados, que são os professores de ensino fundamental. O encontro foi uma oportunidade de suas vozes aparecerem apresentando, cada vez mais, suas opiniões e experiências.

No terceiro encontro, o tema foi a variação linguística e as hipóteses que as crianças estabelecem sobre o sistema de escrita. As professoras relataram que não sabiam que um erro ortográfico pudesse ter uma lógica que o justificasse. Assim, passaram a pensar nas hipóteses que as

crianças fazem ao escrever. Perceberam que fica muito mais fácil estabelecer estratégias para que o aluno chegue a compreender as convenções ortográficas. Em consequência disso, começaram a pensar em analogias entre palavras que possuem grafias semelhantes para utilizar este recurso facilitador da aprendizagem.

Com as leituras debatidas, as professoras adquiriram um conhecimento sobre as hipóteses de escrita das crianças que antes não possuíam e, a partir da percepção da lógica do pensamento infantil, puderam refletir sobre suas atuações em sala de aula, reformulando uma série de condutas.

No que se refere à questão da variação linguística, as professoras relataram que, muitas vezes, os alunos perguntam o motivo pelo qual falamos de uma forma, mas escrevemos de maneira diferente, e elas confessaram não saber o que dizer nesses casos. Disseram que passariam a explicar a importância da Ortografia mostrando as diferentes variantes linguísticas de uma palavra e do quanto seria complicado se cada palavra pudesse ser expressa de acordo com todas as suas variantes. Concluíram que a melhor maneira de lidar com a variação é explicando para as crianças que as pessoas falam de formas diferentes um dos outros e que nenhuma das formas de falar deve ser tratada como errada.

Podemos constatar como, a partir da aquisição de um conhecimento, desta vez sobre a importância do uso da convenção ortográfica, se abre uma porta para a mudança. Acreditamos que possivelmente haverá uma diferença na atitude das professoras no que se refere à variação, o que influirá positivamente no alunado.

No quarto dia do grupo, foi explicada a classificação dos tipos de erros ortográficos. As professoras relacionaram o conteúdo apresentado com o texto debatido na semana anterior e, observando os exemplos de erros encontrados nas redações de seus alunos, estabeleceram hipóteses para eles.

Do quinto dia de grupo em diante, começamos a focalizar os tipos de erros separadamente. Foi explicada a natureza do erro do tipo junção-separação e sua origem essencialmente auditiva. As professoras não apenas levantaram hipóteses explicativas sobre os fenômenos expostos, mas também começaram a pensar em atividades didáticas para tratá-los com os alunos. As professoras apresentaram para os alunos frases escritas pseudofoneticamente sem separação, para eles corrigirem.

Desta vez, pudemos perceber claramente a aquisição de um novo conhecimento se transformar em atividade pedagógica, criada pelas próprias professoras.

No sexto encontro, as professoras contaram as práticas que fizeram com suas turmas. Aplicaram dois tipos de atividades: uma para explicar a importância da convenção ortográfica; e outra para que os alunos "consertassem" a escrita fonética contínua. Relataram também que as

turmas, além de gostarem das tarefas, se divertiram muito corrigindo os "erros das tias". A professora da segunda série relatou que, após esse dia, seus alunos diminuíram os erros do tipo junção-separação, fato esse que motivou todo o grupo.

Ouvindo os relatos das professoras sobre as atividades que realizaram, pudemos perceber que elas descobriram a importância das atividades propostas serem agradáveis aos alunos, fazendo sentido para eles. O caráter lúdico das tarefas propostas seguramente terá ajudado a diminuir o constrangimento dos alunos diante da possibilidade do "erro", o que deve ter sido um dos fatores que contribuiu para o prazer deles.

No sétimo dia de grupo, o assunto foi os tipos de relações ortográficas, tratando das relações biunívocas entre sons e letras e as relações de acordo com o contexto. As professoras se mostraram mais críticas, questionaram diversos livros didáticos por costumarem usar apenas relações biunívocas no início da alfabetização, ao invés de apresentar à criança outros tipos de relações desde o início da alfabetização. Além disso, criaram diversas atividades para estimular a elaboração de hipóteses de uso das letras e sons regulares de acordo com o contexto. Foi perceptível a maior confiança das professoras para elaborar atividades próprias, e como estão mais livres dos livros didáticos.

No oitavo encontro, foi tratado do terceiro tipo de relações ortográficas, que são as de concorrência, ou, erros de representações múltiplas.

A pesquisadora apresentou às professoras uma atividade que tem por objetivo a desestabilização da ideia da correspondência biunívoca e estabilização da ideia das representações múltiplas a partir da rede de "parentesco" entre as palavras, estimulando o aluno a desenvolver a consciência morfossintática.

Neste dia, as professoras demonstraram bastante interesse pela atividade e ficaram estimuladas a utilizá-la como modelo de exercício, bastando apenas trocar as letras e sons por outras que possuam relação ortográfica arbitrária, como o som do /x/, por exemplo.

No nono dia de grupo, falamos sobre a confusão entre *am* e *ão* em final de palavra. A pesquisadora apresentou práticas às professoras, para que a criança identifique melhor a sílaba tônica e possa descobrir se a palavra deve ser escrita com *am* ou *ão*.

Consideramos que as professoras assimilaram diversos conteúdos novos e adequando-os às suas necessidades, pois, ao perceberem a lógica das estratégias mostradas no encontro, resolveram utilizá-las não apenas nas palavras com terminação *am* e *ão*, mas em todas as palavras, já que consideram que a identificação da sílaba tônica é algo sobre o que as crianças muitas vezes apresentam dúvidas

No décimo encontro, o assunto foi as razões etimológicas da ortografia do Português, tema que normalmente não é apresentado para

os docentes quando ainda estão no curso de formação de professores.

As professoras demonstraram surpresa ao conhecerem a origem de diversas palavras e o relacionamento existente entre outras. Uma professora, por exemplo, disse que antes não entendia porque o adjetivo *pluvial*, dizia respeito a *chuva*.

As professoras consideraram que o conteúdo apresentado foi muito útil para o enriquecimento pessoal delas, e não acharam complexo, por exemplo, utilizar este conhecimento em sala de aula, aproveitando para esclarecer a grafia de alguma palavra de origem africana ou indígena, quando algum aluno tenha dúvida sobre a escrita correta da palavra ser com *j*, e não com *g*, e com *x*, e não *ch*. Acreditamos que a apresentação do conteúdo, considerado complexo por muitos, foi um sucesso, já que todos os participantes ficaram felizes com a aquisição deste novo conhecimento e de perceber que este pode ser bastante útil em sala de aula

No penúltimo encontro, voltamos a tratar dos tipos de erros ortográficos, debatendo sobre os erros de *omissão* e *acrécimo* de letras e suas principais causas. As professoras pensaram em uma atividade com os problemas de *omissão* causados pela confusão entre o nome e o som da letra. Além disso, tratamos da questão da consciência fonológica, ou seja, o conhecimento intuitivo que os falantes têm sobre a divisão das palavras em sílabas e fonemas. As professoras compreenderam a importância da consciência fonológica para a alfabetização, e elaboraram atividades para estimulá-las.

No último dia do grupo, debatemos sobre os quatro tipos de erros que ainda não tinham sido vistos: troca entre consoantes surdas-sonoras; troca de letras parecidas; inversões, e generalizações de regras. As professoras concordaram que estes são os tipos de erros menos encontrados em sala de aula. Foi esclarecido às professoras que as falhas do tipo troca de surdos-sonoros, de letras parecidas e inversões podem ser indícios de dificuldades de ordem estritamente fonoaudiológica, e que devem orientar os pais sobre a necessidade da realização da avaliação fonoaudiológica.

Quanto aos erros decorrentes de generalização de regras, foi salientado que esses erros representam um progresso dos alunos, e que seria importante mostrar aos que generalizaram, que a regra existe, apenas não se aplica naquele caso, explicando em que casos ela se aplica.

Os encontros do grupo de estudos acabaram deixando a sensação de que a assessoria foi bem sucedida, e constatando que, a cada encontro, houve uma maior tomada de consciência das professoras, sobre os fatores subjacentes às dificuldades dos alunos e a possíveis meios de superá-las.

5. Considerações Finais

Atualmente a correta ênfase no teor comunicativo da escrita dos alunos leva muitos professores a considerar os problemas ortográficos como secundários na alfabetização. Não concordamos com esse entendimento. Valorizar o texto é importante, mas aprender as convenções ortográficas não deve ser negligenciado. A "escrita correta" ainda é um quesito bastante valorizado tanto pela escola como pela sociedade de uma forma geral. No decorrer da assessoria, nos deparamos com as dificuldades dos professores que muitas vezes sentem seu trabalho questionado por pais e até pela própria escola, por entenderem a ortografia como um critério de avaliação da escrita do aluno.

Durante o grupo, foi intenção expor aspectos da ortografia da nossa língua, apresentando os motivos que tornam a aprendizagem desta convenção algo tão complicado. Buscamos demonstrar as peculiaridades do sistema ortográfico, clarificando sua natureza e assim, explicitando os motivos que tornam esta aquisição tão difícil quando não é realizada levando-se em consideração suas características. Acreditamos que não apenas as crianças que apresentam dificuldades de ordem linguística apresentam problemas nesta aquisição, mas que todas as crianças podem apresentar dúvidas, em maior ou menor grau, em decorrência da natureza do sistema ortográfico da língua portuguesa.

Sobre os resultados do nosso grupo de estudos, as participantes passaram a conduzir seu trabalho de forma diferente, baseando suas condutas nos novos conhecimentos que foram compartilhados durante o período de assessoria, modificando as atividades pedagógicas adotadas em sala de aula. Pudemos acompanhar as mudanças de pensamento e a tomada de consciência acerca das questões da escrita ocorridas com as professoras participantes que, ao terem acesso a este tipo de conhecimento, logo o tomaram para si, criando a partir do conteúdo discutido, diversos exercícios com objetivos claramente definidos. Assim, acreditamos que o objetivo de contribuir com a autonomia profissional das professoras foi alcançado, visto que as mesmas passaram a desenvolver estratégias didáticas capazes de reverter os problemas dos alunos, e tornaram-se mais críticas em relação aos livros didáticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, MBM. Introduzindo a questão dos aspectos linguísticos da alfabetização. *Abralin*. 1986.

VIEIRA, Renata Christina. Modelo de assessoria fonoaudiológica no ensino fundamental. *Revista Intercâmbio*, v. XXXI: 139-158, 2015. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

CAGLIARI, G; CAGLIARI, LC. *Diante das letras – A escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

CAMARA JR, JM. *Manual de expressão oral e escrita*. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. *Problemas de linguística descritiva*. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

FARACO, C. A. *Escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2003.

HOUAISS, A; VILLAR, M. S. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa. Versão 1.0*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. (CD-ROM).

KATO, MA. *No mundo da escrita – uma perspectiva psicolinguística*. 7ª ed. São Paulo: Ed. Ática, 2005.

LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 2004.

MASSINI-CAGLIARI, G; CAGLIARI, L. C. *Diante das letras – A escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

SIMÕES, D. *Fonologia em Nova Chave. Considerações Sobre a Fala e a Escrita*. 2ª ed. Rio de Janeiro: H. P. Comunicação, 2005.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 14ª ed. aum. São Paulo: Cortez, 2005.

ZACCUR, E. "Fala português, professora". In: GARCIA, R. L. (Org). *Alfabetização dos alunos das classes populares*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ZORZI, JL. *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. Desvios na ortografia. In: Ferreira, L. P., Befi-Lopes, D. M. E Limongi, S. C. O. *Tratado de Fonoaudiologia*. 1ª ed. São Paulo: Ed. Roca, 2004.