

CONCEPÇÕES DISTINTAS DE ALFABETIZAÇÃO: ONDE ESTÁ A DIFERENÇA?

Ana Carolina Perrusi Brandão e

Gilda Lisbôa Guimarães

Centro de Educação (Depto. de Métodos e Técnicas de Ensino) - UFPE

Resumo Este artigo analisa os resultados de duas tarefas relativas à aquisição da leitura e escrita, realizadas com alunos concluintes da série de alfabetização de duas escolas particulares do Recife. As escolas selecionadas diferem em termos de sua concepção de alfabetização e, conseqüentemente, defendem ações pedagógicas distintas. A partir do desempenho dos alunos nas tarefas propostas discutem-se possíveis relações entre diferentes concepções de alfabetização e os efeitos para a formação do leitor e produtor de textos.

A utilização de cartilhas nas séries de alfabetização vem sendo alvo de um grande volume de críticas já há bastante tempo (Barbosa, 1992; Buarque & Rego, 1994; Kaufman & Rodrigues, 1995). Subjacente ao uso das cartilhas está, em geral, a idéia de alfabetização como a simples aquisição de um código para a conversão de unidades sonoras em unidades gráficas, enfatizando-se a memorização dessas associações. Partindo dessa idéia, encontramos nas cartilhas um “tipo especial de texto” em que, estranhamente, o sentido do que se escreve é posto em segundo plano, pois, em primeiro lugar, está o fato de que ele reúna um conjunto de palavras com determinadas combinações de letras que

se pretendem fixar, bem como inclua palavras com os padrões de letra-som já trabalhados.

Por outro lado, a partir dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1979, 1986), a alfabetização passa a ser vista como uma construção sobre o que a escrita representa e o modo como representa. Dessa forma, o aprendiz passa a ter um papel ativo na elaboração de um sistema de representação, que implica a elaboração de relações entre letras e sons e não simplesmente, a aquisição passiva de relações já estabelecidas. Tal concepção, no entanto, não está presente na maioria das cartilhas que continuam a ser utilizadas nas séries de alfabetização.

O presente trabalho pretende discutir as relações entre diferentes formas de tratar a alfabetização e seus efeitos para a formação do leitor e produtor de textos. Para tal, foram selecionadas duas escolas que atendiam a famílias de uma mesma classe social (classe média), porém, diferiam em sua concepção de alfabetização, apresentando, conseqüentemente, práticas pedagógicas também diferenciadas. Na *“Escola A”*, a ênfase do trabalho em sala de aula recaía na fixação de associações grafema-fonema, entendendo-se a alfabetização como a mera aquisição de um código. Nesse contexto, a leitura-escrita é reduzida a um mecanismo combinatório de letras, sílabas e palavras, cabendo à professora seguir fielmente a seqüência de ensino proposta na cartilha adotada, que estabelece uma hierarquia na apresentação dos padrões silábicos em função da “simplicidade” ou “complexidade” desses padrões. A leitura em sala de aula reduz-se aos textos apresentados no livro, que, por sua vez, também buscam seguir uma ordem do mais “simples” para o mais “complexo”. Assim, ao final da cartilha, encontram-se os textos mais longos, apresentando-se palavras com dígrafos, sílabas inversas e encontros consonantais, sendo, portanto, esses os critérios de complexidade textual.

Na “*Escola B*”, a cartilha não é utilizada e a alfabetização é vista como a construção de um sistema de representação, cabendo à criança compreender a natureza e o funcionamento desse sistema. Assim, enfatizam-se situações que façam o aluno refletir sobre o sistema de escrita e suas funções sociais. A preocupação fundamental é com a busca de significado na leitura e na escrita, a partir do contato com textos interessantes e diversificados, e do estímulo à produção escrita com sentido para o aluno. Alfabetizar sem cartilha, nesse contexto, está representando, de fato, uma maneira diferente de entender o processo de alfabetização, pois não se pode ingenuamente acreditar que o simples abandono da cartilha conduza a uma mudança instantânea na compreensão sobre o processo de alfabetização.

As tarefas propostas por nós foram realizadas em duas séries de alfabetização no mês de novembro, portanto, ao final do ano letivo. As atividades envolveram a compreensão de leitura a partir de dois pequenos textos, e a produção escrita de uma história com tema livre. As aplicações das tarefas ocorreram de forma coletiva nas salas de aula das duas escolas. As crianças tinham idades entre 6 e 7 anos, sendo o grupo da Escola A mais numeroso (31 alunos) do que o da Escola B (22 alunos). As duas tarefas foram realizadas em dias diferentes e o número de alunos avaliados variou em função da frequência de crianças nos dias da aplicação. Assim, na Escola A, 29 crianças realizaram a Tarefa de Compreensão e 27 crianças, a Tarefa de Produção; na Escola B, foram avaliadas 15 e 21 crianças, respectivamente. A princípio, serão discutidos os resultados na Tarefa de Compreensão de Leitura nas Escolas A e B e, em seguida, será analisado o desempenho dos alunos na Tarefa de Produção de História.

Tarefa de Compreensão de Leitura: Os alunos foram solicitados a ler dois textos individualmente e a responder por escrito a seis perguntas. Os textos eram curtos (ver ANEXO I), porém, exigiam a construção de elos de natureza semântica e lingüística para sua compreensão.

As perguntas foram de dois tipos: *três literais* (em que as respostas estavam explicitamente colocadas no texto) e *três inferenciais*¹ (em que o leitor precisaria estabelecer relações entre informações dadas no texto e seus próprios conhecimentos). Com relação a um dos textos, foi ainda solicitado que as crianças dessem continuidade à história lida. Na verdade, esse item também pode ser tomado como uma questão de natureza inferencial, pois exige que o aluno produza um final coerente a partir de sua compreensão do texto lido. As respostas das crianças em função do tipo de pergunta formulada (literal ou inferencial) estão apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1: Percentual de respostas adequadas por Escola e tipo de pergunta

	Perguntas Literais		Perguntas Inferenciais	
	Escola A	Escola B	Escola A	Escola B
Não responderam	24,1%	6,6%	48,2%	6,6%
Uma resposta adequada	3,4%	---	10,3%	20%
Duas respostas adequadas	24,1%	33,3%	37,9%	53,3%
Três respostas adequadas	48,2%	60%	3,4%	20%
Total de alunos	29	15	29	15

¹ Para uma discussão mais ampla sobre a leitura como processo inferencial, ver Marcuschi (1984) e Kleiman (1992).

Observa-se, de um modo geral, que as questões literais foram mais simples de serem respondidas tanto pela Escola A, como pela Escola B. Tais resultados confirmam a literatura na área, pois evidenciam que as questões inferenciais exigem, de fato, um maior esforço de integração de informações e descoberta de implícitos, constituindo-se, portanto, numa tarefa mais difícil para a criança.

Os estudos de Oakhill (1988,1989), com crianças mais velhas (9 anos) apresentando habilidades distintas quanto à compreensão, também mostram uma diferença a favor das perguntas literais, tanto nos grupos com mais facilidade de compreensão, quanto nos grupos que apresentam dificuldade. No Brasil, o estudo de Buarque et al (1992) com crianças de 1a. a 4a. série, realizando uma tarefa de compreensão de leitura de história, mostrou um resultado semelhante. Nas questões literais, os alunos de 1a., 2a., 3a. e 4a. séries obtiveram os seguintes percentuais de respostas adequadas, respectivamente: 51%, 65%, 64% e 79%. Para as questões inferenciais, observa-se que o percentual de respostas adequadas foi inferior para todas as séries: 38%, 48%, 41%, 46%, de 1a. a 4 a. série.

Na Tabela 1, observa-se que, em relação à Escola A, 72% (24,1%+48,2%) das crianças responderam adequadamente de duas a três perguntas literais, enquanto, para as questões inferenciais, o percentual de respostas adequadas foi de 41,3% (37,9%+3,4%). O Teste das Proporções revelou que essa diferença foi significativa ($p < .05$), evidenciando que as crianças da Escola A são mais capazes de ler o que está explicitamente dado no texto, apresentando porém, certa dificuldade em elaborar os sentidos implícitos que podem ser construídos a partir da base textual e das informações de que o leitor dispõe. Tal dificuldade é confirmada a partir do alto percentual (48,2%) de crianças que não responderam a nenhuma questão inferencial, sendo freqüente ouvir-se os seguintes

comentários: “*Eu não tô achando a resposta*”, “*Não tem escrito aqui*” ou ainda, “*Eu já achei a frase, mas não sei responder...*”

Quanto à solicitação para continuar um dos textos, 65,5% das crianças da Escola A não conseguiram realizar esta tarefa, pois ou deixavam em branco ou transcreviam trechos da história lida. Esse resultado parece revelar a pouca familiaridade com o tipo de atividade proposta, bem como reforça a dificuldade já mencionada em relação às questões inferenciais, que exigem maior esforço de integração das informações.

Ainda referente a esse tópico, dois alunos (6,8%) produziram um “desfecho” classificado como incoerente em relação ao texto proposto. Vejamos um exemplo:

Texto proposto na Tarefa de Compreensão:

**O sapo com muita fome
foi saindo do barreiro.
Um batalhão de formigas
lhe enfrentaram no terreiro.
O sapo com sua língua
venceu o cortejo inteiro.**

Continuação da criança:

*“O menino coreu chorado.
A menina sorriu.
O menino si queimo.
A menina coreu.”*²

²Nota-se que a criança parece querer produzir um outro “texto” a partir do modelo da cartilha que utiliza.

Houve, porém, 27,5% de produções que apresentaram continuidade em termos de sentido, em relação ao texto proposto. É importante registrar que, na maior parte dos casos, as crianças produziram uma única frase, como mostram os exemplos abaixo:

*“Ele saiu de bariga xeia” ou
“O sapo feis uma festa.” e
“Agora o sapo vai dormi”*

Quanto à **Escola B**, observa-se que 93,3% (33,3%+60%) dos alunos conseguiram responder adequadamente de duas a três perguntas literais e 73,3% (53,3%+20%) o fizeram em relação às questões inferenciais. Essa diferença, contrariamente ao que ocorreu na Escola A, não foi significativa. Com relação à tarefa em que o aluno era solicitado a completar a história lida, constata-se um desempenho bastante superior dos alunos da Escola B, observando-se que 94% das produções revelam a habilidade das crianças em estabelecer relações coerentes a partir da leitura do texto. Seguem abaixo alguns exemplos:

“O sapo ficou com muita dor de bariga e vomitou as fornigas”;

“o sapo ficol con dor de bariga eveio mas formigas e comel o sapo so que veio outro sapo e come toda as formigas”; e

“então o sapo comel as fornigas mais so que alguas fogiran”³

³É interessante notar que o uso do termo “então” no início do texto também aparece em mais três produções da Escola B. Foi ainda freqüente o uso dos termos “ai” e “depois”

Um dado importante é que o Teste das Proporções revelou uma diferença significativa ($p < .05$) entre as Escolas A e B, tanto para as questões literais, como para as questões inferenciais. Nesse sentido, os alunos da Escola B demonstram maior habilidade tanto em resgatar as informações explicitamente apresentadas no texto, como em construir certos sentidos implícitos.

Tarefa de Produção de História: O objetivo dessa tarefa foi investigar a competência dos alunos em relação à escrita de histórias, já que se trata de um gênero textual bastante conhecido das crianças. Foi solicitado aos alunos que escrevessem uma história inventada, pusessem um título e ilustrassem como quisessem. Questões relativas à caligrafia e à correção ortográfica e gramatical do texto não foram consideradas, já que esse tópico não constitui, ao nosso ver, uma prioridade na série de alfabetização.

É importante destacar que estamos concebendo a história como um dos tipos de narrativa em que a estrutura do texto envolve um único episódio ou um sistema de episódios que implica a **resolução de um problema** (Rumelhart, 1977). Ou seja, consideramos que a estrutura de uma história bem formada deve envolver a apresentação de um **cenário**, com a introdução dos personagens e o local onde acontecerá a história, a colocação de um **conflito** ou **situação-problema** e a apresentação de um **desfecho** em que o problema central apresentado é solucionado.

As produções escritas foram analisadas a partir da formulação de algumas categorias. Vale ressaltar que outros estudos (Rego, 1986; Silva, 1994) que envolviam igualmente a produção de narrativas utilizaram categorias de análise que priorizavam a presença ou ausência de certos elementos lingüísticos

para abrir as produções, revelando uma preocupação das crianças com a coesão do seu texto.

típicos de história, bem como de determinados elementos estruturais: introdução, exposição de um problema, trama e solução. O estudo de Brandão (1994), entretanto, evidenciou que a utilização de expressões convencionais típicas de história é algo bastante freqüente desde os 4 anos e que a presença de tais marcadores não garante a produção de histórias em categorias textuais mais avançadas. Diante de tais dados, optou-se por uma classificação que enfatizasse as **relações** entre os enunciados produzidos, considerando que o estabelecimento de relações está envolvido tanto na produção como na compreensão de histórias. “Assim, enquanto a compreensão envolve a capacidade de estabelecer **relações** entre as informações contidas na história e entre estas e aquelas de que o sujeito dispõe a partir de seu conhecimento de mundo, a produção implica a construção de relações lógicas entre os enunciados da história por ele criada” (Brandão, 1994, p.56).

Partindo-se então dessa perspectiva, foram elaboradas 5 categorias para análise do material produzido pelas crianças. As categorias são apresentadas na Tabela 2 abaixo, e serão descritas à medida que os resultados obtidos forem discutidos.

Tabela 2: Percentual de alunos por Categorias da produção de história e Escola

Categorias	Escola A	Escola B
1. Não produz ou escreve de modo incompreensível	26%	19%
2. Copia o texto da cartilha ou produz um texto cartilhado	33%	-----
3. Tenta expressar uma idéia	11%	-----
4. Produz história (seqüência temporal ou causal)	26%	57,1%
5. Produz história (estrutura episódica)	4%	23,8%
Total de alunos	27	21

Nota-se que, na Escola, A 59% das crianças avaliadas não conseguiram realizar a tarefa (Categorias 1 e 2). Um fato que nos chamou atenção foi a frequência com que vários alunos da Escola A abriam a cartilha para copiar os textos que nela estavam escritos. Diante dessa constatação, foi dito às crianças que poderiam escrever uma história conhecida, sendo reforçado, porém, que a tarefa não era de cópia.

Apesar disso, nenhuma criança reescreveu uma história conhecida. Como está exposto na Tabela 2, a maioria das crianças entregavam em branco, escreviam/copiavam de modo incompreensível (26%), ou preferiam “se inspirar” em trechos do livro da Alfabetização (33%). Vejamos um exemplo:

“A batota de boboca (O título do livro era: A patota de bobocas)

*O tatu esta na toca dele
A pata esta na lacoa dela
O canmelo esta do lado do tatu”*

É interessante notar que, em vários casos, tais crianças apresentaram um bom desempenho em um ditado de palavras que realizamos anteriormente, demonstrando domínio da base alfabética da escrita. Esse fato indica claramente que a produção de histórias envolve outras habilidades, e sendo assim, a escrita correta de palavras isoladas não garante a competência narrativa exigida para a elaboração de uma história original.

Um outro ponto que merece ser comentado é que, em relação às produções classificadas como histórias (30%), apenas uma criança (4%) produziu um texto apresentando uma estrutura típica desse gênero textual:

“O anjo da asa quebrada

*um dia ciu no campo do vovô
um anjo com uma asa cebrada
ai o vovô imendo com linha
i fico feliz para sempre. FIM”*

As demais produções categorizadas como “histórias” (26%) apresentavam estados de personagens ou eventos organizados numa **seqüência temporal** em que uma ação segue a outra, sem implicar, necessariamente, a introdução de uma situação problema e sua solução. Vejamos um exemplo de tal organização textual:

“aitoria de Felipe

*lá vai Felipe na bicicleta pro colégio
ele quado ele xega nocolégio ele faztarfa
e depois ele fais tarefa ele vai proreceo”*

Por fim, houve ainda o caso de 3 crianças (11%) com produções que, embora não pudessem ser classificadas como histórias, mostravam uma tentativa por parte da criança em escrever algo original, não podendo tais produções ser incluídas na categoria de cópias. Segue abaixo um exemplo:

*“Mortovivo
ispiritu ispiritu veiamim
euquero guimilevi avocês”*

Quanto à Escola B, pode-se constatar a partir da Tabela 2 que 80,9% (57, 1% + 23,8%) das crianças produzem algum tipo de história original, não sendo observadas tentativas de cópias ou produções cartilhadas, como foi verificado na Escola A. Todas as produções escritas, portanto, enquadravam-se na categoria de histórias, as quais estão classificadas nos dois tipos já referidos anteriormente: o primeiro inclui as narrativas com uma organização mais avançada (*estrutura episódica*); e o segundo congrega as narrativas que seguem um padrão de *seqüência temporal*. Nessa categoria também foram adicionadas algumas produções que consistiram em uma seqüência de eventos interligados por *relações causais*. Tal estrutura não foi observada no grupo de produções da Escola A, embora tenha sido encontrada em outras amostras (ver Stein, 1988; Brandão, 1994). Segue um exemplo de tal produção:

“um cavalo ruido

*Erra umma Veiss umcavalo que tinha cataporra
elepegou a doença con u caxorro
i depois dealguns dias o cavalo
ficou todo rruido.”⁴*

A Tabela 2 evidencia que a produção de histórias com estrutura episódica é de fato uma tarefa mais difícil para crianças recém-alfabetizadas. Apenas 5 alunos, dos 21 investigados na Escola B, produziram histórias desse tipo, e, na Escola A, do total de 27 avaliados, somente um aluno produziu uma narrativa com tal estrutura. Porém, parece-nos bastante significativo o percentual de crianças da escola B (57,1%) que já consegue escrever uma história

⁴Vale registrar como esta criança já demonstra sua atenção a questões ortográficas relativas ao uso do R/ RR e S/SS, chegando até a duplicar a letra M em “umma”!

coerente, ainda que siga um esquema narrativo menos avançado, em que os eventos são organizados numa seqüência temporal.

Foi observado que algumas produções utilizam personagens e partes do enredo de contos da literatura infantil, revelando uma familiaridade com esse tipo de texto que, ao que parece, pode auxiliar a criança no momento em que ela se depara com a complexa tarefa de criar e escrever uma história. Abaixo, mostramos um exemplo:

“ogepeto i pinoquio

*Era umavesi gepeto
q ganhou 1 presente quando
viu era pinoquio
iveranu feli parasenipre”*

Por fim, apresentamos mais um exemplo de história com estrutura episódica produzida por um aluno da Escola B. Vale ressaltar que, de um modo geral, as produções da Categoria 5 mostram uma organização textual de boa qualidade, para crianças que são concluintes da série de alfabetização.

“o dragão

*vivia um dragão que foi passear
então chegou emiouratera
que tinha casa ehomens.
o dragão quando viu homens
fora de casa quiscomelos*

*ele se chamava colera e comeu
todo mundo so sobrou una persoua
que derrou o dragão”.*

Afinal, onde está diferença?

Comparando-se os resultados das duas escolas, observa-se nitidamente um melhor desempenho da Escola B, tanto em relação às habilidades de leitura, como em relação à competência narrativa de seus alunos. No entanto, como salienta Nunes (1995), alguns autores (Stanovich, 1980; Bryant & Bradley, 1983; Byrne, 1992) têm demonstrado que o conhecimento das correspondências som-grafia, combinado com reflexões metalingüísticas (fonêmicas/sintáticas/semânticas) pode levar a um melhor domínio ortográfico e sintático, necessário ao bom leitor/escritor. O estudo de Nunes (1995) comparando habilidades de leitura e escrita entre crianças alfabetizadas por diferentes metodologias mostra que o envolvimento das crianças em práticas que valorizam a fixação de correspondências grafo-fônicas faz com que elas apresentem um desempenho superior em tarefas de decodificação de palavras. Vale ressaltar, porém, que a decodificação de palavras isoladas não garante a leitura de textos. Nesse sentido, o presente trabalho mostra que uma prática pedagógica que ofereça variados textos com significado, e que promova situações de produção em que a leitura e a escrita sejam considerados instrumentos de comunicação inseridos em um sistema de interações sociais parece conduzir à formação de leitores/escritores que mais cedo se tornam capazes de buscar significado no que lêem e produzir significados no que escrevem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, J.J. (1992). Alfabetização e leitura. Ed. Cortez, São Paulo.
- BRANDÃO, A.C.P.A. (1994). Produção e compreensão de histórias em crianças. Dissertação de Mestrado em Psicologia - UFPE.
- BRYANT, P.E. & BRADLEY, L. (1983). Categorizing sounds and learning to read- a causal connection. Nature, n. 301, pp 419-421.
- BUARQUE, L. L., HIGINO, Z. M., MIRANDA, E. M., DUBEUX, M. H. & PEDROSA, I. (1992). Avaliação do desempenho da rede pública escolar do estado de Pernambuco na área de linguagem. Estudos em Avaliação Educacional. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, jan-jun, no. 5.
- BUARQUE, L.L. & REGO, L.L.B.: orgs.(1994). Alfabetização e Construtivismo. Ed. Universitária - UFPE.
- BYRNE, B. (1992). Studies in the acquisition procedure for reading : Rationale hypotheses and data. Reading Acquisition. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. (1979). Psicogênese da língua escrita. Ed. Artes Médicas, Porto Alegre.
- FERREIRO, E. (1986). Reflexões sobre alfabetização. Ed. Cortez, São Paulo.
- KAUFMAN, A .M. & RODRIGUEZ, M. E. (1995). Escola, leitura e produção de textos. Ed. Artes Médicas, Porto Alegre.
- KLEIMAN, A. (1992). Texto e leitor. Ed. Pontes, São Paulo.
- MARCUSCHI, L. A. (1984). Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. in: Anais do I Encontro Interdisciplinar de Leitura. Londrina, 21-44.

- NUNES, S.R. (1995). Comparando habilidades de leitura e escrita em crianças alfabetizadas por diferentes metodologias. Dissertação de Mestrado em Psicologia - UFPE.
- OAKHILL, J. & GARNHAM, A. (1988). Becoming a Skilled Reader. Oxford: Basil Blackwell.
- OAKHILL, J. (1989). Children's comprehension difficulties: the nature of the deficit. Siegener Periodicum zur Iternationalen Empirischen Literaturwissenschaft. Frankfurt: Verlag Peter Lang.
- RUMELHART, D. E. (1977). Understanding and summarizing brief stories. In: D. LaBerge & J. Samuels (Eds.), Basic processes in reading: Perception and comprehension. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- STANOVICH, K.E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual difference in the developement of reading fluency. Reading Research Quartely, n. 16, pp 32-71.
- STEIN, N. L. (1988). The development of childrens storytelling skill. In: M. Franklin & S. Barten (Eds), Child Language. New York, Oxford: Oxford University Press.

ANEXO I

NOME: _____

Leia a história abaixo:

Sandra ganhou da mamãe uma caixinha de lápis de cor. Ao conferir, notou que faltava um. Reclamou e foram à papelaria. O dono da loja viu que Sandra tinha razão. Permitiu que ela escolhesse um lápis para completar:

- Mas aqui não tem amarelo, disse a menina.

- Pode levar outra cor qualquer.

- Posso é? Como o senhor é engraçado! E como é que eu vou pintar o meu sol?

Autor: Pedro Bloch

1) O que Sandra ganhou da mamãe?

2) O que foi que ela notou?

3) Como Sandra se sentiu quando o vendedor disse que ela podia levar qualquer cor?

4) Por que ela não pode pintar o sol?

Agora, leia esta outra história:

**O sapo com muita fome
foi saindo do barreiro.
Um batalhão de formigas
lhe enfrentaram no terreiro.
O sapo com sua língua
venceu o cortejo inteiro.**

Autor desconhecido

1) Onde o sapo e as formigas se enfrentaram?

2) O que aconteceu entre o sapo e as formigas?

3) Agora, continue a historinha:

CONCEPÇÕES DISTINTAS DE ALFABETIZAÇÃO: ONDE ESTÁ A DIFERENÇA?

Autores:

Ana Carolina Perrusi Brandão
Gilda Lisbôa Guimarães

Endereço das autoras para correspondência:

Ana Carolina Perrusi Brandão
Rua das Ninfas, 189, apto. 1301 - Boa Vista
Recife - PE - CEP. 50070-050
Telefone (081) 222-4609 (residência) ou (081) 271-8326
(Universidade)
e-mail: Carol@npd.ufpe.br

Gilda Lisbôa Guimarães
Rua José Nunes da Cunha, 4180 - Candeias
Jaboatão dos Guararapes - PE - CEP. 54440-030
Telefone (081) 468-5337 (residência) ou (081) 271-8326
(Universidade)
e-mail: Gilda@npd.ufpe.br

