

Erros de escrita no contexto: uma análise na abordagem do processamento da informação

Márcia da Mota¹

Ana Helena Moussatchè

Cláudia Rabello de Castro

Maria Lucia Seidl de Moura

Thea D'Angelis

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Resumo

A maioria das línguas alfabéticas tem a ortografia fortemente influenciada por aspectos morfológicos. No entanto, o papel da morfologia no desenvolvimento da escrita tem sido pouco investigado. Neste estudo, é investigado o papel da morfologia no processamento da palavra escrita. A análise de erros cometidos em redações feitas por dez adolescentes mostra que a letra final das palavras é omitida com mais frequência, quando essa letra corresponde a um morfema do que quando ela é parte da palavra. Os resultados são discutidos sob a luz da teoria do processamento da informação.

Palavras-chave: Escrita; ortografia; morfologia; teoria do Processamento de Informação.

Spelling errors in context: an information processing approach

Abstract

The orthography of the majority of alphabetic languages is highly influenced by morphemic factors. However, few studies have investigated the role of morphology in the development of skilled spelling. This study investigated the role of morphemic factors in processing written words. The analyses of spelling errors in context showed that final letters were omitted more often when coinciding with morphemes rather than when they were part of the words. The results are discussed in the light of information processing theory.

Keywords: Spelling; orthography; morphology; Information Processing Theory.

Uma abordagem teórica que tem influenciado as pesquisas na área da alfabetização recentemente é a teoria do processamento da informação. Esta teoria propõe que os seres humanos possuem um arcabouço inato que permite que a informação extraída do meio ambiente seja processada internamente para a resolução de problemas. Esta informação é internalizada na forma de representações mentais. Esta visão dos processos mentais tem influenciado as teorias cognitivas mais recentes (Gardner, 1985; Seidl de Moura & Correa, 1997).

No caso específico da linguagem, Smith (1980) utilizou-se do arcabouço teórico do processamento da informação para explicar como processamos e armazenamos as palavras. Ele propõe que as palavras são internalizadas com base nos seus morfemas. Existiria um léxico mental onde estas palavras são armazenadas. Durante o processo de produção da escrita estes morfemas seriam ativados; quando as palavras são flexionadas, haveria a junção de dois morfemas.

A sugestão de Smith (1980) é importante e deve ser investigada, já que envolve uma possível explicação para o desenvolvimento da escrita ortográfica. Nas últimas duas décadas, as pesquisas na área do desenvolvimento da escrita produziram um grande número de trabalhos que mostram a importância da aquisição do *princípio alfabético* (regras de correspondência entre letra e som) para esse desenvolvimento, mas menos se sabe a respeito do desenvolvimento da escrita ortográfica.

Em Inglês, Read (1986) mostra que, antes de receberem qualquer instrução formal sobre leitura e escrita, crianças em idade pré-escolar já apresentam um conhecimento sofisticado sobre as correspondências entre som e letra de sua língua. Por exemplo, as crianças investigadas por Read escreviam a palavra *helped* (ajudou), que é pronunciada /*helpt*/ como '*hlpt*'. Resultados semelhantes foram obtidos por Rego (1991). Isto ocorreu também em estudo com crianças já alfabetizadas, mas com atraso no desenvolvimento da escrita, realizado por da Mota, Nunes e Bryant (1993). Essas investigações chamam atenção para o fato de que, nos estágios iniciais da escrita, a tarefa que a criança deve resolver é como as relações entre letra e som se estabelecem, o que, segundo as teorias de desenvolvimento da escrita, facilitaria a aquisição do princípio alfabético.

Os resultados destes estudos oferecem suporte empírico para modelos cognitivos de alfabetização que descrevem o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita como *alfabético*, isto é, no início da escrita a criança utilizaria as regras de correspondência entre letra e som, e não uma estratégia visual baseada na palavra como um todo, sem segmentação de som (Goswami & Bryant, 1990; Marsh, Friesman, Welsh & Desberg, 1980) .

Embora utilizando um referencial teórico diverso, a importância do uso de uma estratégia alfabética no início da alfabetização também foi demonstrada em línguas latinas. Ferreiro e Teberosky (1979) mostram que, em Espanhol, as crianças passam por vários estágios de evolução da escrita. Os resultados de Ferreiro e Teberosky indicam que as crianças constroem o sistema de escrita alfabético em espanhol a partir da sílaba. Partem da representação de cada sílaba com uma letra até a representação alfabética da palavra.

Assim, durante o estágio silábico, a criança escreveria a palavra *boneca* com três letras, em geral a vogal (ex., oea), progredindo no estabelecimento das relações entre som e letra até chegar na escrita alfabética *boneca*.

Apesar da importância inegável da aquisição do princípio alfabético no desenvolvimento da escrita, saber as correspondências entre som e letra não é condição suficiente para formar um escritor competente. Em Inglês, por exemplo, a existência de um grande número de palavras irregulares tem como consequência que muitas palavras se tornem incompreensíveis se for feita a mera aplicação das regras de correspondência entre letra e som. Em Português, onde as correspondências entre som e letra são mais regulares, a regularização das palavras não causa alterações tão graves, mas, mesmo assim, há necessidade de se aprender regras ortográficas mais complexas. Muitas palavras tem a grafia ambígua (ex., *beleza* e *princesa*), e esta ambigüidade pode ser resolvida, na maioria dos casos, com a aplicação de regras ortográficas (ex., *z* para substantivo abstrato).

O escritor competente aprende a resolver essas ambigüidades. Este fato levou à descrição de modelos de alfabetização que indicam a transição de um estágio onde as crianças utilizam uma estratégia alfabética para aprender a escrever - *estágio alfabético* - para um estágio onde se usam regras ortográficas mais complexas - *estágio ortográfico* - (Frith, 1985; Marsh, Friedman, Welsh & Desberg, 1980). O problema é que a literatura ainda não produziu uma boa descrição do que constitui o estágio ortográfico. Com exceção do modelo de Marsh e seus colegas, as descrições do estágio ortográfico são extremamente influenciadas pelo modelo da rota dupla (*dual route model*) do reconhecimento de palavras, onde estratégias visuais são associadas à produção de palavras irregulares e estratégias fonológicas são associadas à produção de palavras regulares e não palavras (palavras com a seqüência de letras plausíveis, mas que não representam nenhuma palavra da língua). O estágio ortográfico seria o momento em que a criança integraria esses dois tipos de informação.

No modelo de Marsh e seus colaboradores (1980), seria no estágio ortográfico que a criança aprenderia as regras ortográficas. Assim, estes autores mostram uma progressão com a idade no uso de regras contextuais (ex., escrever a letra e, que é chamada de *e silencioso* em palavras como *save*, *cave*, entre outras, para definir a pronúncia do a. A presença do *e* mudo indica que o *a* é pronunciado mais longamente.).

O problema com a definição do estágio ortográfico com base na teoria da rota dupla é que a ortografia da maioria das línguas alfabéticas é influenciada por aspectos morfológicos (Smith, 1980; Sterling & Seed, 1992), o que determina a grafia de muitas palavras. Morfemas são as menores unidades lingüísticas que têm significado próprio. Por exemplo, em Português o *eza* em *beleza* é escrito com *z*, e não z como é o caso de *mesa*, porque *beleza* é um substantivo abstrato. É possível que as crianças e/ou adultos, entrando no estágio ortográfico, comecem a prestar atenção nos aspectos morfológicos da língua.

Alguns autores investigaram a importância dos aspectos morfológicos na escrita. Sterling (1983a) investigou as estratégias

usadas no processamento de palavras, examinando os erros de escrita produzidos em contexto (erros cometidos em redações de crianças de 12 anos de idade). Os resultados mostram que a maioria dos erros ortográficos foram causados por violações do princípio alfabético. No entanto, uma outra categoria de erro muito freqüente foram os erros morfológicos, por exemplo, erros por omissões do morfema final das palavras (ex., *help* em vez de *helped*), erros por concatenação de palavras (ex., *standup* em vez de *stand up*), erros por separação de palavras em seus morfemas (ex., *high light* em vez de *highlight*).

Sterling (1983a) chama atenção para o fato de que, dentro da abordagem do processamento de informação, morfemas são armazenados como unidades independentes que são justapostas em palavras derivadas ou flexionadas. Os erros encontrados por Sterling parecem ter ocorrido por problemas causados por essa justaposição. Para testar esta hipótese, Sterling comparou o número de omissões dos morfemas finais e o número de omissões das letras finais, mostrando que as crianças esquecem o morfema final com mais freqüência do que esquecem as letras finais. Para este autor, isto se dá porque morfemas são unidades destacáveis e são processados como unidades independentes; já as letras são unidades atreladas à palavra e são processadas como parte desta palavra.

Sterling (1983a) também demonstra que o número de omissões de morfemas é maior quando estes representam a flexão dos verbos do que quando são sufixos de derivação. Este resultado é atribuído ao fato de em inglês haver regras claras de flexão de verbos e flexão em número, onde o radical das palavras não é alterado e anexado ao morfema. Por exemplo, no plural o *s* ou *es* é anexado ao radical, assim *book* se torna *books* no plural. Já nos derivados não existe tal regra de formação (a palavra se modifica *belo* - *beleza*). Para testar essa hipótese, Sterling (1983b) criou uma lista de pseudo palavras ou não-palavras, que deveriam ser modificadas tornando-se pseudo derivados (ex. Esta sala é *zala*. Que *zaleza* de sala!). Os resultados da avaliação da escrita destas palavras mostram que, quando os morfemas de derivação são salientes, eles são tratados como unidades destacáveis, como é o caso dos morfemas de flexão do verbo.

No estudo que é apresentado a seguir, busca-se verificar se resultados semelhantes podem ser obtidos também em Português, ou seja, pensa-se em investigar a hipótese de que também em nossa língua os morfemas são internalizados como unidades destacáveis, e que, no caso de palavras flexionadas, o sujeito concatenaria estas unidades. Se este é o caso, então letras finais das palavras devem ser omitidas com mais freqüência quando elas representam o morfema destas palavras do que quando elas não representam os morfemas.

Uma característica do dialeto falado na área urbana do Rio de Janeiro é a redução final de algumas palavras flexionadas. Assim *marcaram* é pronunciada como *marcaro* e *comer* como *comê*. Esta redução é normalmente explicada em termos fonológicos e é atribuída ao fato destas palavras terminarem com consoantes. Se for possível mostrar que morfemas representados por vogais também são omitidos com a mesma freqüência dos terminados em consoantes, ter-se-á evidência de que morfemas são processados

como unidades destacáveis das palavras. Assim, neste estudo, é comparado o número de morfemas omitidos em palavras como *comer*, quando o morfema é uma consoante, ou na palavra *coma*, quando o morfema é uma vogal.

Método

Participantes

Dez adolescentes entre 13 e 17 anos (média de idade=14 anos e 10 meses), que freqüentam a organização não governamental *Se essa rua fosse minha*, e, na ocasião, não estavam matriculados na escola, foram selecionados para participar deste estudo. Esses adolescentes relataram ter níveis de escolaridade que variaram entre nenhuma até a quinta série do Ensino Fundamental.

O critério de seleção foi a freqüência de participação em atividades da instituição e o estágio de desenvolvimento da escrita. Somente crianças que apresentaram o domínio da escrita alfabética foram selecionadas (segundo a classificação de Ferreiro & Teberosky, 1979), não importando o nível de escolaridade anterior por eles relatado (que variava entre nunca ter freqüentado a escola até a informação, que não podia ser confirmada, de ter cursado a quinta série). Desta forma, o nível de escolaridade não constituiu variável no estudo. Por domínio da escrita alfabética fica entendido que todos os sons das palavras são representados por letras, mesmo que não corretamente. Por exemplo, a palavra *tivesse* foi escrita como *tivece* por uma das crianças.

Procedimento e Material

Neste estudo foram investigados os erros de escrita produzidos no contexto (em redações). Os erros foram classificados em duas categorias principais: erros por aplicação do princípio alfabético e erros por violação dos aspectos morfológicos da escrita (a classificação desenvolvida difere de outra classificação de erros de escrita no Português, feita por Carraher em 1985). Considera-se que algumas das categorias apresentadas por esta autora, erros etimológicos e erros contextuais, poderiam ser incluídas na mesma categoria de erros. Para Carraher, erros etimológicos são erros de letras ambíguas que podem ser resolvidos com base na origem das palavras (por exemplo, *laranjeira* é escrita com *j* porque é derivado de *laranja*). Os erros contextuais são erros nos quais a criança ignora regras condicionais. Por exemplo, o *c* seguido de *e* tem som de /s/ e não de /k/. Nesse estudo estes tipos de erros foram considerados como erros de aplicação do princípio alfabético.

Foram recolhidas redações de tema livre escritas por cada criança em sessões individuais, sem restrições de tempo para o término da sessão e sem restrições de número de páginas ou de palavras. As redações foram escritas em papel branco sem pauta. Os erros foram classificados em duas grandes categorias: Alfabéticos ou Morfológicos.

Erros alfabéticos são erros de aplicação da escrita alfabética. Estes erros ocorrem:

- 1) pela transcrição da fala diretamente para escrita (ex., *istória* escrito no lugar de *estória*);
- 2) em sílabas complexas (ex., dígrafos - quando estes não possuem letras ambíguas, encontros consonantais) (ex., *ningem* escrito no lugar de *ninguém*);
- 3) com letras ambíguas (ex., *tivece* no lugar de *tivesse* ou *belesa* em vez de *beleza*).

Erros morfológicos são erros que ocorrem pela violação da escrita que é vinculada à estrutura morfológica das palavras. São erros de:

- 1) omissão dos morfemas (ex., *come* escrito no lugar de *comer*);
- 2) concatenação dos morfemas (ex., *agente* no lugar de *a gente*);
- 3) separação dos morfemas ex., *de ele* escrito no lugar de *dele*).

Resultados

Foram recolhidas dez redações, uma de cada sujeito. A média de palavras por redação foi de 62,8 palavras (*dp* 35,8), com o limite mínimo de 16 palavras e o máximo de 119. A média de erros por redação foi 9, 8 (*dp* 5,6).

Tipos de Erro Encontrados

Foram analisados os tipos de erros por subcategorias de erros alfabéticos e morfológicos (70,3% dos erros) e esta distribuição é apresentada na [Tabela 1](#).

Tabela 1. Frequência e Porcentagem de Erros Encontrados por Categorias em Relação ao Total Identificado

<i>Tipo de Erro</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Erros Alfabéticos		
Transcrição da fala	5	5,1
Sílabas complexas	14	14,3
Letras ambíguas	17	17,3
Erros Morfológicos	20	20,4
Omissão de Morfemas	6	6,1
Concatenação	7	7,1
Separação		

Dos erros alfabéticos, o tipo de erro de *transcrição da fala* foi pouco freqüente, presente em menos da metade das redações (40%), constituindo 5,1% do total de erros identificados. Os *erros causados por sílabas complexas* foram mais freqüentes (14,3% do total de erros) do que os erros causados pela simples transcrição da fala, tendo sido encontrados em 60% das redações. Servem como indicadores da dificuldade em escrever palavras com ortografias complexas, apresentada mesmo por crianças que dominam o sistema alfabético.

Por fim, *os erros causados por letras ambíguas* foram ainda mais freqüentes do que os erros causados pela simples transcrição da fala e da violação de sílabas complexas. Esses erros foram encontrados em 80% das redações, constituem 17,3% do total de erros, e chamam mais uma vez atenção para as dificuldades que as crianças encontram de passar de uma escrita alfabética para uma escrita ortográfica.

Quanto aos *erros morfológicos*, observa-se que o tipo de erro mais freqüente (20,4% do total de erros identificados) nesta categoria foi o de *erros por omissão dos morfemas*, apresentados em 80% das redações. A alta percentagem de redações que apresentam este tipo de erro parece indicar que os morfemas são processados como unidades independentes. Não se pode testar esta hipótese, entretanto sem que se compare esse número de erros com as omissões das letras finais de palavras que não são derivadas ou flexionadas. Finalmente, os *erros por concatenação* foram pouco freqüentes (6,1% do total), assim como os *erros por separação* (7,1%).

Comparação entre o Número de Omissões de Morfemas Finais e de Letras

Para verificar a hipótese de que os morfemas são processados como unidades independentes em palavras sufixadas, as médias foram comparadas através de testes *t*. Os erros foram baseados na omissão das letras finais de cada palavra. A [Tabela 2](#) mostra a média das omissões de letras quando elas coincidem com os morfemas e quando elas fazem parte da palavra não sufixada.

Tabela 2. Média e Desvio Padrão de Erros de Omissão de Morfemas em Palavras Sufixadas e Não-Sufixadas

<i>Tipo de Erro</i>	<i>Média</i>	<i>dp</i>
<i>Omissão de letras na palavra não sufixadas</i>	0,7	0,9
<i>Omissão de Morfemas</i>	2,0	1,4

Se os morfemas são tratados como unidades destacáveis, esperamos um maior número de omissões de morfemas do que de

letras finais. O resultado do teste t com o número de letras omitidas como variável dependente e o tipo de omissão (morfema/letra) como variável independente mostra um resultado significativo, $t(9) = 3,28$; $p < 0,01$, indicando que mais letras foram omitidas nas palavras sufixadas do que em outras palavras.

Comparação entre o Número de Omissões de Morfemas Finais Terminados em Consoante e os Não-Terminados em Consoantes

Já foi dito que se os morfemas são tratados como unidades destacáveis, espera-se um maior número de omissões de morfemas do que de letras finais. O resultado acima mostra ser esse o caso, no entanto pode haver uma outra explicação para esse fenômeno. As consoantes podem ser mais fáceis de serem omitidas do que as vogais. Neste caso, entre os morfemas omitidos, seria esperado um número maior de omissões para consoantes do que para vogais. A [Tabela 3](#) apresenta a média de erros de omissão de morfemas quando eles são consoantes ou vogais. O resultado do teste t com o número de letras omitidas como variável dependente e o tipo de omissão (vogal/consoante) como variável independente não é significativo, mostrando que esse não parece ser o caso, $t(9) = 2,09$; $p = 0,07$, e indicando que as letras foram omitidas tanto nas palavras sufixadas terminadas em vogal como nas consoantes.

Tabela 3. Média e Desvio-Padrão de Erros de Omissão de Morfemas em Palavras Terminadas em Vogais e Consoantes

<i>Tipo de Erro</i>	<i>Média</i>	<i>dp</i>
<i>Omissão de vogais nos morfemas</i>	<i>0,5</i>	<i>0,7</i>
<i>Omissão de consoantes nos morfemas</i>	<i>1,6</i>	<i>1,4</i>

Discussão

O resultado da análise quantitativa dos dados confirma os resultados de estudos anteriores que mostram a importância da aquisição do princípio alfabético na escrita: muitos dos erros encontrados foram causados por uma aplicação simples de regras de correspondência entre som e letra. Os participantes neste estudo, muitas vezes, não levaram em consideração que a grafia de determinadas palavras depende de regras ortográficas mais complexas. Este é o caso, por exemplo, da escrita do morfema final na palavra *tivesse*, que foi escrito com *c* em uma das redações. A criança que escreve *tivesse* com *c* não se deu conta ainda que o morfema é sempre escrito com *ss*. Esses resultados mostram que, uma vez que o princípio alfabético é estabelecido como estratégia de escrita, o próximo desafio com que o aluno que está aprendendo a escrever se depara é entender como o sistema ortográfico se organiza.

Na introdução deste artigo foi sugerido que o escritor competente leva em consideração as regras ortográficas na escrita. Até onde foi possível traçar, não se verificou ainda como esse processo ocorre. Evidência de que as crianças aprendem as regras gramaticais na escrita foram encontradas por da Mota, Nunes e Bryant (1993) e da Mota (1996). Esses estudos mostraram que as crianças passam por um estágio evolutivo na aprendizagem de palavras com grafia ambígua que podem ser escritas corretamente com base nas regras gramaticais (por exemplo, *marcaram*, *marcarão* e *macarrão*). Ainda precisa ser estabelecido se este processo de aprendizagem é decorrência da instrução formal dessas regras ou da mera exposição a textos escritos.

Um outro aspecto observado neste estudo foi o processamento das palavras. Morfemas são as menores unidades lingüísticas que têm significado. De acordo com Smith (1980) e Sterling (1983a; 1983b), os morfemas têm um papel importante no processamento de palavras. Estes autores adotam uma abordagem da teoria do processamento da informação. Em outras palavras, quando processamos a palavra escrita o que fazemos é ativar os morfemas, que são armazenados como unidades independentes no *léxico* de cada sujeito. Uma maneira de mostrar se este é o caso, é observar a escrita de palavras flexionadas. Neste caso estas palavras são compostas de dois morfemas que se combinam. Foi hipotetizado que estas unidades destacáveis são mais facilmente omitidas por serem unidades independentes, ou seja, recordadas separadamente. Este estudo apresenta evidências de ser este o caso: as letras correspondentes a morfemas foram omitidas com mais freqüência do que as letras que faziam parte das palavras.

Além disto, o estudo levou em conta uma peculiaridade do Português. Um problema levantado por lingüistas é que a omissão dos morfemas que correspondem a letras em Português ocorre devido ao fato deles serem em geral consoantes (ex., *r* e *s*). Porém, há casos em Português em que as letras que correspondem ao morfema são vogais. Assim, foi comparado o número de omissões de vogais que coincidiam com os morfemas com o número de consoantes que coincidiam com os morfemas. Os resultados mostram que não houve diferença significativa. Em outras palavras: ser consoante não parece ser a razão pela qual os morfemas são omitidos.

Esses resultados dão apoio empírico para as teorias do processamento de palavras dentro da abordagem da teoria do processamento da informação, que sugerem que o léxico é formado pelo conjunto das menores unidades com significado próprio e que durante o processamento das palavras essas unidades são combinadas para formar as palavras derivadas ou flexionadas. Novos estudos estão sendo desenvolvidos para dar continuidade a esta discussão.

Referências

Carraher, T. (1985). Explorações sobre o desenvolvimento da competência em ortografia em Português. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 1, 195-286. [[Links](#)]

da Mota, M., Nunes, T. & Bryant, B. (1993, Setembro). *Children's use of grammatical rules in spelling*. Trabalho apresentado na Conferência Anual da British Psychological Society, Birghman, Inglaterra, BPS.

da Mota, M. (1996). *The role of grammatical rules in spelling*. Tese de Doutorado não-publicada, Curso de Psicologia, University of Oxford, Oxford, Inglaterra. [[Links](#)]

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas. [[Links](#)]

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. Em K. Patterson, M. Coltheart & J. Marshall (Orgs.), *Surface dyslexia* (pp. 301-330). London: Lawrence Erlbaum. [[Links](#)]

Gardner, H. (1985). *The mind's new science: A history of the cognitive revolution*. New York: Basic Books.

Goswami, U. & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. London: Lawrence Erlbaum. [[Links](#)]

Marsh, G., Friedman, M., Welsh, V. & Desberg, P. (1980). The development of strategies in spelling. Em U. Frith (Org.), *Cognitive processes in spelling* (pp.339-353). New York: Academic Press. [[Links](#)]

Read, C. (1986). *Children's creative spelling*. London: Routledge & Kegan Paul.

Rego, L. (1991). *The role of early linguistic awareness in children's reading and spelling*. Tese de Doutorado não-publicada, Curso de Psicologia, University of Oxford, Oxford, Inglaterra.

Seidl de Moura, M. L. & Correa, J. (1997). *Estudo psicológico do pensamento: De W. Wundt a uma ciência da cognição*. Rio de Janeiro: EDUERJ. [[Links](#)]

Smith, P. (1980). *Linguistic Information in Spelling*. Em U. Frith (Org.), *Cognitive processes in spelling* (pp. 33-49). New York: Academic Press. [[Links](#)]

Sterling, C. M. (1983a). *Spelling errors in context*. *British Journal of Psychology*, 74, 353-364. [[Links](#)]

Sterling, C. M. (1983b). *The psychological productivity of inflectional and derivational morphemes*. Em D. R. Rogers & J. A. Sloboda (Orgs.), *The acquisition of symbolic skills* (pp. 179-185). New York: Plenum Press. [[Links](#)]

Sterling, C. M. & Seed, S. (1992). *Phonological spelling in young children and some origins of phonetically plausible and implausible errors*. Em C. M. Sterling & C. Robson (Orgs.), *Psychology, spelling and education* (pp. 268-294). Clevedon: Multilingual Matters. [[Links](#)]

Recebido em 15.09.97
Revisado em 01.06.99
Aceito em 24.09.99

Sobre as autoras:

Márcia da Mota é Psicóloga, Doutora em Psicologia pela Oxford University (Inglaterra) e Professora adjunta da Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais.

Ana Helena Moussatché é Psicóloga, Coordenadora do Programa PROALFA e Professora do Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Cursa, atualmente, o Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo, como aluna de Doutorado.

Cláudia Rabello de Castro é Psicóloga, Mestre em Psicologia Social e colaborou com a ONG: Se Essa Rua Fosse Minha.

Maria Lucia Seidl de Moura é Psicóloga, Doutora em Psicologia Cognitiva pela Fundação Getúlio Vargas, Bolsista do CNPq e Cientista do Nosso Estado (FAPERJ), Coordenadora da Área de Psicologia da FAPERJ (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, Vice-Presidente da Associação Nacional de Pesquisa, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Thea D'Angelis é Psicóloga, formada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

¹ Endereço para correspondência - Universidade do Estado do Rio de Janeiro: PROALFA, Rua São Francisco Xavier, 524, 10º andar, Pavilhão João Lyra Filho, sala 10014/4 Maracanã, Rio de Janeiro, 20550-013. E-mail: