

## LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: O TEXTO ESCRITO NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL EM PARINTINS(AM)

Katrícia Oliveira Fernandes<sup>1</sup>  
Orientadora: Maria Audirene de Souza Cordeiro<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo socializa os resultados de uma pesquisa de iniciação científica cujo objetivo era analisar o uso do texto escrito no processo ensino aprendizagem da leitura e da escrita no ensino fundamental. A pesquisa de cunho qualitativo foi realizada numa turma do segundo ano, numa escola estadual de ensino fundamental, na cidade de Parintins(AM), com 35 alunos, entre 7 e 8 anos de idade. De agosto a dezembro de 2018 e de março a julho de 2019, foi realizada a observação participante que possibilitou o registro diário das atividades desenvolvidas pela professora da turma durante as aulas de Língua Portuguesa. A análise dos dados, à luz do aporte teórico, desvelou que - apesar da Base Nacional Curricular Comum/BNCC e de vários teóricos estabelecerem que o texto deve ser o mediador do processo ensino aprendizagem e de que as aulas de Língua Portuguesa devem priorizar o ensino da leitura e da escrita -, na sala de aula observada, essa não foi a prática. A professora utilizou o texto apenas para ensinar o código pelo código, priorizando somente o aspecto metalinguístico do ensino da língua, negligenciando a abordagem enunciativa e discursiva do uso do texto em sala de aula. Além disso, as atividades propostas não possibilitaram às crianças a aquisição da modalidade escrita da língua no que concerne ao domínio de estratégias discursivas por meio das quais pudessem construir uma prática de leitura e de escrita dialógica que lhes permitisse tornarem-se leitores(as) e produtores(as) competentes.

**Palavras-chave:** Texto escrito, Letramento, Alfabetização, Ensino fundamental.

### INTRODUÇÃO

A escrita da linguagem refere-se ao domínio das normas de representação (aspectos notacionais, relação som-grafia), enquanto a linguagem escrita trata do conhecimento sobre textos (compreensão, produção, gêneros textuais) (BARROS e SPINILLO, 2011). Essa diferenciação teórica fundamenta a ideia de que o domínio da leitura e da escrita vai além da alfabetização (TEBEROSKY & TOLCHINSKY, 1995). Por conta disso, o empenho dos estudiosos se volta também para observar como se manifesta a competência do indivíduo em engajar-se nas inúmeras práticas sociais em que a linguagem escrita está inserida. Assim, além

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas-UFAM, [katriciaoliveirafernandes@gmail.com](mailto:katriciaoliveirafernandes@gmail.com)

<sup>2</sup> Professora Orientadora: Doutora em Antropologia Social e Mestra em Linguística, professora da Universidade Federal do Amazonas -UFAM, [audirenecordeiro@gmail.com](mailto:audirenecordeiro@gmail.com)

da alfabetização, surge uma questão interdisciplinar que perpassa o campo social, cognitivo e linguístico: o letramento.

A contribuição teórica mais significativa sobre este assunto é aquela proposta por Soares (2001) que, dentre outros pontos, propõe a distinção entre letramento e alfabetização, afirmando que o termo *alfabetização* está unido às práticas educacionais voltadas para o ensino da leitura e da escrita, sendo oferecida especial destaque ao seu caráter representacional. O letramento, por sua vez, seria um processo mais extenso que torna a pessoa capaz de utilizar a escrita de forma determinada nas situações sociais. De acordo com Soares (2001), a escola deveria alfabetizar letrando, de maneira a ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, para que o sujeito se tornasse tanto alfabetizado como letrado. Considerando o texto como uma das mais importantes agências de letramento, é interessante investigar qual o papel que ele desempenha no processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita de indivíduos que iniciam sua trajetória escolar, como é o caso de crianças que cursam o ensino fundamental.

Isso porque a leitura somente se estabelece na relação interlocutiva que implica o dialogismo (BAKHTIN, 1992). Em outras palavras, ela se estabelece somente quando o leitor funda uma relação com o texto e com o autor, numa maneira responsiva que o torna capaz de refutar, conjecturar e reavaliar o que leu. Do contrário, essa leitura não se constitui como tal, se fecha em si mesma, sem trazer uma contrapalavra (BAKHTIN, 1992). Ao considerar a concepção discursiva de Bakhtin, que pensa a língua em circulação, a língua existe na relação com o outro, entende-se que somente desenvolver a competência linguística não responde aos objetivos do ensino fundamental e nem mesmo aos objetivos do ensino da leitura e da escrita. A língua, nessa perspectiva, tem que ser vista nas relações sociais, nas trocas, na atitude responsiva.

Partilhando dessa ideia, Foucambert (1994, p. 31) especifica: para aprender a ler, é preciso estar envolvido pelos escritos os mais variados, encontrá-los, ser testemunha e associar-se à utilização que os outros fazem deles - quer se trate dos textos da escola, do ambiente, da imprensa, dos documentários, das obras de ficção. Ou seja, é impossível tornar-se leitor sem essa ininterrupta interação com um lugar onde os motivos para ler são intensamente vividos.

Nessa perspectiva, o projeto de pesquisa se propôs a analisar como o texto escrito foi usado no processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita numa sala de aula da Escola Estadual de Ensino Fundamental “Maguary”<sup>3</sup>, localizada no município de Parintins(AM). A

---

<sup>3</sup> Nome fictício para preservar o princípio da impessoalidade.

escolha do uso ou não uso do texto como unidade de investigação deveu-se ao fato de que este é a principal forma pela qual a linguagem escrita se faz presente em uma sociedade, sendo também uma unidade de análise privilegiada pelo conceito de letramento enquanto fenômeno relativo aos usos da linguagem. Este parece ser um caminho teórico e metodológico relevante para estudos sobre o letramento.

Neste artigo é possível constatar que, após nove meses de observação, não foi essa postura adotada pelo professor de uma turma de 35 alunos do segundo ano do ensino fundamental. Durante as atividades de Língua Portuguesa, ele priorizou o uso do texto apenas como ferramenta metodológica para o ensino do código pelo código, sem explorar os aspectos enunciativos e discursivos mais produtivos para estimular a leitura e a produção de textos em crianças que começam a dar os primeiros passos no mundo letrado.

## **METODOLOGIA**

Optou-se pela pesquisa qualitativa que é caracterizada como uma tentativa de compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos sujeitos. Esse tipo de pesquisa trabalha com o ambiente natural e envolve a obtenção de dados descritivos, no contato direto do pesquisador com a situação estudada.

Nessa perspectiva, é importante destacar que a pesquisa qualitativa do tipo descritiva, procura explicar e descrever com fidedignidade sobre o objeto investigado. Esse tipo de pesquisa faz uma descrição detalhada da forma como se apresenta o fenômeno, caracterizando-se como uma análise profunda da realidade pesquisada.

Dessa forma, para entender melhor o uso do texto escrito no processo ensino aprendizagem da leitura e da escrita no ensino fundamental, a pesquisa de campo foi realizada em uma sala de aula, com 35 alunos, na faixa etária entre 7 e 8 anos de idade, do segundo ano do ensino fundamental, da Escola Estadual de Ensino Fundamental “Maguary”, no município de Parintins (AM).

Durante a fase de observação, todas atividades relacionadas ao ensino da Língua Portuguesa foram registradas diariamente em uma tabela com cinco colunas para fazer os seguintes registros: anotação da data da observação, identificação do conteúdo curricular trabalhado, se houve uso ou não de texto para o ensino desse conteúdo, qual gênero textual escolhido e as atividades desenvolvidas a partir dele, como demonstrados no quadro 01.

Esses dados somados às anotações feitas no diário de campo foram analisados à luz dos trabalhos supra citados e de outros produzidos sobre o tema por Kaufmann e Rodrigues

(1995); Marcuschi (2000); Zaccur, (2001); Soares (2003a, 2003b); Geraldi (2004); Vidal e Silveira (2005); Silva; Bortoletti e Quintanilha (2009); Spinillo (2009); Colello (2011); e Sarraf (2011).

## DESENVOLVIMENTO

No processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, as atividades necessitam ocorrer em circunstâncias reais, para que a criança possa conferir um sentido adequado à sua função social. Mukhina (1996) e, posteriormente, Mello (1999) esclarecem que as condições pedagógicas excelentes para o desenvolvimento harmônico das crianças e das potencialidades não se proporcionam por meio de um ensino imposto, forçado, com vista a transformar a criança pré-escolar em escolar prematuramente (ZAPORÓZHETS, 1987).

A criança deve ser provocada para a leitura. Quando convive com a leitura e a escrita, a princípio realizadas pelo professor, enquanto vive muitas experiências significativas em que possa se expressar através das diferentes linguagens, ela se apropria da leitura e da escrita de forma “natural”, ou seja, não imposta, mecânica, ou mesmo espontaneamente como algo biológico, mas provocado (MELLO, 2005).

O professor medeia esse processo de desenvolvimento do leitor, quando delinea situações de leitura em que a criança entra em contato com o texto e com suas características estéticas, linguísticas, artísticas, de modo que aprenda a conversar com o texto, valorizar e acionar seus intertextos – outros textos que já reconhece – e assim, produzir sentido. Isso ocorre porque o sentido conferido ao texto também provém da intertextualidade presente nele. As crianças se sustentam nos textos que conhecem e de que já fizeram reiteradas leituras e, dessa maneira, os relacionam com as propriedades do texto que é oferecido a elas.

É por esse motivo que “a intertextualidade na obra de Bakhtin é, antes de tudo, a intertextualidade “interna” das falas que se articulam no texto, nele reproduzindo o diálogo com os outros textos” (BARROS e FIORIN, 2003, p. 4). No procedimento de desenvolvimento de leitores, o professor deve se valer de informações que são imprescindíveis para esse processo de inserção da criança na cultura escrita. Tais dados se referem às características típicas do próprio gênero discursivo no que diz respeito ao conteúdo temático, estilo e construção composicional (BAKHTIN, 2003).

Cabe à escola e ao professor atentarem para que as crianças tenham contato com os diferentes gêneros discursivos, durante os anos de escola e expandam sua capacidade de manejar o máximo a diversa heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), suas diferenças estilísticas e suas probabilidades de intervir e de dialogar com eles. Assim, os alunos

poderão se apropriar dos gêneros discursivos que são usados socialmente e se constituir como leitores.

Os dados descritos e analisados a seguir demonstram como o texto foi usado no processo ensino aprendizagem da leitura e da escrita durante uma das fases iniciais de formação do leitor/ produtor de textos escritos, o ensino fundamental.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante a pesquisa, foi possível constatar que a professora fez uso de métodos tradicionais: utilização do silabário, exercícios repetitivos de fonemas e sílabas, e treinamento constante da escrita de famílias silábicas no caderno.

Os dados resultantes de dois períodos de observação (agosto a dezembro de 2018; e março a julho de 2019) ratificam essa constatação, como é possível perceber no quadro abaixo.

**Quadro 01 – O uso do texto em atividades de Língua Portuguesa**

1º Período	Conteúdos	Gênero	Atividades
Agosto e setembro/2018	Dígrafos CH, LH, NH, RR, SS, Frase	Conto (A orelhina)	Leitura individual feita pela professora e posterior leitura coletiva do texto. Identificação das palavras com os dígrafos. Formação de frase com cruzadinhas. Divisão silábica. Correção das atividades no caderno.
Outubro/2018	Substantivo: próprio e comum Divisão silábica	Conto (O chá chinês)	Leitura individual feita pela professora e posterior leitura coletiva do texto. Identificação das personagens do texto. Identificação dos substantivos próprios e comuns e das palavras monossílabas, dissílabas e trissílabas. Correção das atividades no caderno.
Novembro e primeira quizeana de dezembro/2018	Revisão da Ortografia: / b/ e /p/; /f/ e /v/; /c/ e /g/; /d/ e /t/;	Poema 1 (O gato e a gota)	Leitura individual feita pela professora e posterior leitura coletiva do texto. Identificação das personagens do texto. Identificação das palavras com: / b/ e /p/; /f/ e /v/; /c/ e /g/; /d/ e /t/. Orografia e o uso do do “r” maiúsculo e minúsculo.
2º Período	Conteúdos	Gênero	Atividades
Março/2019	Trabalhando a letra R Substantivo: próprio e comum	Conto (O rato ricote)	Leitura individual feita pela professora e posterior leitura coletiva do texto. Identificação das palavras escritas com r. Construção da família silábica do r. A professora recorta o texto em diferentes partes e pede aos alunos que o remonte. Ditado das palavras encontradas no texto.
Abril e Maio/2019	Trabalhando o R	Poema (Chapeuzinho Amarelo)	Introdução da história do texto com auxílio de um painel com os personagens em EVA, seguida de perguntas sobre o texto.

			<p>Apresentação de um cartaz com som de R fraco e R forte. R entre vogais. R inicial. Vogal mais R: ar , er, ir, or, ur. Ditado com palavras com r e rr.</p>
Junho/2019	Continuação do conteúdo: Trabalhando o R	Uso do mesmo texto	<p>Recontagem da história do Chapeuzinho Amarelo e identificação de palavras com r fraco(brando) e r (forte). utilização das plaquinhas contendo perguntas em forma de poema, para que a criança pudesse identificar de qual tipo de "R" se tratava. Jogo das sílabas: as palavras foram desmontadas em sílabas e escritas no quadro e as crianças deviam formar (remontar) as palavras no caderno. Produção de texto: a professora pediu que os alunos recontassem a história do Chapeuzinho Amarelo (as crianças foram recomendadas a expressar através de palavras e desenhos o que aprenderam nas aulas sobre a letra r até aquele dia).</p>
Julho/2019	Dígrafo CH Separação em sílabas: classificação quanto ao número de sílabas Substantivo: gênero masculino e feminino	Parlenda (O chinelo de Chico)	<p>Leitura individual feita pela professora e posterior leitura coletiva do texto. Identificação das palavras com dígrafos. Separação das palavras do texto em sílabas e identificação das palavras se trissílabas, dissílabos e monossílabas. As crianças deviam atribuir imagens a cada palavra do texto, se feminino ou masculino.</p>

Conforme demonstram os dados do quadro 01, o texto é usado pela professora para atividade de ensino da gramática da língua. O uso efetivo do texto nos aspectos enunciativos não é explorado. No dizer de Soares (2001), trata-se de prática de ensino calcada tão somente no aspecto de “alfabetização” da formação do leitor e produtor do texto, esquecendo os aspectos do letramento, sendo oferecido especial destaque apenas ao caráter representacional da escrita. Isso significa que as crianças não são provocadas para a leitura. Não há estímulos em sala de aula que possibilite a criança viver muitas experiências significativas e, conseqüentemente, possa se expressar através das diferentes linguagens.

As atividades realizadas no período de observação não permitem que a criança se aproprie da leitura e da escrita de forma “natural”, ou seja, a escrita é apresentada a ela de forma imposta, mecânica, diferentemente do que defendem Soares (2001) e Melo (2005).

É preciso ressaltar ainda que a professora se vale de três gêneros textuais distintos (conto, poema e parlenda), mas não trabalha os elementos caracterizadores de cada um deles. Ou seja, a criança não aprende o que é um conto, um poema ou uma parlenda. Logo, não saberá

como usá-los nas suas práticas de compreensão e produção escrita, conforme preconizam Barros e Spinillo (2010).

Nas atividades diárias em sala de aula, a professora deveria alfabetizar letrando, de maneira a ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, para que a criança se tornasse tanto alfabetizada como letrada, ou, conforme preconizado pela BNCC, se tornasse polivalente em diferentes gêneros e modalidades escritas da língua. Mas, os dados não demonstram isso.

Durante os períodos de observação, só houve uma iniciativa de promover a produção de texto escrito e tão somente para escrever sobre aspectos gramaticais do ensino. E apenas uma vez a criança foi incentivada a interagir com o texto, quando lhe foi solicitado atribuir um gênero às personagens de um deles, como indicado no quadro 01.

Além disso, é possível afirmar que o conceito básico de leitura provavelmente adotado pela professora, ou pelo menos refletido na prática dela em sala de aula, não é o de “produção de sentido”. Isso porque a produção de sentido, a partir do uso de textos em sala de aula, deve ser construída considerando as condições socioculturais do leitor, com os seus objetivos, seus conhecimentos de mundo e de língua, que lhe possibilitarão a leitura.

O professor, ao se valer de métodos tradicionais de repetição mecânica dos “sons da letra”, não contribuiu para a construção do conhecimento discursivo e enunciativo da língua, logo não despertou na criança o prazer pela leitura, uma vez que a leitura no espaço observado não foi conduzida como prática para produção de sentido.

Os exercícios propostos não permitiram aos alunos e alunas encontrar respostas aos seus questionamentos, dúvidas e indagações, sobretudo no que concerne aos caminhos por onde pudessem penetrar na construção do autoconhecimento por meio da leitura, pois a prática da professora esteve vinculada e dependente de uma metodologia tradicional.

Os dados permitem afirmar ainda que, para a professora, a alfabetização consiste apenas em aquisição da escrita. Na prática promovida por ela, para criança saber ler é preciso apenas dominar a sequência de letras, seu traçado e nomeação, ou seja bastaria apenas à criança o conhecimento do som que corresponde a cada uma destas letras para que, depois, combinando-as, pudessem ser formadas palavras e frases. Como afirmam Teberosky e Tolchinsky (1995), a própria origem da palavra analfabeto, aquele que não domina o alfa ou o beta, ou seja, aquele que não domina sequer as duas primeiras letras do alfabeto, traz consigo esta ideia.

Essa concepção, que reduz a escrita a um mero código de transcrição gráfica, não resiste, no entanto, a um exame mais detalhado, do ponto de vista psicológico. Sendo a linguagem escrita um sistema simbólico, sua aprendizagem vai requerer um aprendiz que reconstrua as

relações entre as representações fonológicas, as representações ortográficas da língua, e as percepções discursivas e enunciativas da linguagem e de um professor que medie esse processo (SOARES, 2003a).

Durante todo o período de observação, somente a prática da “gramática pela gramática”, “do código pelo código” foi evidenciada em sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o exposto, é possível afirmar que o texto foi usado na prática diária da sala de aula, mas não como meio para formação de leitores e produtores de texto, pois as crianças têm contato com os diferentes gêneros discursivos, mas a leitura e a produção textual não se estabelece na relação interlocutiva que implica o dialogismo (BAKHTIN, 1992). Em outras palavras, as atividades de leitura e produção de texto na sala de aula não se constituem como tal, pois as atividades com os textos se fecham em si mesmas, sem trazer uma contrapalavra.

Considerando o texto como uma das mais importantes agências de letramento, é possível afirmar que não foi esse o papel que ele desempenhou/assumiu no processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos da sala aula onde foram realizadas as observações da pesquisa.

A professora, em questão, por meio de sua prática, não mediou o processo de desenvolvimento do leitor, porque não delineou situações de leitura em que a criança entrasse em contato com o texto e com suas características estéticas, linguísticas, artísticas, de modo que aprendesse a conversar com o texto, valorizar e acionar seus intertextos – outros textos que já reconhecesse – e assim, produzisse sentido.

Por fim, nas condições observadas, é praticamente impossível tornar-se leitor e produtor letrado, pois, nesse modelo de ensino, os motivos para ler e escrever não são intensamente vividos, priorizando-se tão somente o alfabetizar em detrimento do letrar.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.  
\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. (5a. ed). Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, trad. São Paulo: Hucitec, 1992.

- BARROS, M. T. A., & SPINILLO, A. G. (2011). Contribuição da educação infantil para o letramento: um estudo a partir do conhecimento de crianças sobre textos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(3), 542-550.
- BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin*. (2a. ed.) São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.
- COLELLO, S.M.G. Vivências de leitura: é possível superar a decodificação? In: COLELLO, G. (Org.). *Textos em contextos: reflexões sobre o ensino da língua escrita*. São Paulo: Summus, 2011.
- FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. v. 1, p. 121-143.
- KAUFMANN, A. M.; RODRIGUES, M. E. *Escola: leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- MARCUSCHI, L.A. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2000.
- MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil – Contribuições de Vygotsky. In: FARIA, A. L. G. e MELLO, S. A. (Orgs). *Linguagens Infantis – Outras formas de Leitura*. (pp. 23-40). Campinas, SP. Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 91).
- \_\_\_\_\_. Algumas Implicações Pedagógicas da Escola de Vygotsky para a Educação Infantil. *Pro-Posições*, Campinas, v.10, n.1, 16 – 27, 1999.
- MUKHINA, V. Leis fundamentais do desenvolvimento psíquico. In: *Psicologia da Idade Pré-escolar*. (pp. 35-70). Claudia Berliner, Trad. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- SARRAF, M.A.V. A aprendizagem e a língua escrita na perspectiva do professor alfabetizador. In: COLELLO, S. M. G.(Org.). *Textos em contextos: reflexões sobre o ensino da língua escrita*. São Paulo: Summus, 2011.
- SILVA, C.C.P da.; BORTOLETTI, J. T. S; QUINTANILHA, R. D. Escrita através da produção de textos nas séries iniciais do ensino fundamental. 2009. Disponível em: <[www.sle.br/sistema/messias/libs/downloader.php?ref=31](http://www.sle.br/sistema/messias/libs/downloader.php?ref=31)>. Acesso em: 15/11/12.
- SOARES, M. B. *Alfabetização e letramento*. São Paulo, SP: Contexto, 2003a.
- \_\_\_\_\_. Letramento e escolarização. In V. M. Ribeiro (Ed.), *Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001* (pp. 89-115). São Paulo, SP: Global, 2003b.
- \_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: autêntica, 2001.
- SPINILLO, A. G. A consciência metatextual. In M. Mota (Ed.), *Desenvolvimento metalinguístico: Questões contemporâneas* (pp. 77-113). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2009.
- TEBEROSKY, A., & TOLCHINSKY, L. Além da alfabetização. In: A. Teberosky & L. Tolchinsky (Eds.), *Além da alfabetização: A aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática* (pp. 7-18). São Paulo, SP: Ática, 1995.
- VIDAL, F.; SILVEIRA, R. M. H. Coesão e coerência em textos escritos iniciais: algumas reflexões. In: MOLL, J.(org.). *Múltiplos alfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.
- ZACCUR, E.G.S. Leitura indiciária: experiência cotidiana de educandos e educadores. 24ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2001.
- ZAPORÓZHETS, A. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: V. Davidov e M. Shuare, M. (Orgs.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica em la URSS* (Antologia). (pp. 228 – 249). Moscou: Editorial Progreso, 1987.