



OS PROCESSOS DO ENSINO DA ALFABETIZAÇÃO EM UMA CLASSE MULTISSERIADA DO CAMPO

Raquel da Silva Freitas¹

Risocleide Aparecida Maria da Silva²

RESUMO

Este estudo faz parte de uma experiência vivenciada na disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica 1, do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPE/CAA. Compreendendo a alfabetização e o letramento como processos distintos, mas indissociáveis, assim como, sabendo que a Educação do Campo necessita de uma formação específica para sujeitos específicos que vivem nesse território, apresentamos o seguinte questionamento: como se dão os processos do ensino da alfabetização em uma classe multisseriada do campo? Neste sentido, apresentamos como objetivo geral, analisar os processos do ensino da alfabetização em uma classe multisseriada do campo. Para tanto, utilizamos como procedimentos metodológicos a observação direta e a entrevista semiestruturada. Essa investigação foi realizada em um território campesino pertencente a cidade de São Caetano/PE, em uma classe multisseriada, que atendia a Educação Infantil de 5 anos e o Ensino Fundamental (com crianças de 6 e 7 anos). Durante o estudo percebemos que havia um esforço da professora para que a formação dos estudantes fosse efetivada, entretanto, não presenciamos em sua prática alfabetizadora, a preocupação em alfabetizar letrando. Foi possível observar também que o contexto ao qual os estudantes estavam submersos, nesse caso, o campo, não foi levado em conta no decorrer das aulas.

Palavras-chave: Educação do Campo, Alfabetização e Letramento, Multissérie.

INTRODUÇÃO

A língua escrita faz-se presente nos mais variados espaços da sociedade, mas é na escola que ocorre o ensino sistemático do ler e do escrever. Nas palavras de Emília Ferreiro (2011), a escrita é importante na instituição escolar, porque é importante fora dela, e não o contrário. Neste sentido, entende-se que existe uma interdependência entre a alfabetização,

¹ Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco/ Centro Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA. E-mail: raqueldasilvafreitas.ufpe@gmail.com.

² Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA. E-mail: risocleideasilva@gmail.com.



processo de aquisição do sistema convencional da escrita, e o letramento, enquanto desenvolvimento do uso desse sistema em práticas sociais.

Por sua vez, a Educação do Campo tem se configurado enquanto espaço de luta e resistência dos povos camponeses, com a necessidade de uma formação específica para sujeitos específicos que vivem do/no campo, partindo de uma perspectiva crítica. Dessa maneira, se configura como um movimento de debate e contestação das políticas educacionais-hegemônicas, e batalha por uma política pública orientada pelos próprios trabalhadores do campo.

Neste sentido, apresentamos como questão-problema desse estudo, a seguinte: como se dão os processos do ensino da alfabetização em uma classe multisseriada do campo? Para tanto, apresentamos como objetivo geral, analisar os processos do ensino da alfabetização em uma classe multisseriada do campo. Como objetivos específicos; investigar a concepção de alfabetização e de letramento de um/uma professor/a de uma classe multisseriada do campo; identificar os percursos metodológicos do ensino da alfabetização utilizados pelo/a professor/a de uma classe multisseriada do campo e; identificar as concepções de um/a professor/a de uma escola do campo sobre a multissérie.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ENTRE APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Os processos de alfabetização e letramento se iniciam antes mesmo da entrada da criança na escola, no entanto, faz parte da responsabilidade dessa instituição o ensino sistemático do ler e do escrever. Neste sentido, Silva e Seal (2012) destacam que, a apropriação da escrita alfabética não deve ser compreendida enquanto a aquisição de um código que simplesmente substitui as unidades sonoras mínimas da fala, mas como a compreensão de um sistema de notação dos segmentos sonoros das palavras.

Segundo os autores, “para aprender a ler e a escrever [...] é necessário que as crianças compreendam o que a escrita alfabética representa (nota) e de que maneira ela representa (nota) os segmentos sonoros das palavras” (SILVA; SEAL, 2012, p.7). Dessa maneira, o estudante é entendido como um sujeito construtor do seu processo de ensino-aprendizagem, no qual precisa refletir sobre a língua (escrita e falada) para poder compreendê-la.

Seguindo essa perspectiva a alfabetização, portanto, envolve a compreensão do nosso Sistema de Escrita Alfabético (SEA). No entanto, apenas dominar o SEA não é suficiente, é preciso saber fazer uso social dessa aprendizagem, por essa razão, o letramento torna-se



necessário. Esse, por sua vez, enfatiza os aspectos sociais do uso da leitura e da escrita, assim como define Soares (2000):

O termo letramento provém de *literacy*, uma palavra inglesa vinda etimologicamente do latim *'litera'* (letra), com o sufixo – cy, que denota “qualidade, estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”. Ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está à ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas, querem para o grupo social em que seja introduzido, quer para o indivíduo que aprende a usá-la (p.17).

Como podemos perceber os termos alfabetização e letramento, possuem significados diferentes, mas que se complementam entre si. Desta forma, a vinculação dos dois termos nas práticas alfabetizadoras desempenha um importante papel nos processos de ensino-aprendizagem.

Conforme nos aponta Soares (2000):

[...] teríamos que alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrado, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (p.47).

Nessa perspectiva, alfabetizar letrando significa proporcionar ao estudante à oportunidade de aprender o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) através de momentos de interações do uso da leitura e da escrita no contexto social. Nas escolas do campo, a relação do ensino com o contexto e com a realidade dos sujeitos camponeses, tem sido constantemente reivindicada pelos Movimentos Sociais do Campo.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS SENTIDOS DA MULTISSÉRIE

A constituição da educação nos territórios camponeses tem início no começo do século XX com o potencial gerado pelo desenvolvimento capitalista na revolução industrial, que provoca o avanço da expansão industrial e a necessidade de força de trabalho. Dessa forma, a educação se apresentava com o objetivo de inserir jovens e adultos ao sistema capitalista, o que significava na verdade uma exclusão social.

Organizamos o nosso trabalho apresentando alguns paradigmas que permeiam essa formação da educação no território camponês, compreendendo que para entender o contexto



da escola do campo é necessário compreender a relação da educação com os modelos de sociedade instituídos. Entendendo que “o campo no Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos” (CALDART, 2002, p.61).

É importante destacar que os paradigmas que serão apresentados não se dão de forma isolada, mas acontecem de maneira concomitante no cotidiano. Assim, organizamos nosso texto a partir das seguintes construções, o Paradigma da Educação Rural, o Paradigma Funcional da Educação do Campo e o Paradigma da Educação do Campo.

A delimitação do Modelo do Paradigma da Educação Rural é formada a partir dos princípios do Capitalismo, em que as escolas eram submissas aos interesses do capital. A educação dos territórios rurais se configurava então, através de um modelo que estabelecia a manutenção e o crescimento, principalmente do Capitalismo Agrário.

Esse modelo se configura como projeto hegemônico de educação e cria a compreensão de que os povos do campo são uma “espécie” em extinção, com crenças, saberes e valores ultrapassados em relação a um modelo urbano-moderno e civilizado. Dessa forma há, “uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão a dinâmica política, cultural e educativa. [...] O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação (ARROYO, 2007, p.158). Configurando o projeto de controle social da organização capitalista.

Seguindo a perspectiva de Arroyo (2007), “há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, socialização da dinâmica política, cultural e educativa (p. 158)”. É essa idealização da cidade, que conforme o autor, respalda o campo como um lugar de atraso e concebe o paradigma urbano como inspiração do direito à educação. Dessa maneira, tudo aquilo que faz parte da realidade camponesa, é visto como atrasado em relação aos “avanços” da cidade.

É importante destacar que sempre existiram resistências contra esses modelos de educação em todos os contextos, dentre elas, resistências da luta dos Movimentos Sociais do Campo, que se constituíram a partir de um conjunto de ações críticas ao modelo de educação escolar do Paradigma de Educação Rural. Essas manifestações começam a pôr em xeque a relação histórica da negação e a imposição de uma condição epistêmica inferior dos povos do campo, e o início do Paradigma da Educação do Campo.

Foi elaborada uma série de leis e políticas, com propostas para o atendimento educacional de qualidade das populações que vivem no meio camponês, adequando-se as



particularidades da vida de cada região. No entanto, o termo Educação do Campo pode ser utilizado, porém não separado dos processos de escolarização do interesse do capital, nem acabar com os processos de silenciamento e subalternização dos povos camponeses, forjando o Paradigma Funcional da Educação do Campo (SILVA, 2015).

Souza (2006) diferencia a educação rural da educação do campo. Segundo o autor, a concepção de educação rural se preocupa com o ensino técnico no meio rural, considerado como lugar de atraso. Já a educação do campo expressa na busca por uma educação pública que valorize a identidade e a cultura de seus povos, numa perspectiva de formação humana e de desenvolvimento local sustentável.

Dessa forma, as discussões que se encontram no Paradigma da Educação do Campo abordam os discussões e o enfrentamento da inferiorização e da invisibilização dos sujeitos e territórios camponeses e no que diz respeito às construções teórico-práticas que sustentavam a hierarquia entre cidade/campo.

Os termos “Educação no campo” e “Educação do campo”, também apresentam diferenças, para tanto, Caldart (2002), ressalta os desencontros entre as duas “No: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura às suas necessidades humanas e sociais” (p. 26). Na segunda, frente a tal contexto é pensada uma educação voltada para a realidade dos sujeitos do campo, a fim de promover uma melhora no desenvolvimento sociocultural e econômico, respeitando as diferenças. Uma educação que contribua para a permanência dos sujeitos moradores desse lugar e da melhoria da qualidade de vida desses.

Segundo Hage (2014), apesar de termos muitos avanços em termos de políticas públicas voltadas para os sujeitos do campo, estamos muito distantes de superar o quadro de acentuada desigualdade educacional, em relação à permanência e a aprendizagem dos estudantes do território camponês. Ainda segundo o autor, os Movimentos Sociais do Campo têm denunciado um cenário de fechamento de muitas escolas do campo e pautado o Estado, e a sociedade sobre a necessidade da oferta de escolarização pública e de qualidade social em todos os níveis nas escolas camponesas.

A maioria dessas instituições que foram fechadas como aponta Hage (2014), são as multisseriadas, que segundo o autor:

[...] reúnem estudantes de várias séries e níveis em uma mesma turma, com apenas um professor responsável pela condução do trabalho pedagógico, sendo, portanto, unidocentes e diferenciadas da grande maioria das escolas



urbanas, onde os estudantes são enturmados por série e cada turma possui o próprio professor. (p. 1173).

Não podemos estabelecer parâmetros de comparação com a escola urbana, com a organização realizada nas cidades, como o bom e o belo. A multissérie garante que os estudantes do campo tenham acesso à escola e a sua organização que reúne muitas séries (anos) dentro de uma mesma sala de aula, não retira a identidade do espaço, enquanto lugar de ensino-aprendizagem. Consideramos que mesmo em escolas que são divididas por ano, os níveis de aprendizagem dos alunos também diferem.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa que segundo Lüdcke e André (1986), é o estudo de como os indivíduos compreendem e estruturam o seu dia a dia, isto é, procura descobrir “os métodos” que as pessoas usam no seu dia a dia para entender e construir a realidade que as cerca. Como instrumentos de coleta de dados, foram realizadas observações diretas e entrevistas semiestruturadas com os sujeitos participantes.

Em consonância com os nossos objetivos, utilizamos a observação direta, que segundo Lüdcke e André (1986), permite que o observador chegue mais perto da “perspectiva do sujeito, um importante alvo nas pesquisas qualitativas”. Segundo as autoras, na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e as suas próprias ações.

Esse estudo foi realizado em uma comunidade campesina pertencente ao município de São Caetano-PE, em uma sala multisseriada, na qual funciona a Educação Infantil e o 1º ano do ensino fundamental, em uma classe composta por 15 alunos, com idade entre 5 e 7 anos, 6 deles fazem parte da Educação Infantil e os outros 9, do Ensino Fundamental. A professora da turma possuía magistério e com a mesma, realizamos entrevista semiestruturada.

A entrevista semiestruturada, conforme Lüdcke e André (1986), se situa entre os dois tipos existentes de entrevistas, a não-estruturada e a estruturada. Segundo as autoras, a entrevista semiestruturada, por sua vez, se desenrola de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações. A entrevista com a professora da sala pesquisada, foi gravada e posteriormente transcrita com



seu devido consentimento. A sua identidade, assim como a das crianças envolvidas e a da escola foram devidamente preservadas.

Como forma de analisar os dados, utilizamos a análise de conteúdo, que segundo Franco (2008), nessa, o significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras. Já o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado, que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das representações sociais, cognitivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas.

ANÁLISE DOS DADOS

O alfabetizar e letrar apesar de apresentarem significados diferentes, se encontram. Durante a entrevista com a professora perguntamos se ela reconhecia as diferenças desses processos, a mesma então respondeu: “o processo de alfabetização e o processo de letramento são duas coisas praticamente idênticas, tudo tem a ver com a aprendizagem das crianças, o que é mais importante (Entrevista, professora, 2016)”. Assim, apesar de não os diferenciar, para ela esses processos só importam quando existe efetivamente a aprendizagem dos estudantes, sendo esse o seu principal objetivo.

Segundo Soares (2000), alfabetizar letrando é orientar a criança para que ela aprenda a ler e escrever inserindo-a num contexto real de leitura e de escrita. No entanto, nem todos os/as professores/as têm uma formação que os/as permita compreender a importância de tais fenômenos na aprendizagem das crianças. “Os desafios também se fazem notar quanto à formação dos professores no campo e precisam ser enfrentados com firmeza [...]” (HAGE, 2014, p. 172). Portanto, consideramos a formação como fenômeno fundamental na vida de todos os/as professores/as, inclusive naqueles que atuam no campo.

O papel de um ambiente alfabetizador para as crianças das classes multisseriadas do campo é introduzir a ressignificação do aprender a ler e a escrever, priorizando o universo em que a criança está inserida, pois o ambiente escolar pode ou não favorecer a construção dos saberes do estudante. No entanto, durante as observações, identificamos que a metodologia utilizada pela professora não traz grandes mudanças em significados por ser uma escola do campo. Todavia, por se tratar de uma turma de classe multisseriada, a docente adota práticas diferenciadas que acreditamos serem necessárias, pois levam em conta o nível de aprendizagem de cada estudante. Assim como nos aponta Vygotsky (1991):



[...] A escrita deve ter significado para as crianças, de que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem [...] o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita de letras. (VYGOTSKY, 1991, p. 133-134)

Consideramos o campo, enquanto lugar de produção de conhecimentos, por essa razão, durante o período de observação não vimos esse *locus* tão rico, sendo explorado na prática da professora. A metodologia utilizada para o ensino da leitura e da escrita consistia em: utilização do livro didático³; cópia do alfabeto; trabalho com o gênero textual cabeçalho; ditado de palavras e; leitura de textos. Apesar de existir crianças de 5 a 7 anos, a professora diferenciava essas atividades não por idade, mas conforme o nível de aprendizagem de cada estudante.

Neste sentido, a rotina diária da professora iniciava-se sempre com atividades de escrita do gênero cabeçalho, alguns dias com leituras de diferentes textos e trabalho com a ortografia. É importante destacar a preocupação excessiva com a ortografia, principalmente por se tratarem de crianças tão pequenas, acreditamos, com base em Soares (2000) que a alfabetização infantil é uma forma fundamental de formação da consciência de autor e leitor na criança. Contudo, transformar o processo em momentos instrucionais desfigura a relação de compreensão da leitura e escrita como processo significativo.

O processo de aprendizagem para as crianças segundo Kohan se apresenta em uma complexidade e significado muito maior, para o autor,

Aprender é traduzir. Traduzir é inventar. Inventar é inventar-se. Inventar-se é escutar o que não se escuta, pensar o que não se pensa, viver o que não se vive. A infância fala uma língua que não se escuta. A infância pronuncia uma palavra que não se entende. A infância pensa um pensamento que não se pensa. Dar espaço a essa língua, aprender essa palavra, atender esse pensamento pode ser uma oportunidade não apenas de dar um espaço digno, primordial e apaixonado a essa palavra infantil, mas também de educarmos a nós mesmos, a oportunidade de deixar de situar sempre os outros na outra terra, no des-terro, no estrangeiro, e poder alguma vez sair, pelo menos um pouquinho, de nossa terra pátria, nosso cômodo lugar. Essa parece ser uma das forças da infância: a de uma nova língua, de um novo, outro, lugar para ser e para pensar, para nós e para os outros (2007, p. 131).

³ O livro utilizado na sala fazia parte da coleção Girassol (voltado para os sujeitos no campo), no entanto, esse material não trazia a especificidade do contexto investigado.



Apesar de concordarmos com os apontamentos do autor, que é preciso dar espaço a língua da infância, durante as observações na sala de aula investigada, percebemos que os estudantes estavam sendo inseridos no mundo da leitura e da escrita, a partir de um processo cansativo e enfadanho. Os processos de ensino/aprendizagem da alfabetização se davam através de métodos repetitivos e pouco reflexivos sobre o que é realmente ler e escrever. Descaracterizando assim, o processo de letramento, além de deixar de lado as especificidades e problematizações do espaço campesino. Nas palavras de Soares (2000), para alfabetizar, é preciso adotar diferentes procedimentos, porque são diferentes objetos de conhecimentos (que os estudantes precisam compreender sobre a língua) e, portanto, diferentes processos de aprendizagem.

Consideramos que os procedimentos utilizados pela professora para alfabetizar, fazem parte, em sua maioria de uma perspectiva tradicional do ensino da alfabetização. Mais especificamente ela toma para a sua prática um método sintético, que segundo Ferreira e Teberosky (1999), parte de elementos menores que a palavra. Fazem parte desse, o método alfabético (ensino repetitivo das letras do alfabeto), que é justamente o assumido pela professora em sua prática.

Durante a entrevista e as observações foi notado que a professora vê um lado benéfico na classe multisseriada, que é a interação de aprendizagem entre os alunos de diferente faixa etária, como podemos ver em sua fala: “porque quando a gente dá aulas tanto a gente ensina como as crianças aprendem entre si.” (Entrevista, professora, 2016). No entanto, apesar de reconhecer esses aspectos, durante o período de observação, não presenciamos o desenvolvimento de atividades que envolvessem a multissérie, mas uma divisão de grupos por série.

É importante destacar que a multissérie se coloca enquanto espaço de direito dos sujeitos do campo, sem elas o funcionamento das escolas do campo fica em risco com as propostas de nucleação. Como nos aponta Hage (2014), “essas escolas se constituem geralmente na única alternativa para os sujeitos estudarem nas comunidades rurais em quem vivem [...]” (p. 1173). Por essa razão, a multissérie ocupa papel importante na luta dos povos campesinos por uma educação que valorize o seu lugar de origem e todos os sujeitos dele pertencentes.

CONCLUSÃO



Durante as observações e a entrevista, percebemos que havia um esforço da professora para que a formação dos estudantes fosse efetivada. No entanto, não presenciamos em sua prática alfabetizadora, a preocupação em alfabetizar letrando. Tão pouco, esses elementos estavam bem delimitados e compreendidos em sua fala. Além disso, a docente utilizava-se de métodos mecânicos e repetitivos no ensino da leitura e da escrita, com pouca ou nenhuma reflexão sobre a língua.

Foi possível observar também que o contexto ao qual os estudantes estão submersos, nesse caso, o campo, não foi levado em conta no decorrer das aulas. Notamos que a docente não considerava a multissérie algo negativo, porém em sua colocação não está explícito que a mesma compreende tal organização enquanto um espaço de direito dos povos camponeses. Neste sentido, os processos do ensino da alfabetização na classe multisseriada do campo que analisamos, não levam em consideração a especificidade do contexto e se expressam por meio de uma prática tradicional do ensino da leitura e da escrita, que não leva os estudantes a refletirem sobre o seu processo de aquisição da língua escrita, muito menos a relacioná-la com as suas vivências.

Acreditamos que esse movimento se dá devido à falta de formação para essa docente, que deveria ser garantida em formas de políticas públicas pelos governantes. Dessa maneira, percebemos que por mais que tenhamos avançado em termos de direito para os sujeitos do campo, nos últimos anos, ainda temos muito a alcançar. Para que possamos garantir de fato, aos estudantes do território camponês, um espaço de aprendizagem efetiva, que valorize o local onde vivem, a sua cultura e os seus processos identitários.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Cad. Cedes, Campinas, v.27, n.72, 2007.

CALDART, Roseli Salete (Orgs). **Identidade e políticas públicas**. Por uma Educação do campo. Brasília, 2002, nº 4.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogêneses da língua escrita**. São Paulo: Artmed, 1999.

FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise de conteúdo**. 3. E.d. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.



HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Transgressão do paradigma da (multi) seriação como referência para a construção da escola pública do campo.** Educ. Soc. Campinas, v.35, n.129, 2014.

KOHAN, W. O. *Infância, estrangeiridade e ignorância: Ensaio de Filosofia e Educação.* Belo Horizonte. Autêntica, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, Alexsandro da; SEAL, Ana Gabriela de Souza. **A compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação da alfabetização.** In: BRASIL. PNAIC. Ano 2, Unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012.

DA SILVA, Janssen Felipe et al. Paradigmas da educação do campo: um olhar a partir dos estudos pós-coloniais latino-americanos. **Reflexão e Ação**, v. 22, n. 2, p. 09-38, 2014.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUZA, M.A. **A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.12, n. 36, p. 443-461, set./dez. 2006.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.