

LINGUAGEM E INTERAÇÃO: A CONTRIBUIÇÃO DE ALGUMAS NOÇÕES VYGOTSKIANAS PARA O PROCESSO FORMAL DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA

VEÇOSSI, Cristiano Egger

Uma versão estendida deste artigo foi apresentada à disciplina “Linguagem e Interação”, ministrada pela Prof^a. Dr^a. Maria Tereza Nunes Marchesan no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) como requisito de avaliação referente ao primeiro semestre de 2012.

Mestre em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria. Doutorando do PPGL-UFSM, inserido na Linha de pesquisa “Linguagem e Interação”. Bolsista CAPES.

E-mail: cristiano_letras@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo apresenta uma discussão referente à relevância das formulações teóricas de Vygotsky¹ para o contexto formal de ensino-aprendizagem. Para tanto, traçado um panorama sobre a vida e obra do autor, partimos da apresentação de conceitos fundamentais na perspectiva sociointeracionista para, na sequência, discutirmos que contribuições podem ser depreendidas dos escritos vygotkianos para o contexto escolar, especialmente no que se refere ao trabalho com linguagem em sala de aula.

Palavras-chave: Vygotsky; Contribuições; Escolarização formal.

Primeiras palavras

É comum ouvirmos algumas afirmações tais como: “Isso funciona muito bem na teoria, mas na prática...”. No discurso pedagógico, assertivas desse tipo tornam-se ainda mais frequentes. Tais críticas encaminham para uma discussão extremamente necessária: Em que medida a teoria pode iluminar a prática? De que forma adotar uma perspectiva teórica pode fazer do professor um profissional melhor?

Nesse sentido, nosso objetivo neste artigo é explorar algumas noções cunhadas por Vygotsky (e, posteriormente, desenvolvidas por seus colaboradores), procurando compreender de que modo tais pressupostos podem trazer contribuições para a prática

¹ Tanto nos textos do autor como naqueles referentes a ele há variação quanto à grafia de seu nome. Neste artigo, utilizaremos preferencialmente a grafia “Vygotsky”, mas, no caso das citações, manteremos a grafia constante nas obras citadas.

escolar. Em se tratando da nossa área, cujo foco é a linguagem (especialmente a verbal), tencionamos, também, verificar que papel ela exerce nas formulações do autor e de que modo a perspectiva vygotskiana pode lançar luzes sobre as práticas de linguagem realizadas na sala de aula.

Em termos estruturais, nosso artigo encontra-se organizado em três seções básicas. A primeira apresenta um panorama referente à vida e obra de Vygotsky. Nosso objetivo ao apresentarmos tal retomada é compreender sob quais bases foram assentadas as formulações do autor. Na sequência, concentramo-nos na exposição das principais noções cunhadas por Vygotsky, as quais, na seção seguinte, são exploradas em termos de implicações para o ensino, especialmente quanto ao trabalho com linguagem em sala de aula.

2. Vida e obra de Vygotsky

Segundo LURIA (1988, p. 21): “Não é exagero dizer que Vygotskii era um gênio”. Além de extremamente inteligente e culto, Vygotsky era claro e hábil na exposição de questões complexas. Nascido em 17 de novembro de 1896, na antiga união Soviética, Vygotsky era membro de uma família judia com situação econômica bastante confortável. O autor viveu a maior parte de sua vida em Gomel, de modo que a sua casa era um ambiente altamente intelectualizado, o que fez com que ele se interessasse pelo estudo de diversas áreas do conhecimento, bem como pela aprendizagem de várias línguas. Em 1917, formou-se em Direito, tendo, concomitantemente, realizado estudos nas áreas de Psicologia, Filosofia e Literatura. Anos mais tarde, estudou também Medicina.

Em se tratando da atuação profissional, Vygotsky iniciou sua carreira aos 21 anos, sendo professor e pesquisador nas áreas de psicologia, pedagogia, filosofia, literatura, deficiência física e mental, bem como pedologia (ciência voltada para o estudo da criança em seus aspectos biológico, psicológico e antropológico).

Vygotsky permaneceu em Gomel até 1923, realizando palestras sobre temas referentes à literatura, ciência, psicologia e pedagogia. No ano de 1924, após ter realizado brilhante palestra no II Congresso de Psicologia de Leningrado, Vygotsky foi convidado a trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou. Lá, ele fundou o Instituto de Estudos das Deficiências, chegando a dirigir, também, um Departamento de Educação voltado para esse público. No âmbito pessoal, este ano foi marcado pelo casamento de Vygotsky com Roza Smekhova, com quem teve duas filhas.

Desde 1920, Vygotsky conviveu com a tuberculose, enfermidade que o levou à morte em 1934. Esse dado biográfico permite compreender certas nuances da obra do autor. Dado o estado de saúde, com a morte iminente, ele não aprofundou sua investigação, preferindo expandir seus escritos em diversos temas – linguagem, educação, psicologia, neuropsicologia, deficiência, questões teóricas e metodológicas das ciências humanas, literatura –, que passariam a ser aprofundados posteriormente por seus colaboradores, sobretudo por Luria e Leontiev, os quais já trabalhavam com Vygotsky, no grupo que denominaram “Troika”, desde que este fora para Moscou.

Conforme OLIVEIRA (Ibidem, p. 23-24), a perspectiva encabeçada por Vygotsky visava uma síntese entre as orientações psicológicas existentes, integrando, “numa mesma perspectiva, o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico”. Nesse sentido, deteve-se no estudo dos mecanismos psicológicos sofisticados, típicos da espécie humana, chamados de funções psicológicas superiores, afirmando que estas teriam origem nas relações sociais do indivíduo.

As concepções defendidas pelo grupo de Vygotsky sofreram influência do momento histórico por eles vivido, período pós-revolucionário. O clima era de grande inquietação e de busca de melhorias que atingissem a dimensão coletiva. No entanto, a partir de 1932, com o governo de Stalin, a obra do autor passou a ser criticada na Rússia, especialmente devido a sua orientação marxista. Conforme REGO (2011, p. 34), no período de 1936 a 1956, a obra de Vygotsky teve sua publicação proibida na União Soviética pelo governo stalinista. No Ocidente, a primeira edição do livro *Pensamento e Linguagem*, americana, data de 1962. Dada a orientação marxista da obra do autor, os textos que chegaram ao Ocidente via Estados Unidos passaram por um processo de apagamento, que reduziu a complexidade de muitas das questões originalmente discutidas. No Brasil, somente em 1984 é que passou a circular um dos livros de Vygotsky, *A formação social da mente*.

3. Algumas noções vygotkianas

Para que se possa compreender as formulações de Vygotsky, é preciso atentar para um aspecto fundamental: elas consideram tanto o aspecto filogenético (desenvolvimento da espécie) quanto ontogenético (desenvolvimento do indivíduo). Para o autor, o processo pelo qual o indivíduo passa ao se apropriar da linguagem é análogo àquele que foi observado na espécie, fato que denota o caráter sócio-histórico dessa perspectiva teórica. Nesse sentido, apresentamos a seguir algumas noções fundamentais na perspectiva de Vygotsky, chegando a explorar a relevância das noções em se tratando do contexto formal de ensino.

3.1 Instrumentos, signos e a questão da internalização

Por muito tempo, se considerou que os processos que ocorrem com o ser humano poderiam ser compreendidos se fossem observados em animais. Nesse sentido, sob a orientação behaviorista, foram realizados experimentos com animais, de modo que os pesquisadores esperavam que os resultados obtidos pudessem ser aplicados aos seres humanos.

Se tal relação parece possível em alguns aspectos, em outros, ela é notavelmente falha. No âmbito psicológico, o ser humano apresenta processos complexos, integrantes das chamadas *funções psicológicas superiores*. Esses mecanismos, tipicamente humanos, envolvem o controle consciente e intencional do comportamento. O animal que é treinado para acender a luz de um quarto escuro passará a fazê-lo de modo mecânico. Como não dispõe da capacidade de ação voluntária, não deixará de acender a luz no caso de haver alguém dormindo no quarto. Já o ser humano consegue tomar decisões diante do inesperado, uma vez que dispõe de capacidades como planejamento, atenção e memória.

A presença de tais capacidades garante que a relação entre os seres humanos e o mundo não seja direta, mas mediada. Desse modo, VYGOTSKY (2007) caracteriza *mediação* como a intervenção de um elemento intermediário em uma relação, a qual, nesse caso, deixa de ser direta.

VYGOTSKY (2007, p. 32) distingue dois tipos de memória: a natural e a mediada. A primeira está muito próxima da percepção, do imediatismo; já a segunda é parte de uma organização culturalmente elaborada. Os povos primitivos já faziam uso da memória mediada, ao se utilizarem de pedaços de madeira entalhados como recurso capaz de ampliar a capacidade mnemônica.

Nesse sentido, o autor estabelece uma analogia entre *instrumentos* e *signos*. No desenvolvimento da espécie, os seres humanos, em meio a atividades coletivas de trabalho, encontraram na utilização de instrumentos criados por eles próprios a possibilidade de ampliar suas capacidades físicas. Assim, diante da tarefa de cortar um tronco, os trabalhadores perceberam que obteriam êxito se utilizassem um machado como elemento intermediário entre a mão e a tora. Nesse sentido, conforme VYGOTSKY (2007, p. 52): “A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e o uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho”.

O autor assinala que o processo que resulta na efetivação do signo na atividade psicológica passa pela utilização de instrumentos (exteriores), uma vez que a gênese sígnica ocorre quando o indivíduo, intencionalmente, se utiliza de determinado objeto (por exemplo, ata um nó) para se lembrar de algo. Por meio do processo de desenvolvimento (maturação biológica), impulsionado pela aprendizagem, essa operação exterior, mediada, passa a ocorrer como um processo interno.

Isso ocorre em função da *internalização*. Conforme VYGOTSKY (2007, p. 56) trata-se da “reconstrução interna de uma operação externa”. Tal processo consiste em uma série de transformações: uma operação que representa uma atividade externa é reconstruída e passa a acontecer internamente; um processo interpessoal (interpsicológico) transforma-se em intrapessoal (intrapsicológico).

Tendo em vista que, na perspectiva vygotskiana, todos os processos se dão do social para o individual, a internalização deve ser entendida como um processo de apropriação, reelaboração. Nesse sentido, em primeiro momento, é o outro que atribui significado às nossas ações. Aos poucos, esse processo exterior, socialmente construído, vai sendo incorporado pelo sujeito, fato que pode ser observado claramente se nos debruçarmos sobre o processo de aquisição da linguagem.

3.2 Pensamento e palavra: da fala social para o discurso interior

VYGOTSKY (2008) investiga a relação existente entre pensamento e palavra (linguagem). Conforme o autor, a ligação entre os dois elementos não existe a priori, mas, ao contrário, surge, modifica-se e se amplia no processo de desenvolvimento: “mais ou menos aos dois anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, encontram-se e unem-se para iniciar uma nova forma de comportamento” (VYGOTSKI, 2008, p. 53).

O desenvolvimento da linguagem na criança é impulsionado pela necessidade de comunicação. Mesmo antes de o pensamento e a linguagem unirem-se de modo efetivo, a criança já procura, de alguma forma, expressar-se. Já as primeiras manifestações da criança, tais como o balbúcio, o riso e o choro, as quais foram classificadas por Vygotsky como pertencentes ao *estágio pré-intelectual de desenvolvimento da fala*, “cumprem não somente a função de alívio emocional (como, por exemplo, manifestação de conforto ou incômodo) como também são meios de contato com os membros de seu grupo” (REGO, 2011, p. 64). Do mesmo modo, antes mesmo da apropriação instrumental, a criança já é capaz de resolver problemas práticos, utilizando instrumentos para alcançar seus objetivos

(ela é capaz de subir em uma cadeira para pegar um brinquedo). Essa forma de inteligência foi denominada por Vygotsky como *estágio pré-verbal do desenvolvimento do pensamento*.

No processo de formação, o significado sofre modificações ao longo do desenvolvimento da criança, à medida que vão se desenvolvendo as capacidades de abstração e de generalização. Inicialmente, a criança se utiliza da fala exterior (também denominada linguagem social ou discurso socializado), ao estabelecer contato com outras pessoas, visando determinado objetivo. VYGOTSKY (2008) identifica outras duas formas no processo de apropriação da linguagem: fala egocêntrica e discurso interior.

Colocada por Piaget como sendo apenas uma fase transitória, a fala egocêntrica, verbalização que acompanha a ação da criança, não estando dirigida ao outro, sendo utilizada por ela para fins de planejamento, é considerada como central para Vygotsky, uma vez que seria um momento intermediário entre a fala social e a formação do discurso interior (forma interna de linguagem, dirigida ao próprio sujeito). Sendo verbalizada, a fala egocêntrica permite o estudo do discurso interior, constituindo uma das manifestações da transição das funções interpsicológicas para as intrapsicológicas, ou seja, das formas de atividades coletivas da criança para as funções individuais.

Conforme VYGOTSKY (2008, p. 168), o declínio do coeficiente de linguagem egocêntrica denota o crescimento do discurso interior, sendo que este apresenta uma sintaxe específica, marcada pela fragmentação. Tal abreviação se presta às funções da linguagem interior: sendo um modo de discurso que serve para a organização do próprio sujeito, não haveria a necessidade de ser expandido.

Assim, coerente com suas premissas teóricas, o percurso traçado por Vygotsky para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem vai da atividade social para a apropriação individual, passando pela fala egocêntrica. Para o autor, em função de sua verbalização, esta é a chave para que se compreenda a formação (social) das funções psicológicas superiores (atenção, memória), culminando com a concepção do discurso interior.

3.3 Aprendizagem e desenvolvimento: a zona de desenvolvimento proximal

VYGOTSKY (2007, p. 95) preocupou-se com a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que, segundo ele, “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”. Para o autor, embora a aprendizagem escolar, por estar voltada para a assimilação do conhecimento científico, seja diferente daquela que acontece antes de a criança entrar na escola, não se pode negar a importância desse aprendizado não formal para o desenvolvimento da criança.

Ao tratar do aprendizado escolar, Vygotsky introduz o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*. Nesse sentido, apresenta duas outras noções a esta relacionadas: o nível de desenvolvimento real e o nível potencial. O primeiro envolve o que a criança consegue fazer por si mesma, sozinha. Ele indica as funções e capacidades que a criança já domina. O segundo diz respeito ao que ela consegue fazer com ajuda, em colaboração com parceiros mais experientes. A zona de desenvolvimento proximal é, então, “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. (VIGOTSKI, 2007, p. 97).

Desse modo, a zona de desenvolvimento proximal indicia funções que se mostram embrionárias na criança, ou seja, aquelas que já se encontram em processo de maturação, caracterizando, de modo prospectivo, o desenvolvimento mental. Nesse sentido, as operações que a criança não consegue fazer sozinha hoje, mas o faz de modo mediado, será capaz de realizar de modo autônomo amanhã.

Na perspectiva vygotskiana, portanto, o “bom aprendizado” é o que se adianta ao desenvolvimento. O aprendizado coloca em funcionamento processos internos de desenvolvimento, os quais passam a operar quando a criança interage com os demais membros de seu grupo social. Disso resulta a internalização de tais processos, ampliando a autonomia da criança. Assim, “o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

4. Contribuições de Vygotsky para o contexto escolar

Conforme OLIVEIRA (1998, p. 54), a questão central do pensamento de Vygotsky que pode trazer contribuições para a área educacional é o modo com o autor trata da relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Compreendendo que é a aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento – especialmente no que tange à apropriação dos processos mentais superiores –, o autor russo atribui à intervenção escolar um papel central para que o indivíduo se aproprie do conhecimento historicamente construído pelo homem.

OLIVEIRA (Ibidem, p. 56) remete ao termo originalmente utilizado por Vygotsky para se referir ao processo de ensino-aprendizagem: “obuchenie”. O significado desse vocábulo na língua russa abrange tanto o aprendiz, como aquele que ensina e a relação que se estabelece entre os dois: o processo de ensino-aprendizagem envolve interação entre

peças. Nesse sentido, decorre a necessidade de os professores considerarem os conhecimentos trazidos pelos aprendizes quando chegam até a escola. Não se pode pensar que a aprendizagem começa na instituição, como se o aluno chegasse a ela “vazio”. É claro que existem diferenças entre as formulações operadas intuitivamente e aquelas que são respaldadas pela ciência, mas é preciso não perder de vista que aquelas podem (e devem) ser empregadas como trampolim para que os estudantes cheguem e estas, inclusive para que o aluno se sinta valorizado como sujeito capaz de produzir conhecimentos.

Na escola, a aprendizagem passa pela mediação do professor, parceiro comunicativo mais experiente, conhecedor do nível de conhecimento de seus alunos e, de modo intencional, capaz de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos aprendizes. Tal interferência ocorre por meio da elaboração, por parte do professor, de estratégias apropriadas para permitir ao aluno que este experiencie determinadas situações práticas, a fim de que, a partir delas, consiga reelaborar determinadas conceitualizações. Tais situações, para que interfiram na zona de desenvolvimento proximal, não podem estar aquém das capacidades do indivíduo nem muito além daquilo que este consegue fazer naquele momento do processo de aprendizagem. Assim, os colegas e, principalmente, o professor atuam como mediadores dos conhecimentos socialmente organizados. Os processos experienciados em grupo (interpsicológicos) serão, posteriormente, internalizados pelo aprendiz. Isso coloca a importância de os alunos trabalharem em grupo no ambiente escolar.

No que tange à função do professor de linguagem nesse cenário, convém atentarmos para o fato de que há uma expectativa social com relação a um dos papéis fundamentais da escola. Os pais dos alunos e os próprios estudantes esperam que a escola proporcione a ampliação das capacidades linguísticas dos indivíduos, sobretudo “ensinando”-lhes a escrever. Sobre esse aspecto, convém recuperar o que a escrita representa no desenvolvimento da criança.

Em função da possibilidade de registro, a escrita serve como um instrumento exterior, uma vez que, por meio dela, é possível, por exemplo, fazer anotações sobre aspectos a serem lembrados posteriormente. Assim, a escrita funciona como um instrumento capaz de ampliar a capacidade mnemônica do indivíduo, exercendo um papel fundamental na constituição das funções psicológicas superiores (tal como, no desenvolvimento da espécie humana, seu surgimento representou uma revolução).

Estabelecendo o percurso de constituição da escrita na vida do indivíduo, VYGOTSKY (2007) reconstituiu o que o autor chamou de “pré-história” da linguagem escrita. O emprego de gestos, passando pelo brinquedo e pelo desenho são atividades simbólicas que

preparam a criança para a apropriação da escrita, a qual implica um processo artificial de aprendizagem (já que necessita que alguém ensine).

Em termos educacionais, a principal contribuição do autor nesse sentido pode ser depreendida da seguinte asserção: “Ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita” (VIGOTSKI, 2007, p. 125). Na perspectiva do autor, é preciso que, no ambiente escolar, a escrita seja tratada, tal como a oralidade, como necessária para a criança.

Para que, de fato, se ensine a linguagem escrita, é preciso fazer da aula de produção textual um momento significativo para o aluno, proporcionando que este participe de situações de emprego da escrita que se aproximem do que acontece fora dos muros da escola. Nesse sentido, o trabalho com diferentes gêneros (conforme a acepção bakhtiniana do termo) adquire especial relevância. É preciso que a escrita seja colocada no espaço escolar como um processo, e não simplesmente como produto acabado. Nesse processo, o professor precisará criar condições adequadas para que a escrita se dê, afinal, na vida

um sujeito somente escreve quando tem o que dizer, mas não basta ter o que dizer, ele precisa ter razões para dizer o que tem para dizer. [...] Mas ainda não basta eu ter o que dizer e razões para dizer, eu preciso ter claro para quem eu estou dizendo. Nos processos de produção de textos, nas escolas, o aluno não tem para quem dizer o que diz, ele escreve o texto não para um leitor, mas para um professor para quem ele deve mostrar que sabe escrever (GERALDI, 2003, p. 16).

Dentre os aspectos colocados por Geraldi, convém salientar a necessidade de recriar, no espaço escolar, situações de produção escrita que se aproximem do “mundo real”, nas quais os textos tenham outros leitores além do professor. O fato de o aluno saber que seu texto circulará socialmente (“situações de uso público da linguagem”, Cf. BRASIL, 1998) faz com que ele se preocupe com aspectos de ordem formal e de conteúdo, bem como se sinta motivado a reescrever o texto diversas vezes, já que deseja que os leitores criem uma imagem positiva dele como escritor. Dessa maneira, recupera-se na escola a presença da alteridade como constitutiva da subjetividade.

Retomando a noção de zona de desenvolvimento proximal, é preciso que o professor perceba qual é o nível real de conhecimento dos alunos com relação ao texto escrito, quais hipóteses os estudantes já desenvolveram sobre isso. Nesse sentido, é possível que se recorra a uma produção inicial, que servirá como diagnóstico do nível de aprendizagem dos alunos naquele momento, para que, a partir desse índice, se possam projetar objetivos e propostas de ensino, interferindo, de fato, no desenvolvimento potencial dos aprendizes.

Palavras finais

Neste trabalho, discutimos de que modo os escritos de Vygotsky podem contribuir para fundamentar uma abordagem escolar. Acreditamos que o trabalho desse pensador, por compreender o ser humano como sócio-historicamente constituído, adquire especial relevância para o espaço escolar.

No que tange especificamente à questão da linguagem, Vygotsky a coloca como central na formação das capacidades tipicamente humanas, o que resulta não só na extrema importância do trabalho com linguagem em sala de aula, como na necessidade de que este seja repensando, de modo que não se torne um exercício mecânico e desprovido de sentido.

Por fim, cabe ressaltar que as considerações aqui realizadas não se colocam como receitas, diretamente aplicáveis ao contexto escolar. Por acreditarmos na necessidade de que os professores sejam autônomos, autores da sua própria prática, pensamos que o aporte teórico esboçado, ao ser *internalizado* pelos profissionais da educação, possa resultar em práticas significativas e, sobretudo, autênticas.

Referências Bibliográficas

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. Palestra proferida na Semana da Prática Pedagógica. Universidade de Aveiro, CIFOP, 2003.

LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988, p. 21-37.

OLIVEIRA, M K. de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

_____. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA et alii. *Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 1998, p. 51-83.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *Pensamento e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.