

ENTRE O BRINCAR E O ENSINAR: O PAPEL DO LÚDICO NAS ESCOLAS DO CAMPO

Ana Vitória Monteiro Alves [1]

Isabella Silva de Melo [2]

Karen Cristina da Silva Correa [3]

Ramofly Bicalho dos Santos [4]

Círculo de Saber: Formação da Infância

Resumo: O presente estudo propõe investigar os impactos, sentidos e a presença do brincar como linguagem e prática pedagógica no contexto das escolas do campo. Longe de ser uma atividade meramente recreativa, o brincar é compreendido como uma linguagem própria da infância e uma ferramenta fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Em áreas rurais, essa linguagem adquire contornos específicos, pois se entrelaça com saberes comunitários, tradições locais e os desafios enfrentados pelas escolas do campo. A partir da realidade do município de Seropédica, no estado do Rio de Janeiro, como campo empírico de observação, buscamos compreender como o brincar é vivenciado por crianças, educadores e comunidades. Qual o espaço que o lúdico ocupa na escola? Que sentidos ele carrega? De que forma pode fortalecer aprendizagens, vínculos e pertencimentos? Ao investigar a presença — ou ausência — do brincar nas rotinas pedagógicas, pretendemos contribuir para a valorização do lúdico como dimensão formativa essencial, especialmente nos territórios rurais.

Palavras-chave: Brincar; Escolas do Campo; Ensino-aprendizagem.

Introdução

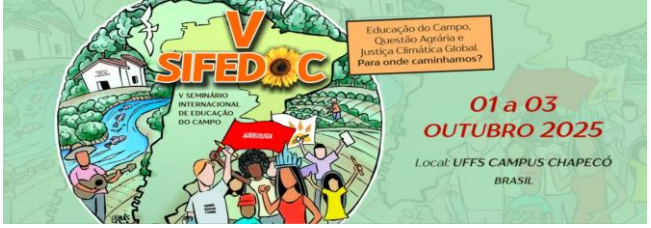
A educação do campo, historicamente, foi moldada a partir de referências urbanas, muitas vezes alheias às realidades rurais. Essa desconexão impacta diretamente as infâncias camponesas, que têm seu modo de viver e aprender frequentemente ignorado pelos currículos escolares. Segundo Leite (Leite, 2002, p. 14), a educação rural, “por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo, acentuado no processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político ideológica da oligarquia agrária”.

[1] Graduanda em Serviço Social pela UFRRJ. E-mail: ana.monteiro@ufrrj.br

[2] Graduanda em Ciências Sociais pela UFRRJ. E-mail: isabellamelo15@ufrrj.br

[3] Graduanda em Educação do Campo pela UFRRJ. E-mail: karencristina013@gmail.com

[4] Doutor em Educação, professor titular do curso em Educação do Campo pela UFRRJ. E-mail: ramofly@gmail.com



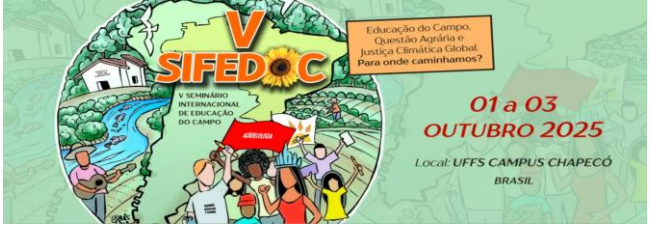
Esse modelo educacional elitista estruturava-se como uma ferramenta de manutenção do status quo, garantindo que as populações subalternas perpetuassem o modelo econômico e social que beneficia as elites. Assim, o ensino oferecido era mínimo e funcionalista, capacitando os trabalhadores apenas para aumentar sua produtividade no campo, mas sem fomentar uma consciência crítica que pudesse levá-los a reivindicar direitos ou questionar o sistema de dominação.

Esse processo de subordinação pela educação pode ser associado ao conceito de “educação bancária” descrito por Freire (1968) no qual o professor vê o aluno como um "banco" onde deposita conhecimento. Essa transmissão autoritária do saber reflete uma pedagogia que desconsidera a experiência e a autonomia do estudante, perpetuando a passividade e a desigualdade no processo educativo.

A centralização do conhecimento nas mãos do educador traduz uma pedagogia que desconsidera a experiência e a autonomia do estudante, perpetuando a passividade e a desigualdade no processo educativo. Nesse contexto de reprodução e silenciamento, pensar práticas que rompam com a lógica bancária e fomentem a participação ativa das crianças torna-se urgente — e é justamente aí que o brincar se revela como uma potente estratégia pedagógica e política.

Não se trata apenas de entreter ou “ocupar” as crianças, mas de reconhecer no lúdico uma linguagem estruturante da infância, intimamente ligada às relações sociais e afetivas que cercam o seu desenvolvimento. Afinal, “o primeiro brinquedo do bebê é o adulto, que conversa e interage com ele e o faz ver e descobrir o mundo” (Kishimoto, 2010, p. 4). Essa observação destaca o papel fundamental do adulto como mediador do brincar e facilitador das experiências que possibilitam à criança construir sentidos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo ao seu redor.

Nesse sentido, o envolvimento consciente de educadores e educadoras nas práticas lúdicas é essencial para transformar o brincar em uma ferramenta pedagógica potente — capaz de promover aprendizagens mais significativas, críticas e conectadas ao território através de educadores que, com poucos recursos, constroem brinquedos com materiais recicláveis, resgatam brincadeiras do tempo dos avós e utilizam jogos como ferramenta de ensino interdisciplinar.



Nessas experiências, vê-se o quanto o brincar pode transformar o ambiente escolar, favorecendo a participação, a escuta e o protagonismo das crianças. Quando o lúdico é valorizado, há ganhos visíveis na aprendizagem e no envolvimento dos estudantes. O brincar mobiliza o corpo, o afeto e o pensamento, criando pontes entre o conhecimento escolar e a vida cotidiana das crianças.

Metodologia

A pesquisa se apoia em uma abordagem qualitativa e participativa, com inspiração etnográfica e ancorada na revisão bibliográfica. O objetivo é mergulhar no cotidiano das escolas, ouvir os sujeitos envolvidos e construir conhecimento a partir da escuta e da vivência.

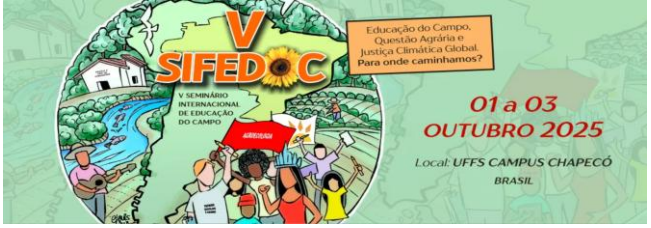
A construção social da infância

A historiografia sobre a infância tem como marco fundamental a obra de Philippe Ariés, que demonstrou que a infância, tal como a concebemos hoje, não é uma fase natural e universal, mas uma construção social e histórica. Em História Social da Criança e da Família, observa-se que, durante a Idade Média, as crianças eram retratadas como adultos em miniatura, sem distinções simbólicas ou físicas.

Segundo o autor, “o menino era representado com trajes e expressões de adulto” (Ariés, 1981, p. 33), o que evidencia a ausência de uma noção específica de infância naquele período. Essa percepção abre caminho para refletirmos sobre como diferentes sociedades constroem sentidos para a infância conforme seus contextos históricos, culturais e ideológicos.

No Brasil colonial, essa construção foi atravessada pelo projeto civilizatório da colonização portuguesa, que articulava religião e educação. A chegada dos jesuítas no século XVI marcou o início das primeiras práticas educativas sistematizadas, voltadas especialmente à catequese de populações indígenas e mestiças. A tarefa dos padres era “a transformação, do ambiente e do nativo, sua cristianização, sua civilização”.(Del Priore, 1991, p. 10–11)

Contudo, foi com o foco nas crianças que os jesuítas viram maiores possibilidades de sucesso em seu projeto missionário, “uma vez constatado que os adultos eram arredios



à conversão, foram as crianças – mamelucas, índias, brancas, e negras – que se constituíram no objeto da ação missionária jesuítica". (Bittar e Ferreira, 2017, p. 27). Segundo os autores, nos primeiros tempos da colonização, os colégios da Companhia de Jesus recrutavam especialmente "as crianças mamelucas e indígenas", reforçando o papel central da infância no processo de disciplinamento e evangelização.

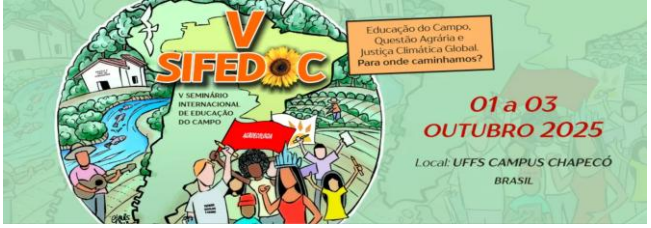
A educação promovida pelos jesuítas não visava apenas à alfabetização, mas a formação de corpos dóceis e almas cristãs. Ao cuidar das crianças indígenas, os jesuítas pretendiam "tirá-las do paganismo e discipliná-las, inculcando-lhes normas e costumes cristãos, como o casamento monogâmico, a confissão dos pecados, o medo do inferno". (Rizzini e Pilotti, 2011, p. 17), No entanto, ao pensarmos na gênese da educação no Brasil, é fundamental reconhecer que esse processo não começou com os jesuítas.

Muito antes da colonização, os povos indígenas já possuíam formas próprias de educar suas crianças, baseadas na oralidade, na vivência coletiva, na experiência com a natureza e no saber ancestral. Invisibilizar essas práticas é reforçar uma narrativa colonizadora que desvaloriza os modos originários de ensinar e aprender. Essa invisibilização das práticas tradicionais também marcou a forma como a escola do campo foi estruturada, influenciando profundamente sua história e desafios. Assim, compreender a infância no Brasil exige olhar crítico para o passado e valorização das múltiplas formas de existência que foram sistematicamente apagadas pela lógica colonial.

A Escola do Campo e a Infância Invisibilizada

A educação do campo, historicamente, foi moldada a partir de referências urbanas, muitas vezes alheias às realidades rurais. Essa desconexão impacta diretamente as infâncias camponesas, que têm seu modo de viver e aprender frequentemente ignorado pelos currículos escolares. Segundo Leite (2002) a educação rural, "por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo, acentuado no processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político ideológica da oligarquia agrária". (Leite, 2002, p. 14).

Esse modelo educacional elitista estruturava-se como uma ferramenta de manutenção do status quo, garantindo que as populações subalternas perpetuassem o modelo econômico e social que beneficia as elites. Assim, o ensino oferecido era mínimo e



funcionalista, capacitando os trabalhadores apenas para aumentar sua produtividade no campo, mas sem fomentar uma consciência crítica que pudesse levá-los a reivindicar direitos ou questionar o sistema de dominação.

Esse processo de subordinação pela educação pode ser associado ao conceito de "educação bancária" descrito por Freire (1968) no qual o professor vê o aluno como um "banco" onde deposita conhecimento. Essa transmissão autoritária do saber reflete uma pedagogia que desconsidera a experiência e a autonomia do estudante, perpetuando a passividade e a desigualdade no processo educativo.

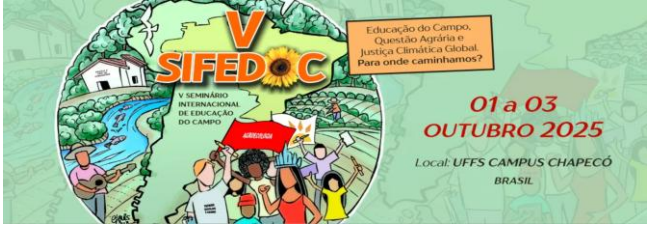
Essa forma impositiva de ensinar revela uma pedagogia que ignora a vivência e a autonomia do estudante, perpetuando a passividade e a desigualdade no processo educativo. Nesse contexto de reprodução e silenciamento, pensar práticas que rompam com a lógica bancária e fomentem a participação ativa das crianças torna-se urgente — e é justamente aí que o brincar se revela como uma importante estratégia pedagógica e política.

O brincar como forma de aprender e se conectar com o território: vivências e práticas de escolas do campo do município de Seropédica - RJ

Além da revisão de literatura, este capítulo traz também relatos de vivência de duas autoras do artigo que trabalharam em escolas do campo no município de Seropédica, RJ. Essas vivências são especialmente relevantes para refletir sobre práticas pedagógicas situadas no território, uma vez que a experiência concreta se configura como um saber próprio e potente.

> O sujeito passional tem também sua própria força, e essa força se expressa produtivamente em forma de saber e em forma de práxis. O que ocorre é que se trata de um saber distinto do saber científico e do saber da informação, e de uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho. O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos. (Bondía, 2002, p. 19-20).

Dessa forma, os relatos apresentados a seguir contribuem para uma compreensão mais profunda e sensível de como o brincar se manifesta no cotidiano das escolas do campo. Para organizá-los, utilizou-se como base três perguntas norteadoras: (1) como o brincar se manifestava no cotidiano escolar; (2) quais desafios e potências foram



encontrados ao integrar o lúdico à prática docente; e (3) de que forma o brincar contribuiu para a aprendizagem e o sentimento de pertencimento das crianças.

Relato de Experiência 1

"No ano de 2023, desenvolvi um projeto no PET Educação do Campo – da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – intitulado "Educação Sanitária nas Escolas do Campo no município de Seropédica: abordagens socioambientais", no estado do Rio de Janeiro. A escola em que realizei as atividades, era a Escola Estadual Municipalizada Coletivo Santa Alice, o qual é uma escola multisseriada localizada no bairro Santa Alice, na área rural de Seropédica. (...) A escola é a única que atende o bairro sendo um dos poucos espaços de socialização que os alunos possuem. Durante o projeto foi utilizado atividades e brincadeiras lúdicas referentes aos temas das aulas como forma de conscientização tendo também rodas de conversas com os alunos. (...) Por ser uma escola integral, os alunos brincavam de diversas maneiras, sendo em brincadeiras nas salas de aulas, seja no pátio da escola em contato com o ambiente, brincando nas árvores frutíferas como a goiabeira, de bola, de correr e brincar na horta. As brincadeiras podem ser usadas não só como um auxílio à aula, mas também como um método educativo. Percebi que com as brincadeiras os alunos debatiam e buscavam compreender o mundo ao seu redor além de aumentar o senso de comunidade entre os alunos e a escola."

Foto da realização de uma atividade na escola



Imagem 1: Atividade de plantio com os alunos

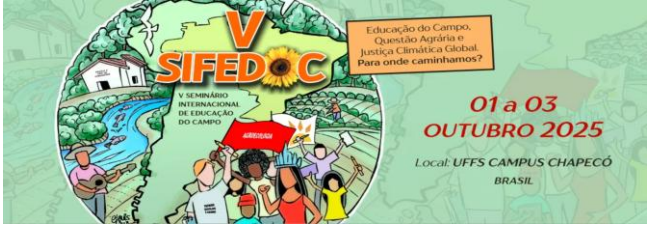


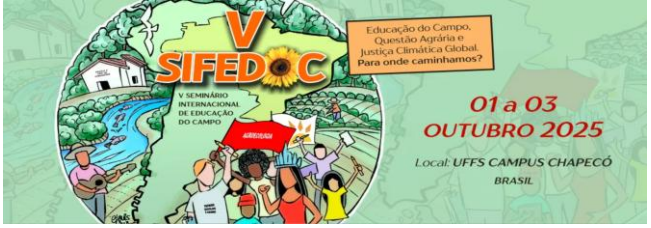
Foto da realização de outra atividade na escola



Imagem 2: Atividade ao ar livre com os alunos

Relato de Experiência

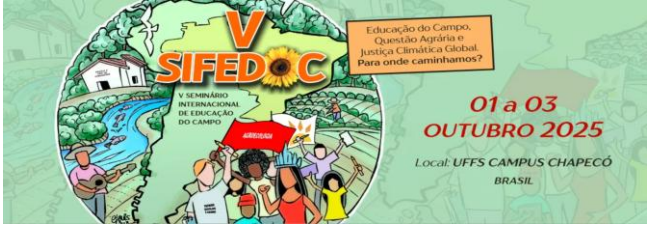
“A unidade escolar da qual escrevo é a escola municipal Pastor Gerson Ferreira Costa, localizada no município de Seropédica no estado do Rio de Janeiro. A minha função é cozinheira escolar do turno da manhã. É lindo ver as salas da educação infantil, todas decoradas e bem coloridas, vejo as professoras usando fantoches para potencializar o ensino aprendizagem das vogais, das sílabas, assim como também para contar histórias. Fantoches são muito eficazes quando pensamos no lúdico, eles estimulam a imaginação, a criatividade e a comunicação, auxiliam também na expressão de emoções e no desenvolvimento da linguagem. Noto que nesses dias as crianças estão sempre mais animadas, comem melhor e depois que isso virou um hábito mesmo que não recorrente os pequenos se tornaram mais comunicativos, até mesmo aqueles que falavam pouco. Acho importante ter este espaço mesmo que os recursos sejam poucos, essas brincadeiras acontecem sempre nas salas de aula, com poucos materiais, mas o retorno é visto até mesmo na mudança de comportamento das crianças. Outro relato que não posso deixar de falar é o efeito da Educação Física na vida das crianças, eles retornam sempre muito



animados e famintos das aulas, a professora faz gincanas, utiliza materiais esportivos como também materiais recicláveis. As crianças correm, pulam, caçam tesouro, aprendem a importância de trabalhar em equipe, respeitar o outro, tudo isso em prol de todos participarem, promover a interação, cooperação, coordenação motora, equilíbrio, agilidade, resolução de problemas e o pensamento estratégico. A professora está sempre animada, vestida de algum personagem, coloca músicas para as crianças se animarem ainda mais. Eu fui uma aluna que gostava muito de Educação Física, esportes em geral e isso por um tempo apesar de eu gostar muito de estudar era o que me motivava a estar na escola e ter boas notas nas outras matérias. A interação com meus colegas durante a atividade física me ensinou muito a ser mais comunicativa, cooperar, conhecer e respeitar o outro, lidar com vitórias e derrotas. Na época o professor tirava verba do bolso dele para podermos ter materiais para treinar e poder participar dos jogos estudantis do município. (...) Nas oficinas de libras ensinamos com foco em jogos e brincadeiras, algumas crianças nos cumprimentam dando bom dia em libras e é lindo de se ver, entre eles também têm mais interação, vejo os alunos ajudando e respeitando os amigos na hora da merenda, por exemplo, o que faz com que o ambiente escolar seja acolhedor também. Não temos alunos surdos no turno da manhã, mas temos alunos com autismo e algumas outras deficiências e tem sempre um coleguinha ajudando seja levando o prato, cedendo lugar na fila, cuidando uns dos outros. (...) Sabendo da importância do brincar e do lúdico como garantia de espaços e práticas pedagógicas que favorecem o desenvolvimento, percebo que ainda existem grandes desafios na sua implementação, como a falta de espaços adequados".

O brincar e o lúdico nas escolas do campo

Quando pensamos no campo educacional, a ludicidade não pode ser vista apenas como diversão, mas como uma ampliação das oportunidades de aprendizado, que abre um leque de possibilidades para que os alunos adquiram conhecimento de forma significativa e prazerosa. Nesse contexto, é importante destacar que, nas escolas do campo, o ensino lúdico, quando utilizado como recurso pedagógico, precisa se atentar a conhecer os costumes locais, valorizar a cultura rural e os saberes por meio de ações recreativas, participativas e relacionadas com a realidade e especificidades dos estudantes. É essencial respeitar o modo de vida das comunidades rurais, incentivando o protagonismo dos alunos



e promovendo uma educação contextualizada, crítica e transformadora, conforme os princípios da Educação do Campo defendidos por movimentos sociais.

A partir dessa perspectiva, observa-se que o brincar, nas escolas do campo, tem se revelado uma prática educativa que vai além do entretenimento. A partir dos relatos apresentados, é possível notar que, nessas instituições, o brincar tem sido um modo de aprender com e sobre o território. As crianças, ao explorarem a natureza em suas brincadeiras, constroem saberes que envolvem o corpo, o afeto e a vivência coletiva. A célebre afirmação de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1982, p. 9) destaca a importância das experiências concretas na construção do conhecimento. O brincar, nesse sentido, é uma forma primordial de leitura do mundo realizada pela criança. Por meio das brincadeiras, ela interpreta, representa e ressignifica a realidade que vivencia. Antes de dominar o código escrito, a criança aprende com o corpo, os sentidos e as interações. Assim, o ato de brincar não é apenas lúdico, mas profundamente formativo, sendo parte essencial do processo educativo e do desenvolvimento integral.

Essa ligação entre o brincar e o território torna-se ainda mais evidente quando observamos o modo como as crianças do campo se relacionam com seu ambiente.

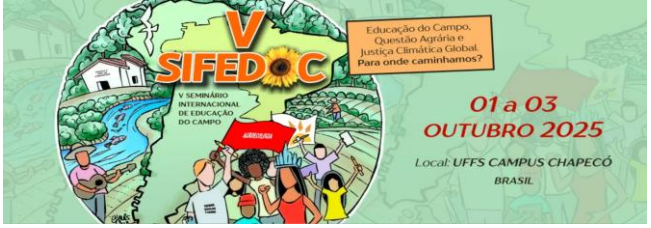
> As crianças que habitam o território campesino possuem uma relação com o ambiente natural: nas brincadeiras, elas estão nos rios, lagos, brincando com terra, subindo em árvore, correndo com os animais, ou seja, lidam com a natureza e com pessoas que lhes cercam. (Rocha, 2013, p. 10).

Nesse cotidiano, aprendem não apenas conteúdos escolares, mas modos de ser e pertencer ao seu lugar.

Entretanto, é necessário refletir que tais vivências, tão ricas e educativas, estão ameaçadas diante da crescente urbanização e do distanciamento da vida em contato com a terra. Em um mundo cada vez mais urbano e desconectado da natureza, essas experiências passam a representar formas de resistência.

> A humanidade vai sendo descolada de uma maneira tão absoluta desse organismo que é a terra. Os únicos núcleos que ainda consideram que precisam ficar agarrados nessa terra são aqueles que ficaram meio esquecidos [...] nas margens dos rios, [...] na América Latina. São caiçaras, índios, quilombolas, aborígenes, a sub-humanidade. (Krenak, 2019, p. 101).

Diante disso, o ato de brincar assume um papel ainda mais relevante na Educação do Campo — não apenas como prática pedagógica, mas como expressão política e cultural. Nesse contexto, ele conecta as crianças à terra, à coletividade e aos saberes ancestrais,



mantendo vivos os vínculos com o território. O brincar torna-se, assim, um elo entre a cultura local e o conhecimento escolar, promovendo aprendizagens que fazem sentido para os sujeitos do campo.

A esse respeito, a base da educação lúdica nos lembra que, quando o aprendizado é prazeroso, torna-se também mais eficaz, integrado e envolvente na vida da criança. Essa condição facilita a assimilação de novos conhecimentos. É relevante ressaltar, no entanto, que a educação lúdica não deve ser confundida com mero passatempo ou diversão superficial, como destaca Almeida (1995 apud SANTOS, 1999). Segundo a autora, a ludicidade possui um papel estruturante na aprendizagem:

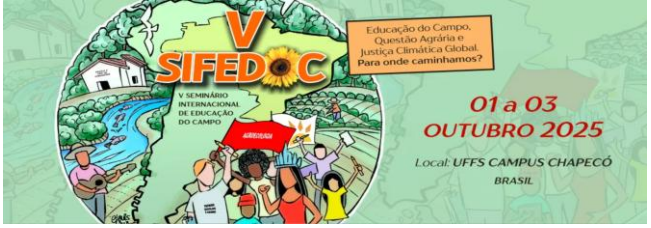
> [...] a educação lúdica é uma ação inerente na criança e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações constantes com o pensamento coletivo. (Almeida, 1995, p. 11)

Dessa forma, compreende-se que o lúdico não apenas facilita o processo de aprendizagem, mas amplia as possibilidades de formação humana integral. Ele articula o conhecimento acadêmico com a realidade vivida pelas crianças do campo, valorizando o território como espaço educativo e culturalmente significativo.

Complementando essa visão, Vygotsky (1989) salienta que o caráter lúdico influencia diretamente o crescimento do indivíduo, melhorando seu modo de agir, aumentando sua curiosidade sobre os ambientes onde está inserido, desenvolvendo sua iniciativa, sua autoconfiança e contribuindo com o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e das emoções.

É justamente nesse entrelaçamento entre cultura, natureza, saber local e práticas pedagógicas que o ensino lúdico se fortalece como uma estratégia formativa essencial na Educação do Campo. Recursos como jogos, místicas, músicas, contação de histórias, desenhos, teatros e práticas da pedagogia da alternância favorecem a expressão dos sujeitos, estimulam a criatividade e fortalecem sua identidade.

No entanto, para que o lúdico seja efetivamente incorporado às práticas educativas, é preciso enfrentar desafios concretos. Muitos deles estão relacionados à falta de infraestrutura adequada, à escassez de materiais, ao pouco planejamento estruturado e à



carência de profissionais capacitados para atuar com intencionalidade pedagógica em contextos lúdicos.

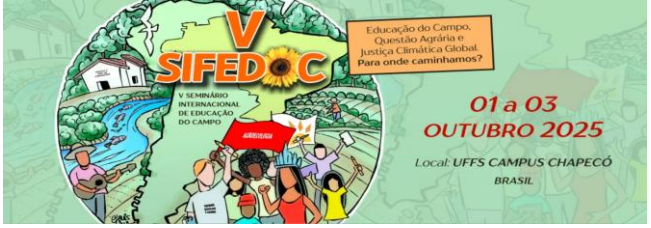
Mesmo diante dessas dificuldades, o ensino lúdico apresenta-se como um caminho promissor. Ele exige sensibilidade, dedicação e adaptação por parte dos educadores, que devem se dispor a conhecer e dialogar com a realidade das escolas do campo. Ao transformar o processo de ensino-aprendizagem em uma experiência mais acessível, envolvente e significativa, o lúdico contribui para fortalecer a autonomia dos alunos, promover a valorização da cultura local e elevar a qualidade da educação oferecida no meio rural.

Conclusão

Conclui-se que o brincar, enquanto linguagem e direito, possui um papel estruturante na construção de uma educação do campo verdadeiramente comprometida com as especificidades das infâncias que a habitam. Mais do que uma atividade secundária, o lúdico se revela como um instrumento de criação, resistência e pertencimento, capaz de romper com práticas escolares baseadas em modelos urbanos e descolados da realidade camponesa. Valorizar o brincar é, portanto, reconhecer as crianças do campo como sujeitos plenos de cultura, saberes e direitos.

Ao longo deste estudo, evidenciou-se que, mesmo diante de contextos marcados por precariedades e desafios históricos, é possível construir práticas pedagógicas que acolham a ludicidade como parte central do processo educativo. Para isso, torna-se urgente a elaboração de políticas públicas que fortaleçam a formação de educadores e educadoras sensíveis às especificidades territoriais e culturais do campo, bem como o investimento em propostas pedagógicas que considerem o brincar não como luxo, mas como necessidade fundamental.

Assim, reafirma-se a importância de escolas do campo que, ao integrarem o lúdico às suas práticas, atuam não apenas na promoção do aprendizado, mas também na defesa da infância, da cultura camponesa e da própria dignidade do educar.



Referências bibliográficas

ALMEIDA, P. N. **Educação lúdica:** técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1995.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BITTAR, M.; FERREIRA JÚNIOR, A. **A pedagogia brasílica nos primeiros tempos da colonização:** escolas de ler e escrever, teatro, música e ensino de artes mecânicas. Revista IRICE, n. 32, p. 13-38, 2017.

BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiências**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, 2002.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra:** escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1991.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam**.** São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil.** In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., Belo Horizonte, nov. 2010. Anais [...]. Disponível em: < https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file >. Acesso em: 07 jul. 2025.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LEITE, S. C. **Escola rural:** urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PILOTTI, F. **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIZZINI, I. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROCHA, Maria Isabel Antunes. Prefácio. In: **Infâncias do Campo**, (Coleção Caminhos da Educação do Campo). Autêntica: Belo Horizonte, 2013.

SANTOS, S. M. P. **O lúdico na formação do educador.** Petrópolis: Vozes, 1997.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.