

## **CULTURA ESCOLAR, CULTURA SURDA E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NA ESCOLA**

### *SCHOOL CULTURE, DEAF CULTURE AND IDENTITY CONSTRUCTION WITHIN THE SCHOOL CONTEXT*

Liana Salmeron Botelho DE PAULA<sup>1</sup>

**RESUMO:** o presente trabalho se propõe a analisar a questão da relação da cultura escolar, cultura surda e a influência destas na construção da identidade da pessoa surda no contexto escolar. Pretende-se identificar os aspectos relevantes que conectam, regulam e norteiam as relações dentro da escola e o impacto destes na constituição do *self* do aluno surdo. Através do estudo de parâmetros teóricos que permeiam as culturas, escolar e surda, traça-se um paralelo com pressupostos socioculturais construtivistas, buscando apontar características essenciais para a constituição da noção de eu. O contexto escolar é de extrema importância para a pessoa surda, que em sua maioria, provem de famílias ouvintes. Os estudos sobre identidade surda sugerem que o outro indivíduo surdo é de fundamental importância para construção de uma identidade saudável, visto que entre surdos existe o uso comum de um sistema linguístico-Libras, que não ocorre de forma natural quando da interação entre surdos e ouvintes.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação especial; cultura escolar; cultura surda; identidade; LIBRAS.

**ABSTRACT:** the present paper intends to analyze the issue of school culture, deaf culture and the influence both factors present in the construction of the deaf person's identity within the school context. The aim is to identify relevant aspects that connect, regulate or direct relations within the school and the impact they have in constituting the deaf student's sense of self. Through the study of theoretical parameters that permeate cultures (school and deaf cultures), this paper aims to present parallel sociocultural constructivist suppositions to point out essential characteristics for the constitution of the notion of self. The school context is extremely important to deaf students, the majority of whom come from hearing families. Studies on deaf identity suggest that other deaf individuals are paramount for constructing a healthy identity, since the deaf share a common language system (sign language), inasmuch as interaction between deaf and hearing people does not occur in such a natural fashion.

**KEYWORDS:** special education; school culture; deaf culture; identity; Brazilian Sign Language.

A cultura escolar é marcadamente burocratizada, normativa e valoriza a homogeneidade de ritmos, processos e linguagens. Neste contexto, as culturas de minorias (e entre elas uma minoria linguística) têm dificuldade de afirmar sua identidade. Deve-se reconhecer a importância de se romper com o

<sup>1</sup> Mestre em Psicologia. Psicóloga na Secretaria de Educação do Distrito Federal (Brasília-DF) - [lisalmeron@uol.com.br](mailto:lisalmeron@uol.com.br)

fechamento da escola em relação às minorias culturais que habitam o seu interior e acolher os diferentes significados e sentidos atuantes no seu cotidiano.

Há, na atualidade, um crescente interesse pelos estudos culturais no campo da educação. Na busca de entendimento das práticas sociais próprias da complexidade da vida escolar se distingue como fundamental o estudo das relações que permeiam o social e o simbólico e produzem significados que dão sentido às ações pedagógicas.

Identidades locais, minorias étnicas, raciais, religiosas e tantas outras diferenças culturais constroem sua própria subjetividade e identidade nos espaços multidimensionais do mundo contemporâneo. Esses espaços multiculturais, organizados pela lógica da diferença, determinam não tanto a riqueza de convivência no pluralismo de perspectivas, mas, sim, diferenças de posições sociais, ou seja, o *habitus* (BOURDIEU, 1996). Ao fazer um paralelo com a proposta sociocultural construtivista, o conceito de *habitus* pode ser entendido como os *constraints*<sup>2</sup> que orientam as ações dos indivíduos nas mais diversas situações sociais.

A noção de *habitus* pode ser entendida como a parte entre a estrutura e a prática, sendo formado por um sistema de disposições gerais que precisariam ser adaptados pelo sujeito a cada conjuntura específica de ação. Já a abordagem sociocultural enfatiza que o processo de apropriação de significados e elementos da cultura, depende dos limites e possibilidades (*constraints*) socialmente referenciados, constituindo o que Branco e Valsiner (1997) definem como processo de canalização cultural.

## **SOBRE A CULTURA**

Vários teóricos já refletiram a respeito da cultura, propondo definições diversas sobre a mesma. A cultura pode ser entendida como a coordenação entre um conjunto de normas (orientam conhecimento e atitudes) e práticas (que consolidam, realizam esses conhecimentos e atitudes) dentro de uma sociedade, na perspectiva proposta por Dominique Júlia (apud FARIA, 2004); ou como a prática que influencia na formulação de normas e nas leis que regulam as práticas sociais nos termos propostos por André Cheval (apud FARIA 2004); ou, ainda, como propõe Jean Claude Forquin (apud FARIA 2004), diz respeito a saberes e sua relação com os materiais culturais.

A partir destas definições pode-se também entender a cultura como uma rede de significados. Os conteúdos, espaços e situações sociais adquirem inteligibilidade no processo coletivo de produção de significados, que possibilitam

---

<sup>2</sup> Constraints podem ser entendidos como o conjunto de limites e possibilidades que o contexto oferece aos indivíduos, promovendo o desenvolvimento.

a comunicação entre as pessoas e a penetração dos indivíduos em um determinado universo imaginativo. Esse processo pressupõe a construção de normas, valores e expectativas de comportamento, assim como de formas de organização e estruturação social. É dessa maneira que os seres humanos elaboram conceitos sobre a natureza, sobre si mesmos e a sociedade. Também desse modo, eles estabelecem, na convivência entre os pares, imagens que condensam aspectos morais, estéticos e valorativos, que se configuram num estilo de vida e visão de mundo próprios.

Os significados de uma cultura só podem ser conservados através de símbolos que precisam ser comunicados e compartilhados por todos para que sejam eficientes na explicação, significação e avaliação do espaço físico e social. A cultura, no entanto, não é um dado acabado. Ela é, pelo contrário, dinâmica, portanto deve constantemente reelaborar suas respostas aos problemas que se apresentam para os grupos sociais (TURA, 2001). Assim sendo, as diferenças culturais são problemas que estão postos para a comunicação intercultural. O multiculturalismo pressupõe que tanto cultura quanto linguagem são conseqüências do uso que fazemos dela. A escola e a escolarização se propõe a mostrar como o mundo é constituído nos jogos de poder/saber por aqueles que falam nele e dele, e como pode se criar outras formas de estar nele. Assim como Bernstein que trata das dimensões de poder através da linguagem, Veiga-Neto nos leva a falar em linguagens e em culturas. Sugerindo que:

[...] as semelhanças entre todas as linguagens - e podemos dizer: entre todas as culturas - não decorre de uma suposta invariância metalinguística - e podemos dizer multicultural -, mas sim de uma familiaridade decorrente do próprio uso que fazemos delas em múltiplos jogos de linguagem, do próprio fato de estarmos imersos nelas, jogando dentro delas, linguagem e cultura (BAKER; HACKER, 1980; apud VEIGA-NETO, 2003).

No mundo globalizado em que vivemos, observa-se a crescente padronização e estandardização dos produtos socioculturais. Há interesses econômicos e políticos que exigem a normatização, homogeneização, estabilização de valores éticos e estéticos e a criação de códigos de comunicação universal. No entanto, diferenças de estilos, gostos, gestos e modos de falar e entender continuam a marcar a diferença entre povos e grupos e a causar estranhezas, dúvidas e mesmo rejeições. No contexto da dominação cultural, essas diferenças se inserem em uma lógica binária que estabelece fronteiras entre o normal e o anormal, produzido, assim, as minorias.

Negar as diferenças culturais significa não considerar que as sociedades modernas se formaram sob a égide de políticas colonialistas, as quais estabeleceram relações hierárquicas entre diferentes povos e a dominação da metrópole sobre a colônia. Ou seja, indica procurar esquecer a gênese dos sérios problemas relacionados com as culturas de minorias.

Peñalongo (2003), em seu artigo “*La escuela, diferentes contextos culturales y cultura de frontera*”, traz a questão da cultura na diversidade da América Latina, lembrando a história de sua colonização multicultural e a problemática da globalização. Pode-se identificar, assim, a presença de culturas dominadoras que se impuseram aos dominados (alta cultura X baixa cultura) na época da colonização, e a ‘nova ordem mundial’ que expõe as culturas de fronteira, expressão máxima do multiculturalismo.

É a partir do que foi produzido na cultura como forma de inteligibilidade das coisas da natureza das relações entre as pessoas, que se julgam as atitudes e expressões dos outros. O que resulta em se admitir que alguns padrões de comportamento, modos de agir e pensar são os melhores.

O estudo de Skliar (2000) alerta para um discurso sobre a deficiência que, por trás de sua aparente cientificidade e neutralidade, esconde o problema da identidade da diferença. Um discurso que nega a alteridade ou a complexidade da questão do outro. Skliar, em seu texto, trata especialmente da cultura dos surdos, entendida como a cultura de uma minoria linguística, bem representada em sua língua de sinais.

Ao se analisar a cultura escolar, os problemas enfrentados pelas culturas de minorias ficarão mais claros, tendo em vista a convivência no ambiente cultural – escola- constituída pela homogeneização de atitudes e comportamentos subsidiários da cultura dominante. Esse princípio homogenizador foi baseado em princípios assistencialistas dirigidos para ações corretivas que visavam disciplinar o corpo e as mentes, de acordo com os padrões e valores de um projeto de normalidade (SKLIAR, 2000).

O discurso pela inclusão das minorias se estrutura pela afirmação das identidades marginalizadas e, como consequência disso, adquire um sentido reivindicatório, tanto pela necessidade de tais grupos transitarem pelo espaço material da sociedade, como também pela necessidade de ressignificação de seu papel social, marcada pelo direito de ser diferente (RIBEIRO, 2006).

A cultura escolar, no entanto, tem tido cada vez mais que se confrontar com a questão das diferenças culturais e isso tem trazido uma nova problematização ao campo educacional nos diferentes centros urbanos que participam da cultura mundializada diversas minorias e variadas “tribos”. As quais conferem identidade aos jovens e têm provocado o estranhamento de muitos, além de perturbar a tranquilidade da vida escolar.

## **A CULTURA ESCOLAR**

Quando entramos em uma escola estamos em um lugar bem conhecido. A organização deste espaço físico, o tipo dos móveis, as diferentes disposições do ambiente e a forma de sua edificação são bem conhecidos. Não

causam surpresas seus padrões de relacionamento e convivência social, suas expectativas de comportamento, seus ritos, sua disciplina, seus horários de trabalho e lazer e seus procedimentos pedagógico-didáticos. Tudo isso se instituiu historicamente, originando uma cultura específica, que se organizou em práticas e hábitos muitas vezes, de natureza burocrática e conservadora.

A cultura escolar se efetiva quando os sujeitos se apropriam desse ambiente cultural e o reelaboram no seu cotidiano. Nesse processo é de fundamental importância a participação nos seus ritos de iniciação ou de instituição, como os denominou Bourdieu (1996). Pode-se elencar entre esses ritos a matrícula escolar e as provas bimestrais, momentos que estabelecem as distinções entre os que participam ou pertencem a essa instituição e os que permanecem ou permanecerão fora dela por não terem, por exemplo, alcançado a necessária competência.

A gênese do processo de escolarização de massas foi marcada por um grande esforço homogeneizador, necessário à implantação dos mecanismos de assimilação de uma nova ordem e à integração da nova geração em um sistema diferente de racionalidade e práticas sociais.

A escola foi histórica e tradicionalmente concebida para criar consensos, homogeneizar ritmos, valores e condutas, de acordo com uma certa visão/concepção de mundo. A convivência e a socialização nesse espaço deve propiciar aos alunos a apropriação de um certo '*modus vivendi*', que é constituído de identidades. Tal modo expressa-se nos recortes de espaços, na avaliação de determinados aspectos, na cobrança de resultados, nas expectativas que se generalizam e nos padrões que se impregnaram fortemente no imaginário educacional, referendando posições, legitimando segmentações, conferindo poder a certas denominações e fazendo prevalecer um determinado '*habitus*'.

McLaren (2000) distinguiu na escola uma homogeneidade cultural, que se impõe sobre os outros discursos, estabelecendo como universal um tipo de moral e de ética, uma forma de estética, uma concepção de justiça e direitos e um regime de verdade. A escola produz o que esse autor distinguiu como uma política da significação, a qual faz com que os próprios professores passem a modular seu discurso pelo que é consensual e dominante. Então os estudantes desenvolvem uma reprodução discursiva, que faz com que, inconscientemente, exerçam um controle sobre o que pensam, fazem e desejam, tendendo a repetir falas e ações de seus mestres.

Contudo, essas considerações não pretendem indicar que os sujeitos educativos (professores e alunos) sejam de uma cultura valorizada e dominante, que se instituiu de acordo com o olhar etnocêntrico da elite cultural. Eles são também criadores de sentidos e significações. E mais, eles trazem de seu ambiente cultural um conjunto de regras, valores, crenças e modelos de condutas, formas de conhecer o mundo e as pessoas, sentimentos e desejos, que estão apoiados em redes complexas de significados, historicamente construídos. A escola terá que

fazer concessões às novidades que vão se incorporando à regra escolar, alargando seus limites para contê-las. Assim, cada escola, cada ambiente pedagógico tem sua dinâmica própria e comporta diferenças, apesar da força do ritualismo e dos processos de homogeneização que se instituíram para conformar sua ação.

## **IDENTIDADE SURDA**

Para Perlin (1998) a identidade é algo em questão, em construção, uma construção móvel que pode frequentemente ser transformada ou estar em movimento, e que empurra o sujeito em diferentes posições. As identidades compreendem aspectos relacionais e, ao mesmo tempo, de diferenciação; configuram-se a partir da coexistente necessidade de pertinência e autonomia.

O termo 'surdo' é carregado, no imaginário social, de estigma, de estereótipo, de deficiência, e significa a urgência da necessidade de normalização, em antagonismo ao conceito de diferença. Segundo Perlin (1998) o estereótipo sobre o surdo jamais acolhe o ser surdo, pois imobiliza-o a uma representação contraditória, a uma representação que não conduz a uma política de identidade.

Nesse sentido, a aceitação de uma língua implica sempre a aceitação de uma cultura, conforme lembra Behares (1987). A questão da língua de sinais, portanto, está inerentemente relacionada à cultura surda. Ou seja, ao se tratar da cultura surda como fator construtor da identidade surda, necessariamente trata-se da questão da língua de sinais-Libras. A cultura surda, por sua vez, remete à identidade do sujeito que convive, quase sempre, com as duas comunidades (surda e ouvinte).

Vygotsky (1993) concebe o homem como um ser sociocultural, afirmando que seu desenvolvimento se dá, inicialmente, no plano intersubjetivo e depois no plano intra-subjetivo. No desenvolvimento assim concebido, a linguagem terá um papel fundamental, como mediadora das interações e da significação do mundo.

Assim para Vygotsky, a relação do homem com o mundo não é direta, mas mediada, e as ocorrências de mediação primeiramente vão emergir de outrem e depois vão orientar-se ao próprio sujeito. O que leva a constatação de que o desenvolvimento do reconhecimento do EU é um processo semiótico, que pressupõe a participação de outras pessoas. Desse modo, as relações sociais constituem-se por intermédio dos processos semióticos e a construção da identidade só poderá ser examinada considerando-se a dinâmica de significados e sentidos produzidos e interpretados no jogo interativo do sujeito com o outro (GESUELI, 2006).

A relação da linguagem na construção da identidade tem sido discutida por outros autores, tais como Orlandi (2000, apud GESUELI, 2006), que ao analisar a identidade lingüística no cotidiano escolar salienta que a identidade é um movimento na história e que ao significar, o sujeito significa-se.

O tema da linguagem na construção da identidade se torna de extrema relevância no processo educacional da pessoa surda. Uma vez que é no contexto escolar que a pessoa surda encontra a possibilidade de construir seu espaço, a partir das interações com outros surdos e com professores especializados, já que um grande número de surdos são filhos de pais ouvintes.

De acordo com Souza (1998), mesmo os surdos oralizados passam a fazer uma leitura de mundo somente a partir do uso da língua de sinais e, antes disso, suas possibilidades de participar ativamente com e na comunidade ouvinte são bastante reduzidas. Disso decorre uma identidade fragmentada: o surdo que não domina a língua de sinais não se identifica com o grupo de surdos, tampouco se identifica com o ouvinte.

Assim, para que a construção da identidade surda aconteça é essencial o encontro surdo-surdo, pois têm-se observado, nesses anos de interação professor ouvinte-professor surdo, que o interlocutor privilegiado da criança surda é o próprio surdo.

#### **IDENTIDADE SURDA NO CONTEXTO DE SALA DE AULA**

Frequentemente o professor ouvinte faz trocas no uso de sinais por ter um conhecimento “dicionarizado” da língua de sinais e, portanto, não fluente. Assim, o professor ouvinte tem dificuldade para articular a polissemia da língua que domina- o português- e as possibilidades de “tradução” para a língua que utiliza com menor fluência – Libras.

A seguir será apresentado um episódio, a título de exemplificação, das características de interação do aluno surdo com o professor ouvinte e a importância da linguagem na mesma. O episódio foi retirado do projeto desenvolvido pela psicóloga de uma instituição de apoio pedagógico especializado no atendimento de alunos deficientes auditivos denominado *Bate-papo*. O projeto consiste em encontros semanais de uma hora de duração com os alunos surdos de 7º e 8º séries, onde são discutidos temas pertinentes ao universo adolescente, como autoestima, relacionamento, entre outros. O episódio selecionado teve como tema motivador o autoconhecimento através de características específicas, como extroversão, introversão, lealdade, cooperação, perseverança, introduzidas aos alunos como vocabulário necessário para a dinâmica que seria desenvolvida posteriormente. É oportuno mencionar que os surdos têm uma defasagem em seu vocabulário, em vista de seu compartimentado acesso à linguagem oral, portanto, a fim de desenvolver uma atividade que apresente palavras desconhecidas ou pouco utilizadas, se faz necessária sua prévia definição.

## EPISÓDIO

*A psicóloga propõe que os alunos conheçam as palavras para que depois de familiarizados com as mesmas, façam uma brincadeira com elas.*

*Ao apresentar o significado das palavras extrovertido e introvertido, enfatizando a questão da vergonha, sendo o extrovertido àquele que não tem vergonha e o introvertido àquele que tem, os alunos apresentam alguma dificuldade na distinção dos termos.*

*Então, uma aluna se manifesta e explica a diferença entre as palavras como sendo: o extrovertido, àquele que é corajoso, e que ao entrar em um lugar e não conhecer ninguém, fala com as pessoas, e se apresenta. E o introvertido, aquele que tem medo e se mantém num canto sem fazer contato com ninguém. Os alunos, então sinalizam que entenderam e dão exemplos de colegas que consideram extrovertidos e introvertidos.<sup>3</sup>*

Percebe-se através desta situação que o interlocutor privilegiado do aluno surdo é o próprio surdo. Uma vez que o professor, apesar de dominar a Libras, utiliza-a como segunda língua, não apresentando a mesma fluência do aluno surdo. Portanto, o mediador ideal para transmitir a diferença entre os vocábulos seria o surdo, que possui os sistemas simbólicos presentes na Libras, como sugere a hipótese de Whorf-Sapir (apud BRUNER, 2001) de que o pensamento é moldado pela língua na qual é formulado. Tal hipótese pode ser verificada também ao analisar a relação do surdo com o português escrito, onde fica clara a influência das construções frasais em Libras quando a pessoa surda escreve invertendo a ordem frasal, por exemplo.

Assim sendo, a constituição do sujeito surdo se dá por meio da língua de sinais, visto que “a linguagem que usamos para ler o mundo determina, na maior parte, a forma como pensamos e agimos no mundo e sobre ele (VOLOSINOV, 1973 apud McLAREN, 2001)”. É nesse processo de legitimação da língua que a identidade surda se constrói.

Entretanto, assumir a identidade surda é ainda um processo complexo para muito surdos, pois isso significa assumir a própria condição de surdez e o compromisso de pertencer a um grupo minoritário e, infelizmente, ainda muito discriminado.

Contudo, o contato com a comunidade ouvinte e as dificuldades que esta interação pode representar (em razão do desconhecimento da língua de sinais e das limitações da surdez) podem vir a contribuir para que os surdos reconheçam e assumam sua identidade (GESUELI, 2006). Uma vez que, a

---

<sup>3</sup> É necessário salientar que a instituição adota uma metodologia de trabalho com o surdo voltada para a oralidade. Assim sendo, o trabalho foi realizado pela profissional conciliando o uso simultâneo de sinais em Libras e fala. Já a aluna, apesar de ser oralizada e ter uma pronúncia inteligível, utilizou apenas Libras quando foi explicar os conceitos aos colegas.



interação com o grupo majoritário também impulsiona o reconhecimento da identidade, conferindo um papel significativo também a comunidade ouvinte na construção da identidade surda. Ou seja, ao interagir com o grupo ao qual não pertence e apontar as dificuldades na interação, o surdo se reconhece enquanto diferente, iniciando um movimento de identificação. Então,

[...] a alteridade do outro permanece como que reabsorvida em nossa identidade que a reforça ainda mais; torna-a, se possível, mais arrogante, mais segura e satisfeita de si mesma. A partir desse ponto de vista, o louco confirma nossa razão; a criança a nossa maturidade; o selvagem a nossa civilização; o marginal a nossa integridade; o estrangeiro o nosso país; o deficiente a nossa normalidade e vice-versa. ( SKLIAR, 2000, p. 05).

A escola se configura, portanto, em um contexto extremamente fértil para a construção de identidades, visto que disponibiliza em sua constituição inúmeras formas de interação. Porém, há que se salientar, que apenas uma prática educacional baseada em processos interativos, a partir da reestruturação de meios mediacionais (VYGOTSKY, 1995), pode contribuir para quebra dos processos de exclusão e segregação do educando *deficiente*, favorecendo suas potencialidades.

## REFERÊNCIAS

- BEHARES, L. E. *Que es uns seña?* Trabajo preentado em el primer encuentro de educadores sordos, Ministério de Educación: Venezuela, 1987.
- BRANCO A. B.; VALSINER, J. *Changing methodologies: a co-constructivist study of goal orientations in social interactions. Psychology and Development societies*, v.9, n., p. 35-64, 1997.
- BRUNER, J. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FARIA, L. M. et al. A cultura escolar como unidade de análise. *Educação e Pesquisa*, v.30, n. 1, p. 38- 49 , 2004.
- GESUELI, Z. M. Linguagem e identidade: a surdez em questão. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 27, 2006.
- MCLAREN, P. *Rituais da escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos em educação*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- MCLAREN, P.; GIROUX, H. Escrevendo das margens: geografias de identidade, pedagogia e poder. In: McLaren, P. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C.M.M. *Bourdieu e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- PEÑALONZO, J. O. La escuela, diferentes contextos culturales e culturas de frontera. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, p. 149-155, 2003.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

RIBEIRO, J. C. C. *Significações na escola inclusiva* - um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar, Brasília, 2006. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de pós-graduação em Psicologia, Universidade de Brasília.

SKLIAR, C. Discursos y prácticas sobre a deficiência y normalidad. Lãs exclusiones del lenguaje, del grupou de la mente. In: GENTILI, P. *Códigos para la ciudadanía*. La formación ética como práctica de la libertad. Madrid/Buenos Aires: Santillana, 2000.

SKLIAR, C. *Educação e exclusão*. Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

SOUZA, R. M. *Que palavra te falta? Lingüística, educação e surdez*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TURA, M.L.R. A cultura escolar e identidade. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro: INES, n .16, p. 15-19, 2001.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, p.5-15, 2003.

VYGOTSKY, L. S. Fundamentos de defectologia. In: *Obras Completas*. Havana: Editorial Pueblo y Educacion, 1995.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

---

Recebido em: 17/04/2009

Reformulado em: 09/10/2009

Aprovado em: 04/110/2009