

Tema

IDENTIDADE E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Construções Identitárias e Representações Sociais: o Silenciamento na Expressão de Crianças Deficientes Visuais *Identity Constructions and Social Representations: Silencing in Visually Impaired Children's Expression*

Sandra Maria Castiel

Margot Campos Madeira

RESUMO

Esta pesquisa investiga o silenciamento na construção da identidade de crianças deficientes visuais, alunas de uma escola de educação especial. Fundamentada na teoria das Representações Sociais, analisa processos pelos quais, nas relações com seus grupos de pertença, os sujeitos constroem representações de si, da deficiência e do deficiente. Estuda como são produzidas, retificadas ou ratificadas, na escola, representações sobre o deficiente e sua relação com a sociedade. Esta investigação é um estudo de caso, na perspectiva etnográfica, cuja estratégia é a observação do cotidiano escolar, das relações e reações que aí tomam forma. A observação foi enriquecida por entrevistas com funcionários, docentes cegos e com mães de alunos. O jogo dramático, uma novela, criada e interpretada pelos sujeitos, foi a ponte que possibilitou, no silenciamento, a expressão desses sujeitos e o diálogo com a pesquisadora. A descrição do material trouxe à tona indícios sobre valores, crenças e modelos que se iam reificando no universo escolar, atualizando-se nas práticas e nos discursos. Possibilitou uma aproximação dos processos educacionais, em meio aos quais movimentos de resistência se insurgiam ao silenciamento, momentos em que os sujeitos buscavam vias de expressão e de afirmação de si.

Palavras-chave: representações sociais, identidade, estigma, silenciamento, lúdico, ação educativa.

ABSTRACT

This research investigates silencing in the construction of visually impaired children's identity, in a special school. Based on the theory of Social Representations, it analyzes processes by which, in the relationships with their belonging groups, the subjects make up representations of themselves, of the disability and of the disabled. It also studies how representations about the disability and their relationship with society are produced, rectified or ratified at school. This investigation is a case study, in the ethnographic perspective, whose strategy is the observation of school's daily living, of the relationships and reactions shaped there. The observation was enriched by interviews with workers, blind teachers and students' mothers. The dramatic play, a novelette made up and interpreted by the subjects, was the bridge that, in silencing, made it possible for these subjects to express themselves and to dialogue with the researcher. The description of the material brought up indications about values, beliefs and models, reifying in the school universe, and updating in practices and speeches. It allowed educative processes to approach among themselves, with movements of resistance rising against silencing, and moments in which the subjects looked for ways to express and affirm themselves.

Keywords: social representations, identity, stigma, silencing, playing, educative action.

Introdução

Este artigo tem origem em pesquisa construída no Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá e focaliza a investigação do silenciamento na construção da identidade de um grupo de

crianças deficientes visuais – cegas e com baixa visão – alunas de uma escola de educação especial, na cidade do Rio de Janeiro.

Comumente, a problemática do silenciamento atinge educandos cujo desempenho não atende às exigências das classes regulares das escolas convencionais. Com frequência, esses educandos são provenientes das camadas mais pobres da população e têm sua cultura rejeitada pela escola. Também são afetados por processos de rejeição alunos que possuem algum tipo de deficiência (física ou mental). Se considerarmos que o silenciamento, na verdade, é uma forma de expressão do sujeito oprimido, isso significa que, em contexto escolar, esse sujeito é levado a envergonhar-se dos meios através dos quais se expressa, de sua própria linguagem, ou, de forma mais contundente, de seu próprio modo de ser, de seu próprio eu. Esse, portanto, é um fenômeno que envolve auto-estima, estigma e alteridade, aspectos determinantes à construção da identidade.

Nosso interesse teórico pela construção da identidade dos alunos excluídos no sistema escolar ganhou impulso quando ingressamos em uma escola especial destinada a crianças e jovens deficientes visuais – cegos e com baixa visão. Ali, realizando um trabalho ligado a Arte-Educação, percebemos, na atitude de um grupo de crianças, uma aparente indiferença com relação à própria deficiência. Esses alunos não se referiam à sua condição e, quando o tema era abordado, agiam como se essa perda não existisse. Seriam essas crianças silenciadas? Consideramos, então, que questões importantes se impunham à compreensão do sentido que esses sujeitos atribuem à própria deficiência: Como essas crianças se vêem? Como delimitam seus espaços dentro e fora da escola onde estudam e passam a maior parte do dia, convivendo com professores e funcionários deficientes e não-deficientes? E as gerações mais antigas de docentes e ex-alunos cegos, cuja presença é constante na escola: seria o suposto silenciamento um indício de discursos educativos? Todas essas questões estavam relacionadas ao silenciamento e à identidade. Cada nova questão que surgia era uma peça na composição do teor do problema: *o silenciamento na construção da identidade daquele grupo de sujeitos*.

O conhecimento possibilitado pela teoria das Representações Sociais, no mestrado em Educação, definiu os objetivos desta pesquisa: buscar aproximação dos sentidos que o grupo de crianças deficientes visuais atribui à própria deficiência; analisar processos pelos quais, nas relações com seus grupos de pertença e com outros que tomam como referência, os sujeitos constroem representações de si, da deficiência e do deficiente; identificar, na escola, possíveis aspectos geradores da suposta abstração do grupo de crianças com relação à deficiência; criar um espaço educativo, por meio do qual esses sujeitos possam se descobrir como agentes e autores.

Fundamentação Teórica

A aproximação da compreensão do problema, objeto deste estudo, tornou-se possível pela teoria das Representações Sociais. Esta teoria, voltada à análise dos movimentos de construção e apropriação de sentidos, nasce do olhar psicossocial de Moscovici (1978), para quem os indivíduos atribuem sentidos a um dado objeto no contexto de suas relações, ou seja, os sentidos dos objetos são construções humanas que se fazem nas relações interpessoais. A teoria das Representações Sociais tem como foco a consideração de aspectos individuais e coletivos do conhecimento social; assim, o sujeito se constitui nas relações sociais, e esse fenômeno ocorre através da linguagem. Nesta perspectiva, o sentido atribuído a um objeto e a atribuição mesma desse sentido são construções psicossociais do homem e envolvem aspectos individuais e coletivos do conhecimento social. Esta construção implica dois processos: objetivação e ancoragem. Esses processos impulsionam a elaboração e o funcionamento de uma representação social. A objetivação se dá quando o sujeito desconstrói e descontextualiza a informação (objeto) e a reconstrói a partir de suas referências, da bagagem de suas pertenças. A ancoragem está relacionada à questão das raízes sociais da

representação, de seu objeto e dos sujeitos. As representações já existentes organizam-se em campos de representações que funcionam como sistemas de acolhimento de novas representações.

Na perspectiva teórica das Representações Sociais, a identidade é a própria representação do ator social; um conjunto de representações, sentimentos e opiniões; um fenômeno cognitivo em que o indivíduo é ao mesmo tempo sujeito e objeto de um conhecimento que se faz nas exigências do grupo que é tomado como referente. A constituição da identidade envolve aspectos sociais, individuais, psicológicos e sociológicos. A identidade é plural. O sujeito convive com diferentes grupos sociais, com os quais se identifica em maior ou menor grau; cultiva sentimentos de pertencer a esses grupos e assume identidades correlatas. Com a bagagem de seu grupo de pertença, o indivíduo interage nesses diferentes contextos, fundando hierarquias.

Contribuição importante a esta pesquisa é a noção de formações imaginárias na comunicação trazida por Pêcheux (1999). O processo discursivo se faz por uma troca de informações entre A e B. Nesta troca é determinante o efeito de sentidos que A e B conferem a si e a outros. Ocorre uma antecipação das representações, tanto do emissor com relação ao receptor, como o contrário. No contexto desta pesquisa, à luz da teoria das Representações Sociais, a noção de formações imaginárias relaciona a identidade à audiência. A construção de minha imagem pessoal é determinada pela imagem que o outro tem de mim. Nesta perspectiva, um indivíduo só é deficiente, se assim for considerado pelos demais. Se a audiência é o grupo que tem dominância, nos grupos segregados, ou a deficiência é inexistente, ou só existe para uma minoria.

É fundamental a esta pesquisa a consideração de reflexões sobre o estigma. A abordagem deste fenômeno à luz das Representações Sociais possibilita analisá-lo na dinâmica e no contexto nos quais toma forma. O estigma passa a ser encarado em articulação à construção da identidade e à descoberta da alteridade (GOFFMAN, 1998, JODELET, 2001; JOVCHELOVITCH, 1995). Esta análise torna possível a percepção de sentidos sociais que dão forma aos diferentes objetos que cercam o indivíduo e passam a orientar suas comunicações e condutas. Assim se embricam representação, identidade, estigma e alteridade. Essa perspectiva implica a consideração da visão individual do homem: um ser que se vê único, mas que se pensa diferente através de referenciais que são sociais (MADEIRA, 2001).

A perspectiva teórica desta reflexão tem foco social e histórico-ideológico. É o conceito bakhtiniano de língua que adotamos aqui. Para Bakhtin (1999), o sujeito é prenhe de história; história que influencia a construção de sentidos que se dá através da linguagem em todas as suas manifestações – falada ou escrita. Para este autor, a palavra tem sentido vivencial. O texto (discurso) se produz em um contexto – diálogos interiores em que o sujeito é, ao mesmo tempo, produto e produtor. Esses diálogos constituem a polifonia, caráter polifônico da linguagem, vozes do passado perdidas no tempo. Na interlocução, falando ou escrevendo, o sujeito atualiza essas vozes. O lingüístico é múltiplo de sentidos. A enunciação não é monológica. Para fazer sentido, o lingüístico precisa da história que o atualize, das vozes perdidas no tempo que cada sujeito traz em si: Em tudo ouço vozes...

A construção do sentido envolve movimentos cognitivos e afetivos; o sujeito descontextualiza o objeto (a informação) e o recontextualiza a partir de seus próprios referentes, ou seja, dos referentes de sua cultura, de sua linguagem, de suas pertenças.

Esta pesquisa considera o silenciamento no processo dialético que lhe é constitutivo: ao mesmo tempo em que o sujeito é autor, é silenciado. É autor porque, ao receber a informação, atualiza vozes do passado que traz em si e constrói um sentido novo; é silenciado, porque sua expressão está subordinada a regras simbólicas que têm sua origem no social. No cerne desta pesquisa, a teoria das

Representações Sociais (MOSCOVICI, 1984; MADEIRA, 2001; JODELET, 2001); o princípio bakhtiniano de que o sujeito se faz na e pela linguagem (BAKHTIN, 1999); a consideração da cultura como integrante da "natureza" de cada um (VIGOTSKY, 2000) e o imprescindível olhar sobre a questão do estigma e da alteridade (GOFFMAN, 1998; GLATT, 1989; JOVCHELOVITCH, 1998) na construção da identidade.

Metodologia

Considerando que este estudo visa aproximar-se da expressão silenciada de crianças deficientes visuais em contexto escolar, assumimos uma abordagem qualitativa como caminho necessário à apreensão de indícios desta expressão nas relações e reações, nos gestos e nas palavras, nos silêncios e noutros movimentos que permeiam o processo investigativo; não nos restringimos a reproduzir técnicas, mas optamos pela construção criativa de caminhos. Este trabalho é um estudo de caso. Porém, um estudo de caso com base etnográfica, na medida em que se tornou imperativo buscar a compreensão do universo daqueles sujeitos – um grupo de 12 crianças deficientes visuais, com faixa etária entre 11 e 14 anos.

Utilizamos para a coleta de dados uma combinação de estratégias, ou seja, uma abordagem plurimetodológica (ALVES-MAZZOTTI, 1999). Neste trabalho, lançamos mão de instrumentos de coleta de dados compatíveis com a natureza da pesquisa, procurando esgotar ao máximo as possibilidades propiciadas pelo conhecimento científico: a observação participante, o diário de campo, entrevistas semi-estruturadas com docentes cegos e mães de alunos. Porém, vivemos um dilema sobre a opção pela coleta de dados referente à expressão das crianças. Temíamos que a utilização de entrevistas com esses sujeitos fosse inadequada, uma vez que poderia se constituir em instrumento de persuasão, em decorrência de sua faixa etária, como advertem Bogdan e Bicklen (1999).

Os anos como professora de Literatura nos instrumentalizaram a apoiar os alunos na descoberta da plurissignificação dos signos lingüísticos, de suas inúmeras dimensões e da contundência de seu alcance. Face à realidade dos alunos cegos, sentimos que precisávamos lançar mão dessa pedagogia da palavra; só assim, chegaríamos até a subjetividade daqueles sujeitos. Palavra e lúdico, lúdico e palavra: uma combinação que se constituiu em verdadeira mola propulsora dessa possibilidade.

O trabalho de campo desta pesquisa lança mão do lúdico como facilitador da expressão dos sujeitos. Seduzidas pelo lúdico, as crianças libertam-se de conceitos estereotipados e entram no jogo de criar personagens e cenas que, como nas novelas atuais, seguem rumos diferentes; quem determina o destino de cada personagem é a própria criança, revelando aspectos de seu presente, de seu passado e de sua expectativa com relação ao futuro. Desse modo, colocamos a criança estigmatizada face a face com o outro; um outro virtual presente em seu imaginário, com quem dialoga através do brinquedo; um outro ou muitos outros que, no concreto, em sua voz, em seus gestos e em sua imaginação, falam e interpelam. Destarte, a coleta de dados dos sujeitos foi uma novela criada e interpretada pelos próprios sujeitos.

A singularidade das condições nas quais realizamos a coleta de dados com as crianças levou-nos a estruturar o capítulo referente à descrição da novela como uma peça teatral: foram definidas as personagens e construídas as diferentes cenas numa produção coletiva. Assumimos a ousadia de nossas opções de apresentar esta pesquisa com uma estrutura que foge aos padrões estabelecidos. Esta ousadia foi fortalecida pela postura teórica de alguns autores (ALVES-MAZZOTTI, 1999; BOGDAN & BICKLEN, 1999; JANESICK, 2000), único caminho que encontramos para chegar até os sujeitos. Sentimos que uma coleta de dados tradicionalmente positivista poderia constituir-se em mais uma violência contra essas crianças, em um possível entrave à expressão de vozes

presentes em cada uma delas e facilitada pela novela. Essas vozes também nos serviram de pontas para desmanchar, embora parcialmente, os fios de um emaranhado novelo; o início de um estudo que não se pretende esgotar aqui.

Caminhamos com os passos da pesquisa do mesmo modo que desenvolvemos nossa ação junto às crianças após a definição do problema: no primeiro momento, o **prólogo**, ou o **preâmbulo**, aquilo que precede a cena e equivale à preparação para o momento em que os sujeitos irão efetivamente revelando-se no mostra-esconde da ação dramática (a **cena** propriamente dita). Para narrar a novela (ou o texto dramático), trouxemos o *Corifeu*, um personagem de grande importância no teatro grego, especificamente na tragédia, na qual exercia a função de principal representante do povo; uma espécie de intérprete e mediador entre os coreutas e os personagens principais da trama. Coube ao *Corifeu* a narração da trama e as considerações sobre a análise do discurso das falas dos personagens criados pelos sujeitos.

O momento da *catarse*, concretizado no confronto dos sujeitos com a deficiência, espaço facilitado pelo jogo dramático, foi o ponto culminante da construção do espaço educativo nesta pesquisa. Nesse sentido, a convicção do potencial da educação levou-nos a dar vez e voz às crianças oprimidas, promovendo conversas individuais, discussões com o grupo sobre a deficiência, o preconceito e suas implicações. Após essas ações, as crianças produziram textos individuais e coletivos sobre alguns aspectos de seu universo. As transcrições de alguns desses textos constaram deste trabalho. Nesta fase, procuramos interagir sobre a novela com outras formas de expressão que foram sendo incorporadas no processo educativo: modelagem, leituras de poesia e prosa literárias, audição e narração de histórias, apresentação de peças teatrais.

O conjunto do trabalho de campo foi realizado em dois anos: um período de dezoito meses (interrompido pelo recesso escolar) foi dedicado à observação e ao estabelecimento de relações com os alunos. Na realidade, um processo que se foi configurando também como busca de uma forma educativa através da qual pudéssemos chegar o mais próximo possível da expressão daqueles sujeitos. A realização da novela deu-se nos três meses subsequentes, etapa em que mantivemos o processo de observação. A promoção de práticas relativas à ação educativa após a novela também se deu em três meses.

Resultados

Consideramos que um dos resultados mais significativos foi o espaço educativo que este trabalho possibilitou aos sujeitos da pesquisa e a nós, como educadoras. Através da utilização do elemento lúdico, tivemos oportunidade de constatar a materialização da concepção vigotskyana: o que determina o sentido para o sujeito é a motivação e a afetividade. Assim, percebemos que o sentido da criação de personagens para nossos sujeitos envolveu esses dois aspectos; esta perspectiva nos direcionou à produção artística, simbólica e cultural de sujeitos históricos, geradores de sentidos. Por esta reflexão, consideramos que a realização da novela não foi uma ação à parte do processo educativo; mas, sim, parte fundamental deste processo, vez que geradora do espaço através do qual pudemos estabelecer um diálogo com as crianças.

A aplicação da teoria das Representações Sociais possibilitou-nos a experiência mais gratificante de todo este trabalho de pesquisa. Identificamos, acontecendo ali, diante de nós, os processos de objetivação e ancoragem. No contexto deste trabalho, isto ocorre no momento em que indivíduos estigmatizados adultos (ou gerações mais antigas de docentes cegos) ouvem discursos difundidos sobre a cegueira, filtram a idéia contida nesses discursos, movimentando antigas representações tecidas pelas linhas ásperas do estigma. Face ao discurso social de que *a cegueira é uma infelicidade; o cego precisa de pessoas que o ajudem*, por exemplo, esses sujeitos desconstroem e

reconstruam esta idéia, sob a perspectiva dos efeitos de um estigma que os devastou. Já existe em cada indivíduo estigmatizado um arquivo de humilhações a que foi submetido ao longo da vida e que gera inquietações e angústia, sobretudo quando o sujeito está fora de seus grupos de pertença e referência. Num processo dialético através do qual a ancoragem se articula à objetivação, o estigmatizado incorpora, no universo da escola de educação especial, uma nova idéia, afirmando a positividade do grupo: *sou cego, mas sou capaz, independente; e autonomia se aprende nesta escola*. Esta representação sobre a deficiência é passada às crianças por um conjunto de mecanismos que norteiam as práticas escolares e os discursos proclamados pela escola sobre a deficiência e sobre o deficiente. A exacerbação da autonomia pretende refutar o discurso de comiseração sobre a deficiência, que é o mais difundido na sociedade.

A realização desta pesquisa não foi uma tarefa fácil. Além da dificuldade enfrentada pela complexidade que envolvia o problema, ao longo do processo precisamos conciliar nossas responsabilidades de atendimento profissional à instituição com as de pesquisadoras. Mesmo assim, ressaltamos que todas as oportunidades foram enriquecedoras para os procedimentos de observação. Outra situação problemática com a qual nos deparamos está relacionada ao desconforto que poderíamos causar a nós mesmas e aos colegas da escola, se a nomeássemos neste trabalho. Destarte, optamos pela reserva; esta nos possibilitou o exercício da liberdade na colocação das observações e impressões. Acreditamos, assim, prestar alguma contribuição a futuras reflexões.

Nossa presença como educadoras foi efetiva ao longo de todo o processo educativo junto aos sujeitos: construção-catarse-reconstrução. O jogo dramático foi o ponto de partida. Na primeira etapa (construção), estivemos como agente facilitador da expressão durante a ação, dirigindo o grupo e gravando as cenas, além de ficarmos encarregadas, pelos sujeitos, dos efeitos sonoros nos momentos sinalizados por eles. Participamos também como *Corifeu* – narrando a trama, descrevendo os sujeitos e sua realidade social e analisando os discursos. Na última etapa, promovemos discussões junto ao grupo e tentamos criar espaços para que esses sujeitos descobrissem suas potencialidades. Consideramos este um processo de reconstrução de significados sobre a deficiência e suas implicações.

Considerações Finais

Uma pesquisa voltada à compreensão do silenciamento no processo de construção de identidade, evidentemente, acaba desvelando não apenas facetas do problema, objeto do estudo, mas a existência de uma totalidade muito mais complexa. Ao longo do processo, foi-se configurando a dimensão desta complexidade. Podemos considerar que não apenas os sujeitos desta pesquisa, mas as demais pessoas que compartilham aquele cotidiano – deficientes e não-deficientes – vivenciam os efeitos do estigma e a experiência da alteridade, seja através da negação da deficiência, seja através da afirmação da alteridade, seja, ainda, através da naturalização dessa deficiência. Enfim, somos todos afetados por estes fenômenos psicossociais. De tal modo ficamos (todos) envolvidos pelo complexo processo de afirmação (negação), rejeição e naturalização da deficiência que, na lide do dia-a-dia, não nos apercebemos de que também nós o alimentamos.

Curiosamente, existe uma lacuna com relação a pesquisas nesta área. Com mais frequência, encontramos sobre as deficiências e suas implicações, porém não as encontramos contextualizadas no universo da escola de educação especial. Há que se atentar para o fato de que a escola de educação especial, sobretudo por ser estigmatizada, necessita de uma atenção maior da comunidade científica, mais precisamente nos aspectos que envolvem o lado humano e delicado das relações interpessoais, das representações, das dissonâncias e conflitos, aspectos estes determinantes às construções identitárias.

A descrição exaustiva dos dados, analisados sob a perspectiva da análise do discurso (D'UNRUG, 1978), deixam entrever que vários discursos sobre a deficiência existem na escola. O mais forte é o da exacerbação da autonomia da pessoa cega – uma afirmação da positividade do grupo. Este também é o discurso que encontra maior receptividade junto às famílias, na medida em que visa reduzir e até negar a deficiência. A família deposita na escola a esperança de que esta lhe restitua o filho livre dos efeitos do estigma.

O silenciamento na expressão das crianças para com a deficiência está relacionado à atitude exacerbada de autonomia, que pretende a aceitação da escola, da família, da sociedade. A análise permitiu entrever indícios de sentidos que os sujeitos construíram sobre si : sabem que portam uma diferença negativa; desvalorizam sua etnia; sentem-se excluídos de grupos de jovens não-deficientes; consideram sua vida social limitada pela cegueira; condicionam uma atitude de autonomia exacerbada à aceitação da família, da escola, da sociedade. Até aceitariam a convivência com a deficiência, desde que fossem aceitos como realmente são pelas famílias.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J; GEWANDSZNADJER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1999.

BAKHTIN, V. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.

BOGDAN, R; BIKLEN, G. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1999.

GLATT, R. *Somos iguais a você*. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC, 1998.

JANESICK, V. J. The choreography of qualitative research design: minuets, improvisations and crystallization. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2000.

JODELET, D. A alteridade como produto e processo psicossocial. In: ARRUDA (Org.). *Representando a alteridade*. Petrópolis: Vozes, 1998. p.69-82.

JOVCHELOVITCH, S. (Org.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

MADEIRA, M. Um aprender do viver: educação e representação social. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998. p. 239-250.

_____. Representações sociais e educação: importância teórico-metodológica de uma relação. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.). *Representações sociais: teoria e prática*. João Pessoa: EDUEPB, 2001. p. 123-144.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigação em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. *A máquina de fazer deuses*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PÊCHEUX, M. Analyse automatique du discours. Tradução de Eni Orlandi. In: GADET, F; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: UNICAMP, 1990. p. 61-162.

UNRUG, M. C. *Analyse de contenu et acte de parole*. Paris: Jean-Pierre Delarge, Editeur-Editons Universitaires, 1974.

VIGOTSKY, L. S. *Psicologia del arte*. Barcelona: Barral Editores, 1972.

_____. *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Sandra Maria Castiel é mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá/RJ, professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e professora aposentada do Instituto Benjamin Constant desde julho de 2005.

Margot Campos Madeira é professora titular e coordenadora adjunta do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá/RJ, pós-doutorada em Psicologia Social da Evolução do Laboratoire de Psychologie Sociale da École de Hautes Études em Sciences Sociales de Paris, França.