

AS DIFERENTES FORMAS DE LINGUAGEM NAS INTERAÇÕES EM SALA DE AULA DE CRIANÇAS SURDAS

Simone Regina BLANCO-CAVALLIERI (LAEL-
PUCSP)

Abstract: This article aims at discussing how different forms of language show the relationships among semiotic systems and knowledge constructions during classroom interactions in a special school for deaf children. The corpus takes into account deafness, the background of deaf and his/her language.

1 - O “Defeito” X A “Diversidade”

Durante muitos anos a questão da Surdez, da constituição do sujeito surdo e de sua linguagem foi tratada dentro de um universo médico, que privilegiava o déficit biológico em vez de uma possibilidade psicológica. Nestes termos, tinha-se a patologia enquanto determinante das limitações sociais e individuais que permeavam as relações dos sujeitos surdos com o mundo.

A privação sensorial característica da Surdez era vista como a provável causa dos fracassos aos quais o sujeito surdo era submetido, fossem esses de ordem individual ou social. O grau de privação seria o determinante principal das possibilidades ou das dificuldades que esse sujeito enfrentaria em sua vida social, econômica e política.

Essa visão não deixou de vigorar até os dias de hoje, entretanto, o que se nota é o aparecimento de focos de reflexões e críticas sobre tal assunção, principalmente, no que diz respeito às instituições reabilitadoras. Pouco a pouco, o olhar deixa de perceber apenas as limitações, para notar a existência de algo diferente neste sujeito: o “deficiente” passa a ser visto como um “ser de possibilidades” e não como um “ser de faltas”; passa a apresentar uma organização qualitativa diferente e não funções quantitativamente diminuídas.

Se até o momento a deficiência era vista como causa do afastamento sócio-cultural, a partir daqui, ganha uma outra dimensão na medida em que deixa de ser vista como um fator determinante do isolamento social para ser concebida como conseqüência de experiências sociais, isto é, a criança não se vê deficiente, em um primeiro momento; são as experiências que ela troca com o mundo que a tornam “defeituosa”.

Segundo Vygotsky (1929), na psicologia e na pedagogia, o problema da criança deficiente pode ser colocado e compreendido como um problema social, porque o aspecto formalmente diagnosticado como secundário e derivado de fato passa a ser primário e maior.

Assim a surdez passa a ter conseqüências na vida da criança surda na medida em que esta última começa a sentir o resultado de suas experiências sociais. O que para ela era “normalidade” passa, agora, a ditar seu comportamento e sua assunção na esfera sócio-cultural. Isso pode ser observado, qualitativa e quantitativamente, pelo efeito que o “defeito” apresenta

em cada uma das linhas do desenvolvimento - individual e cultural.

Vygotsky (1929) coloca que não é somente a diferença quantitativa existente entre desenvolvimento individual e cultural que importa, mas sim o caráter qualitativo do desenvolvimento em ambas as linhas é que pode ser significativamente diferente. Nesta linha de pensamento, então, pode-se observar um novo olhar direcionado ao defeito no qual a “falta”, ou melhor, a diversidade de funcionamento poderia ser **compensada**¹ a partir do uso das funções intactas do indivíduo, das possibilidades que esse indivíduo tem de se desenvolver seguindo um outro caminho, uma outra via diversa daquela marcada pelo “defeito”.

A compensação de uma “deficiência”, então, seria dada pelo desenvolvimento de potencialidades residuais através das mesmas leis que governam o desenvolvimento da criança normal, ou seja aconteceria dialeticamente, com transformações qualitativas pelos processos inter e intrapsicológicos².

A mediação característica destes processos utilizar-se-ia de instrumentos especiais a fim de atuar na **Zona de Desenvolvimento Proximal**³ das crianças “deficientes”, fazendo com que elas aprendessem as mesmas coisas que as crianças ditas normais. No caso da criança surda, a utilização de instrumentos especiais estaria ligada, principalmente, ao desenvolvimento de uma linguagem gestual, a qual passaria por uma série de transformações qualitativas e contínuas, pautadas em práticas interacionais anteriores criando, assim,

possibilidades para que novas transformações acontecessem neste processo.

Promover, então, mudanças na concepção de Surdez implica também transformar um sistema de ensino, transformar um sistema de relações sociais e ideológicas e, principalmente, colaborar para que um novo indivíduo possa ser alçado dessas relações. Ver a “dificuldade” como possibilidade faz do “defeito”, cada vez mais, a principal fonte de energia para que outras potencialidades emerjam neste processo.

2 - A Sala de Aula

Inúmeras discussões teóricas foram realizadas ao longo desses anos a fim de descrever padrões interativos dentro das salas de aulas e relacioná-los com a identidade social e política que permeava as situações. Entretanto, foi a partir da assunção da postura teórica proposta por Gumperz e seguidores que os estudos ganharam uma dimensão interpretativa na qual os aspectos do ambiente e as vivências do professor e do aluno começam a ser encarados como elementos importantes e interferentes na aprendizagem dentro da sala de aula.

Segundo Gumperz (1991:71), “*pode-se estudar o que é atingido na sala de aula como uma função do que se comunica através da interação entre os currículos⁴, estratégias pedagógicas e o que os participantes percebem ao longo do tempo*”. Estudar, então, os micro-processos é estudar detalhadamente o que é dito em situações interacionais, como é dito e sob

quais circunstâncias é dito, pois assim, poder-se-á estabelecer relações na e com a macro-estrutura.

Dessa forma, tem-se a sala de aula como um lugar privilegiado para o estudo de tais relações na medida em que proporciona a observação de diferentes papéis, atuando de diferentes maneiras, em diferentes situações, mas sempre normatizadas por regras e padrões socialmente partilhados.

Esses padrões de comportamento implícitos e independentes de regras gramaticais marcam o discurso dentro da sala de aula nos qual os turnos comunicativos são estabelecidos mediante o cumprimento de tais regras sociais. O discurso passa a ser visto, segundo esta perspectiva, como seqüência de eventos de fala⁵ relacionados e comprometidos com um tópico, sendo pelas palavras do autor *“cada evento marcado por um início, meio e um fim de modo que a ordem temporal dos argumentos e a mudança de falante restringe o que pode ser dito e a maneira como é interpretado”* (op.cit:77).

Dessa forma, torna-se tarefa do pesquisador mapear que forma o ensino está ocorrendo e o que está por trás desse ensino; quais são as expectativas que esse professor tem acerca do que é aprendido, de como seu aluno aprende e, principalmente, como isto se reflete em sua prática diária.

Se até o momento a escola regular não se fez essas perguntas, a mesma questão cabe à escola especial, na medida em que vislumbra o mesmo ambiente heterogêneo descrito pela literatura que envolve as salas de aula de crianças “normais”, além de conter dentro destas mesmas salas de aula outra

diversidade que são as várias modalidades de linguagem, no caso da Surdez.

3 - As Diversas Modalidades de Linguagem

Até os anos 60, a abordagem oralista monopolizou todo o ensino especial para crianças surdas, justificando sua utilização segundo duas premissas básicas: a) com o desenvolvimento da fala, o surdo poderá inserir-se mais facilmente na sociedade ouvinte, a qual não o reconhecerá como deficiente (reconhece como um “*falante-estrangeiro*”); b) com o desenvolvimento da fala, a correspondência oralidade/escrita pode ser melhor desenvolvida na medida em que outras formas de linguagem - o gesto, por exemplo - não apresentam código lingüístico do mesmo tipo oral/escrito.

Existem dois grandes equívocos dentro de tais premissas, sendo que o primeiro diz respeito ao não reconhecimento da deficiência pela sociedade e o segundo, menos claro que o primeiro, diz respeito às relações oralidade/escrita que, como já se sabe hoje, não é a de mera transcrição. Muitos estudos provaram a não transparência/opacidade da linguagem e a não equivalência entre as duas modalidades.

O método oralista tem por objetivo desenvolver a linguagem oral do surdo utilizando, para isso, estímulos auditivos amplificados por AAST⁶ associados à leitura oro-facial ou implantes cocleares; o treinamento auditivo é a base mais importante deste método.

Pensando ainda na linha oralista, tem-se que, por utilizar canais diferentes daqueles dos ouvintes, a fala para o indivíduo surdo será composta de imagens e movimentos labiais os quais, associados, formam palavras e frases. Por imitação desses movimentos, o surdo aprenderá as palavras - todavia não aprenderá a linguagem oral dos ouvintes, com todos os traços suprasegmentais e segmentais que compõem sua funcionalidade. Inicia-se, assim, uma discussão acerca do uso dos gestos dentro do processo de aprendizagem dos surdos, no qual se permitiria o uso de outras formas simbólicas, além da oralidade, para que a criança surda se desenvolvesse.

Nasce, então, a Comunicação Total que, embasada na visão do surdo como um indivíduo e na Surdez como marca social, propõe o resgate de comunicações, total ou parcialmente bloqueadas, a fim de “aproximar” pessoas e permitir contatos. Esse resgate constitui-se no uso de diferentes estratégias como: a linguagem oral, a linguagem escrita, a língua de sinais, o português sinalizado, a dactilologia, os gestos expressivos, a expressão facial, corporal e outras, a fim de que haja completa liberdade na metodologia de educação da criança surda. Dessa forma, o surdo poderá inserir-se tanto comunidade ouvinte, pois a Comunicação Total não exclui a importância da linguagem oral para que isto se dê, bem como fazer parte da comunidade surda a qual utiliza a língua de sinais para se comunicar.

Está colocado, tanto no Oralismo como na Comunicação Total, entretanto, a necessidade que o indivíduo surdo tem em se adaptar à comunidade

ouvinte na medida em que a linguagem oral, para o primeiro, deve desenvolver-se como premissa básica para a inserção do surdo na comunidade ouvinte e para o segundo, esta deve desenvolver-se simultaneamente à língua gestual, a fim de proporcionar ao surdo a comunicação dentro da sociedade dos falantes.

As diferentes estratégias propostas pela Comunicação Total podem ser olhadas como diferentes formas de linguagem utilizadas na educação do surdo e que serão responsáveis pelo tipo de interação que esse surdo mantém com o coletivo, isto é, diferentes instrumentos simbólicos diferentemente estruturados que criam diferentes efeitos no desenvolvimento da criança surda.

Nesta proposta uma destas modalidades, a linguagem escrita, é utilizada para garantir a grafia correta das palavras negociadas oralmente. Sua função dentro da sala de aula é promover o acesso da criança surda à decodificação de grafemas (leitura), associá-los aos fonemas⁷ (pistas labiais, táteis e outros têm grande importância) e traduzi-los em gestos de significados correspondentes. Qualquer alteração neste percurso caracteriza o bloqueio da comunicação.

Dentre os diversos meios utilizados para que a comunicação se dê, tem-se a língua de sinais como o objeto de grandes polêmicas para o ensino especial. Esta por ser construída mediante vias diferentes da auditiva e, principalmente, por apresentar aspectos culturais próprios da comunidade surda, mostra-se diferentemente estruturada em relação à língua oral. Segundo Bouvet (1990:9), *“a língua de sinais é mais do que um simples instrumento ou meio de comunicação;*

ela é uma língua em seu legítimo direito. Além de seu papel como um meio de comunicação, uma língua é o que cria a identidade e a posição no mundo social”.

Ainda dentro das modalidades “visuais” da linguagem, tem-se a dactilologia como um outro modo de representar o léxico da língua. Pode ser definida como a representação das letras do alfabeto pelo alfabeto digital (AD) dos surdos. Essa representação se dá por meio de configurações específicas de gestos manuais que evocam o significante gráfico das letras do alfabeto, permitindo a “soletração” manual de palavras e guardando, assim, fortes relações com a grafia da língua.

Coloca-se aqui o problema da língua escrita enquanto transcrição de signos gráficos à signos visuais que, ao serem espacialmente configurados, guardam relações com o correspondente formal do significante, isto é, o “soletrar” no espaço tridimensional uma letra, guarda relações com o desenho desta letra.

Ligado também à grafia da língua, tem-se o Português Sinalizado cuja constituição baseia-se no uso de gestos com a finalidade de dar conta de aspectos gramaticais da língua oral (Português) como o uso de conectivos, plural, flexão verbal, enfim, estruturas basicamente ligadas à morfo-sintaxe da língua portuguesa oral. Se, então, tais formas - “morfemas gestuais” - apresentam-se ligados à escrita, seria um equívoco pensá-los em termos de língua de sinais, pois na medida em que a comunicação total prevê o uso do português sinalizado, deixa, muitas vezes, a educação da criança surda presa a conflitos que poderiam ser

dissolvidos se a língua de sinais tivesse, dentro da sala de aula, um caráter mais constitutivo.

Com o aparecimento de inúmeros estudos acerca da linguagem gestual e seu desenvolvimento, surgem também os defensores do Bilingüismo enquanto método de educação para a criança surda. Segundo Kyle (1993:110), “*o bilingüismo é o uso e o conhecimento de duas línguas pela mesma pessoa*”. Tal método questiona o uso do português sinalizado, baseado em regras sintáticas da linguagem oral/escrita, em prol da Língua de Sinais, constituída por estruturas lingüísticas próprias e com usuários que a tenham como língua materna; a segunda língua, no nosso caso, seria o português na modalidade oral/escrita.

Tendo em vista que diferentes metodologias de ensino para crianças surdas têm sido pensadas no decorrer desta última década, coloca-se no presente trabalho a necessidade de se discutir como essas diferentes modalidades de linguagem aparecem relacionadas nas interações dentro da sala de aula. Assim, é objetivo deste ilustrar, pela breve análise de uma situação de fala, o modo pelo qual os diferentes sistemas se embricam, constituindo um sincretismo.

Para isso, utilizar-se-á um recorte de dados coletados em uma segunda série de uma escola especial para crianças surdas, cujo método embaixador das práticas em sala de aula é a Comunicação Total. Há a utilização de uma legenda que indicará, no início de cada enunciação, a modalidade de linguagem que a define. Quando utilizadas duas ou mais modalidades,

estas serão marcadas da mesma maneira e associadas pelo sinal adição (+); se houver apenas linguagem gestual, esta será marcada no início da enunciação seguida do vocábulo em itálico.

LEGENDA:

LG = Linguagem Gestual
LO = Linguagem Oral
LE = Linguagem Escrita
AD = Alfabeto Digital

SITUAÇÃO 1: As crianças continuam a leitura do texto na aula de ciências. Estes dados foram colhidos em uma classe de 2º série de uma escola especial paulista para surdos.

P₁: (LO) Continua F. (aponta em direção à carteira da criança).
(LG+LO) Obrigada. (Olha para M.)
(LO) Vai lá.
F₂: (AD+LO) O (LG+LO) homem
(AD+LO) utiliza...
(Volta-se para P.)
P₃: (Faz o sinal de “utiliza”: mão direita fechada, dedo indicador e o dedo médio estendidos, desliza, num movimento de vai e vem, sobre os dedos médio e indicador da mão esquerda que se encontram,

também estendidos, enquanto os outros estão fletidos).

(LG+LO) Utiliza, utiliza...

F₄: (LG) *Utiliza* (AD+LO) a (LG+LO) água (AD+LO) na (AD+LO) higiene...(volta-se para P.)

P₅: (AD+LO) higiene...

F₆: ... (AD+LO) do...

P₇: ...(LO) corpo.

F₈: (AD+LO) corpo.

P₉: (LO) Você (LG+LO) lembra (LO) que quê é (AD+LO) higiene?

F₁₀: (Dá um sorriso)

(LG) *Não lembro.*

M₁₁: (LO) É limpo...

P₁₂: (LG+LO) Ontem, (LO) eu (LG+LO) expliquei.

M₁₃: (LO) É (LG+LO) limpa corpo.

P₁₄: (LO) Limpeza, muito bem.

(Volta-se para M.)

(LO) É (LG+LO) igual, limpa (LO) o (LG+LO) corpo, (LO) né, (LG+LO) lava (LO) o (LG+LO) corpo, (LO) né? Quê mais? (volta-se para F. para que prossiga a leitura do texto).

F₁₅: (AD+LO) O (LG+LO) corpo, (AD+LO) os alimen..., (LG+LO) alimentos...(volta-se para P.)

P₁₆: (Faz que sim com a cabeça)

(LG+LO) Alimentos, (LO)
comida...

EVENTO 1

Pode-se notar em F_2 o privilégio do sistema (AD) na leitura, na qual a professora atua, por dois processos: a especularidade⁸ a nível oral e complementaridade a nível do sistema (LG). Ambos os sistemas, (LO) e (LG), resignificam o sistema (AD) utilizado por F., entretanto, não lidam com o “conteúdo” do signo, fazendo com que P. o tome enquanto transparente, diretamente acessível.

Dessa forma, a retomada do signo “utiliza” no sistema (LG) em F_4 , não garante que um significado tenha sido construído, mas sim, que a forma está sendo espelhada, por um processo de especularidade a nível do sistema (LG), bem como, retextualizada (relida no texto escrito) por outros sistemas, dentro do mecanismo de complementaridade intraturnos.

Mais uma vez, em l_2 de F_4 , nota-se a utilização do sistema (AD) para uma palavra do texto que está sendo lido, entretanto, tal uso não veio acompanhado, como em P_3 , da correção pelo sistema (LG). De qualquer forma, quando F. em F_4 termina de “soletrar” a palavra, volta seu olhar a P. esperando que o mesmo procedimento se repita, todavia, P., por um processo de especularidade a nível do sistema (AD) e (LO), indica que a leitura deve continuar.

EVENTO 2

Para a explicação do que é o signo “higiene”, P. conta com a interpretação dada por M₁₁, a qual se utiliza do sistema (LO), como mecanismo efetivo para tomar o turno de P., associado ao sistema (LG).

Em P₁₄, pode-se notar a retomada do que M₁₃ enunciou, entretanto, a conceituação é feita em sistema (LO), em um primeiro momento, seguida de um deslize no universo dos sentidos⁹, para que a relação de interpretação pudesse ser facilitada.

EVENTO 3

O evento se inicia com a retomada da leitura do texto (F₁₅), na qual pode-se notar, novamente, o uso do sistema (AD) para o signo “alimento”, o qual desaparece no instante em que o signo gráfico é reconhecido e interpretado.

Assim, no momento em que as palavras do texto escrito apresentavam três ou mais sílabas e eram de difíceis transposições imediatas para o sistema (LG), o aluno utiliza o sistema (AD), enquanto possibilidade de “ler”, como se estivesse decodificando oralmente as letras, preocupando-se com a forma, sem uni-las e interpretá-las enquanto enunciado.

Tal fato, assemelha-se a um momento característico, no processo de alfabetização, no qual a criança lê as palavras, mas não dá conta de sua interpretação, do significado do texto. As palavras, cujo interpretante dinâmico já estava construído: “água” e “corpo” foram enunciadas diretamente do sistema (LE) em sistema (LG).

Pode dizer, então, que a busca da linguagem simétrica parte de lugares diferenciados e conhecimentos de mundo distintos, os quais pouco a pouco se corporificam pelos usos dos “multi” sistemas semióticos, das diversas modalidades, isto é, as formas sincréticas fazem parte das interações na medida em que o objeto negociado aparece cada vez mais complexo e difuso.

O que se tem dentro da sala de aula são recursos atuando para que algo seja construído e, muitas vezes, o que se constrói é a própria linguagem. Assim, pode-se pensar em primeiro lugar as situações nas quais a presença do sistema (AD) é constante uma vez que, ligado ao texto escrito, permite que o conhecimento da forma das letras, seja negociado para que deste se possa apreender algum conteúdo.

A utilização do sistema (AD) pela professora liga-se à necessidade de transposição de um signo gráfico ou verbal, muitas vezes não compartilhado, para um domínio de conhecimento do aluno, o da forma.

O sistema (AD) e (LE) ligados mais ao significante gráfico do que a significados, nos trazem marcas de uma interação assimétrica, mas que conta com um conhecimento lingüístico partilhado, o qual não garante que a nível de conteúdo alguma aprendizagem se efetive. Isto equívale a dizer que o centro dessa interação privilegia a decodificação em detrimento da significação.

Assim sendo, a possibilidade de ocorrência desses diferentes usos é dada pela comunicação total, todavia, esse mesmo método cria um fluxo de formas e sistemas que se encontram interligados e que, muitas

vezes, não dão conta das relações sógnicas por eles estabelecidas.

NOTAS:

1- As idéias de compensação são buscadas em W. Stern e, principalmente, em Adler os quais se propõem a trabalhar com as funções preservadas em um organismo, compensando a falta de alguma outra. A partir daí Vygotsky propõe a revisão da idéia de compensação

2 - Segundo Vygotsky (1930), no curso do desenvolvimento todas as funções aparecem em dois momentos, primeiramente no nível social e depois no nível individual, isto é, acontecem primeiramente entre as pessoas - *interpsicológico* - e depois no interior da própria pessoa - *intrapsicológico*. É a lei da dupla formação.

3 - O conjunto de atividades que a criança realiza em parceria com o outro, Vygotsky (1930) denominou *Nível de Desenvolvimento Potencial*, diferindo, por sua vez, do que o mesmo denominou *Nível de Desenvolvimento Real* que pode ser caracterizado como o conjunto de atividades que a criança já realiza autonomamente. Assim, a distância entre o desenvolvimento real e o potencial denominou-se Zona de Desenvolvimento Proximal, o que significa dizer, a zona onde a apropriação e a internalização ocorrem, proporcionadas por agentes de desenvolvimento.

4- Gumperz coloca que dentro da sala de aula existem padrões ocultos às interações que podem ser definidos pelo “não dito” na sala de aula, isto é, existe o currículo manifesto que é marcado pela verbalização das atividades e um currículo oculto, definido, então, pelos padrões e comportamentos que marcam “sutilmente o funcionamento da sala de aula. Este último não se liga aos conteúdos das atividades, mas sim ao modo pelo qual e em que contexto essas são introduzidas.

5 - Gumperz (1991) caracteriza um evento de fala a partir de sua estrutura seqüencial, dos papéis dos participantes nas interações e do código lingüístico/comunicativo utilizado.

6 - Aparelho de Amplificação Sonora Individual

7 - O que está em jogo aqui são os modos e os pontos de articulação que devem ser ensinados para que os urdo desenvolva uma linguagem oral inteligível à comunidade ouvinte.

8 - De Lemos (1989) isola três processos dialógicos constitutivos do processo inicial de aquisição de linguagem pela criança: a) *processo de especularidade* (apropriação parcial ou total do enunciado do outro dentro de um turno comunicativo; b) *processo de complementaridade* (a partir da apropriação de todo ou parte de um enunciado anterior adicionado a outro constituinte. Esse processo pode se dar intra ou inter turnos, sendo o primeiro caracterizado pela incorporação de parte do enunciado que o precedeu associado a uma combinação complementar e o segundo, pelo preenchimento do enunciado instaurado logo após o turno que o precedeu) e c) *processo de reciprocidade* (marcado pela possibilidade de troca de papéis discursivos entre a criança e o outro).

9 - Vigotsky (1934), tenta compreender a relação entre pensamento e linguagem estabelecendo como elo de ligação o significado. A essência do significado consistiria em ser um reflexo generalizado do real, isto é, poder-se-ia pensar na noção de generalização de muitas das possibilidades semânticas apresentadas e cristalizadas dentro de uma cultura. Segundo Paulhan (*apud* Vigotsky, 1934: 125), “o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluído e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa”.

5- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOUVET, D. (1990). *Língua dos sinais e educação da criança surda*. In **GELES**, boletim 4, ano 4, UFRJ, ABEU, Rio de Janeiro, RJ.

de LEMOS, C.T.G. (1989) *Uma abordagem sócio-construtivista da aquisição da linguagem: um percurso e muitas questões*. **Anais do I Encontro**

Nacional sobre Aquisição de Linguagem, Porto Alegre, RS, FAAL-PUC/RS.

GUMPERZ, J. (1991) *A Sociolinguística Interacional no Estudo da Escolarização*. In **A Construção Social da Alfabetização**. J. Cook-Gumperz (org), Porto Alegre, RS, Artes Médicas.

KYLE, J.G. (1993) *Compreendendo o Desenvolvimento dos Sinais: uma base para o bilingüismo*. In **Língua de Sinais e Educação do Surdo**, Série de Neuropsicologia, vol. 3, São Paulo, SP, Tec Art.

VYGOTSKY, L.S. (1929) *Introduction: The fundamental problems of defectology*. In R.W. Rieber & A.S. Carton (Orgs) (prelo) **The Collected Works of L.S. Vygotsky, 2 - Problems of Abnormal Psychology and Learning Disabilities: The fundamentals of Defectology**: 46-71. New York: Plenum Publishing Corporation

_____(1930) *Internalização das funções psicológicas superiores*. In *A Formação Social da Mente*, São Paulo, Martins Fontes, 1989.