
**A LINGUAGEM COMO MEDIADORA
NA CONSTITUIÇÃO DA MEMÓRIA
E DA IDENTIDADE
NA INFÂNCIA***

Sônia Santana da Costa**

Resumo: nesse artigo procuro, a partir das obras de Vigotski, Luria, Pollak, Halbwachs, Bosi e outros, compreender o processo de constituição do sentimento de identidade na infância a partir, prioritariamente, das categorias linguagem, memória e identidade. Discuto ainda como a escola pode desenvolver atividades que contribuam para que o aluno apreenda de forma crítica e reflexiva o contexto em que está inserido e assim possa desenvolver de forma positiva seu sentimento de identidade e se perceber como sujeito que faz sua história e por meio dela se faz.

Palavras-chave: Infância. Identidade. Linguagem. Memória.

O motivo impulsionador para a escrita desse texto foi a necessidade de compreender a formação do sentimento de identidade na criança, ou seja, de que forma ela apreende os elementos que compõem sua identidade. Para nos aproximarmos dessa questão, foi necessário aprender alguns elementos constitutivos da identidade.

Acredito ser fundamental discutir o papel da linguagem para abordar esse tema. Ela se configura, conforme a perspectiva sócio-histórica de Vygotsky (1979, 1985, 1988, 1989, 1996), e Luria (1979, 1987), como elemento formador e constitutivo da consciência humana, haja vista que, por meio dela, o homem expressa e reflete seus atos, sentimentos, planeja suas ações e sua vida. A linguagem é, portanto, essencial para a formação da identidade.

A identidade será aqui enfocada no sentido que comumente esse conceito é considerado, ou seja, como a imagem que uma pessoa forma sobre si e que procura apresentar aos outros. Pollak (1992), sociólogo austríaco cuja reflexão teórica convergiu sobre o problema da identida-

de social, atribui ao sentimento de identidade uma íntima vinculação com a memória, ou seja, para que uma pessoa se reconheça é necessário que ela se lembre de sua vida, necessidades, convicções..., memórias individuais que são construídas no social.

Assim, para tratar sobre o sentimento de identidade também será necessário compreender o aspecto individual e coletivo da memória. Esse tema foi objeto de estudo de Halbwachs desde os anos de 1920. Ele foi discípulo de Durkheim, mas seguiu seu próprio caminho ao negar o dogmatismo do mestre e tornou-se referência devido a seus estudos sobre os quadros sociais da memória. Halbwachs (2004) aponta que não existe qualquer lembrança que seja exclusivamente individual, ela faz parte do grupo a que pertencemos. Para Halbwachs (2004), a memória individual tem como referência a memória coletiva, que por sua vez se sustenta nas memórias individuais.

Assim, a partir das contribuições dos autores citados com relação às categorias linguagem, memória e identidade, procurarei compreender o processo de constituição da identidade na infância.

A linguagem é compreendida pelos autores Luria (1988, 1991) e Vygotsky (1979, 1988, 1989, 1996, 2001), como sistema concreto e dialógico de fundamental importância na formação e desenvolvimento da consciência; integrada, portanto, à existência histórica e social do homem. Assim, a palavra, que é constitutiva do homem enquanto sujeito, lhe serve como meio de comunicação e perpassa o sistema de relações em que se encontra mergulhado.

Os signos são construídos historicamente e possibilitam a mediação dos homens entre si e com o mundo. Como elementos que representam ou expressam outros objetos, eventos e situações, eles servem “como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc.), é análoga à invenção e uso do instrumento, só que agora no campo psicológico” (VYGOTSKY, 1989, p. 59).

Dentre as “ferramentas auxiliares” que servem como mediação entre o homem e o meio, a linguagem, sobretudo a palavra, é um signo mediador por excelência, traz em si conceitos elaborados e generalizados pela cultura humana que, como memória coletiva, farão parte da memória individual do ser.

Vygotsky (1989, p. 44) classifica a memória sob dois aspectos, uma chamada de “memória natural”, que surge a partir de estímulos externos, caracterizada pelas percepções e outra chamada de “memó-

ria mediada”, que se dá por meio de signos. A memória, no início da infância é fundamental, é sobre ela que se desenvolvem as outras funções psicológicas. Em seus estudos, Vygotsky (1989) percebeu que o pensamento dessas crianças está associado à memória, pensar para elas é lembrar, o que se dá, tendo como apoio situações concretas. A utilização da memória mediada por signos indica que a criança está desenvolvendo níveis superiores de suas funções psicológicas, o que significa o uso de estímulos autogerados, ou seja, a criança passa a criar e utilizar signos, o que lhe possibilita nova forma de interação social.

Para Luria (1988), a linguagem, instrumento mediador, fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança, considerando-se que,

Todas as funções psicológicas superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas. A segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (LURIA, 1988, p. 114).

Vygotsky (1979, 1985, 1988, 1989, 1996) e Luria (1979, 1987), assim como Pollak (1992) e Halbwachs (2004) demonstram que, dialeticamente, a linguagem, processo pelo qual a reflexão e a elaboração da experiência social ocorrem, é extremamente pessoal e, ao mesmo tempo, intrinsecamente social. Nesse movimento dialógico a criança expressa e organiza seu pensamento e suas lembranças, começa a compreender a cultura, as regras sociais do grupo ao qual está vinculada e/ou que mantêm contato.

Para Halbwachs (2004, p. 66), quando a criança ultrapassa os aspectos puramente sensitivos de percepção, ela passa a se interessar pelos significados e quadros das imagens e situações, seu pensamento “se divide entre o conjunto das impressões todas pessoais e diversas correntes do pensamento coletivo”. É como se ela pensasse em comum com os outros. A permanência desses pensamentos suscitados pelas diversas experiências vivenciadas na infância, em forma de lembrança, está vinculada à importância dada pelos outros aos fatos, ou em situações de comoções sociais.

Essas considerações de Halbwachs fazem-me lembrar de um momento em que eu, entre sete e oito anos de idade, em 1968, juntamente com minha irmã, quando nos dirigíamos à escola, ouvíamos

diariamente as recomendações maternas de que, se víssemos um grupo de pessoas, não passássemos por perto e, se houvessem policiais, deveríamos voltar para casa. À época eu não conseguia entender o que estava acontecendo, o significado das ações de repressão aos estudantes e à livre expressão, mas tal fato ficou registrado em minhas lembranças. Procurando compreender os estudos de Halbwachs, penso que a fixação dessa lembrança tem como justificativa a preocupação demonstrada por minha mãe e pelas constantes conversas ouvidas sobre a ação dos policiais junto aos estudantes.

Na relação com o outro, ou na terminologia halbwachiana, na relação com o grupo, a criança constrói suas lembranças. Ou seja, por meio da linguagem a criança vai significando e resignificando o mundo em que vive. No início da infância o contato com o outro fica restrito ao grupo familiar e aos amigos. Bosi (1994), em interlocução com Halbwachs, ressalta a importância da convivência da pessoa idosa com a criança, para o seu processo de enraizamento na memória coletiva. Para a autora,

é graças a esta “outra socialização”, [...] que não estranhemos as regiões sociais do passado: ruas, casas, móveis, roupas antigas, histórias, maneiras de falar e se comportar de outros tempos. Não só não nos causam estranheza, como, devido ao íntimo contacto com nossos avós, nos parecem singularmente familiares (BOSI, 1994, p. 74).

Com base nos relatos e descrições da avó, a criança consegue expandir seu círculo de experiências e se apropria das memórias coletivas, ela começa a se situar no tempo e no espaço. Ela vai estabelecendo relações entre o passado e o presente, as lembranças da avó se amalgamam com as memórias coletivas de seu tempo e passam a fazer parte de sua memória.

A participação em diversos grupos também possibilita à criança formar suas memórias, porém, a intensidade dessas lembranças dependerá do grau de envolvimento que ela tenha com o grupo. Cessando a vivência com o grupo, as memórias decorrentes desse contato vão se esvaecendo ou se firmando de acordo com a importância ou vinculação que ela representou.

O contato que a criança estabelece com o grupo não precisa necessariamente da presença física de alguém. Em conformidade com as

ideias do autor é possível dizer que a criança, nunca está sozinha, seus pensamentos são suscitados por imagens, pessoas, textos, enfim, por uma infinidade de fatores que estão ancorados em percepções, ideias e acontecimentos marcados pela presença do outro que lhe oferece elementos que referendem ou neguem suas percepções.

Halbwachs afirma que a afinidade com o grupo com que se mantém contato, faz com que as lembranças estejam sempre ao alcance. O pensamento coletivo é penetrado com tanta facilidade que, muitas vezes, a pessoa atribui a si mesma pensamentos e reflexões originadas no grupo. Dessa forma, a pessoa exprime “com uma convicção que parece toda pessoal, reflexões tomadas de um jornal, de um livro ou de uma conversa” (HALBWACHS, 2004, p. 51), como se a ela pertencesse.

Nessa perspectiva, a memória individual se configura como um olhar próprio sobre a memória coletiva que se expressa conforme o ângulo que o olhar alcança. Assim, conforme o lugar de onde a criança olha, ou seja, do lugar que ela ocupa no grupo, serão construídas suas memórias.

A criança pode conviver em um ambiente interativo em que as lembranças do grupo com ela são compartilhadas, o que lhe oferece um sentimento de identificação, lhe permite se situar no contexto em que vive e se posicionar em relação às experiências que a vida lhe oferece. Ou pode estar mergulhada em situações em que o nível de interação existente não lhe oferece elementos para que apreenda de forma clara suas lembranças e a memória coletiva do grupo. Os valores, posicionamentos, experiências do grupo podem não ser comunicados de modo a fazer com que a criança se sinta em condições de defender suas memórias, de formular parâmetros que configurarão pontos importantes de sua identidade, ou pode, ao incentivar a sua expressão por meio da fala, desenhos e textos, auxiliá-la a compreender os sentimentos suscitados pela memória de modo a valorizá-la como parte importante de sua história.

A memória coletiva que propicia o desenvolvimento do sentimento de pertencimento a um grupo, além de legitimar a memória individual também garante o sentimento de identidade do indivíduo.

Essas memórias que, na perspectiva Vigotksiana, se referem à construção histórico-cultural de uma comunidade e se expressam por meio da linguagem e mais corriqueiramente pela oralidade, se remontam a gestos, gostos, ideias que são característicos do grupo em que a pessoa se relaciona e que vão contribuir para a formação de sua identidade, ou seja,

a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros (POLLAK, 1992, p. 200-2).

Assim, a construção da identidade tem, segundo o autor, o outro como parâmetro. Esse outro, por sua vez, também procura se firmar enquanto identidade, o que pressupõe a necessidade de ser aceito, admitido, reconhecido. Esse processo de identificação do eu e do outro se dá em um palco de negociações, que tem a linguagem como mediadora, em que a memória e a identidade são disputadas.

Nessas negociações, os argumentos utilizados são compostos de vários elementos que se sustentam tanto na memória do grupo familiar ao qual a pessoa pertence como de novos elementos oferecidos por um contexto mais amplo, como o de um livro, jornal, televisão, computador. São mídias que também oferecem subsídios que irão compor a memória da pessoa e exercer, com maior ou menor intensidade, conforme o nível de compreensão crítica que se tem da realidade, influência sobre o sentimento de identidade da pessoa.

Ecléa Bosi (1994) discute a importância da convivência da criança com os avós para assimilar suas memórias e tradições, o que, segundo a autora, desenvolve na criança o sentimento de identidade. No entanto, ela também mostrou como, na sociedade contemporânea, tanto a criança como o idoso não são reconhecidos em seu tempo histórico. O idoso significa para a maioria, o que não se enquadra mais nas conversas, que não tem vez no mercado de trabalho, enfim, que não serve mais ao sistema econômico e a criança, representa, para a maioria das pessoas, o investimento no futuro.

Atualmente, no sistema econômico, a atenção em relação ao idoso tem se modificado, ele tem sido visto como um novo mercado de investimento. Para os idosos de classe com melhor poder econômico, o sistema lucra ao oferecer atividades físicas e de lazer que atendam àqueles que muito trabalharam e que agora podem desfrutar da vida sem preocupações. Assim, quando o idoso é considerado um investimento, ele deixa de ser renegado. Quanto aos idosos com pouco poder aquisitivo, os bancos investem oferecendo empréstimos, com as taxas de juros próprias do sistema financeiro, para que eles consigam pagar a farmácia, sobreviver e emprestar às pessoas com quem convive. Aos

que não têm condição econômica alguma, o sistema oferece programas assistencialistas que não conseguem atender à demanda.

Quanto à criança, ela continua representando o futuro sobre o qual o adulto deve investir. A falta de tempo que era atribuída ao adulto, agora também faz parte do cotidiano infantil, ela pratica esporte, faz aula de inglês, aula de computação etc., quando dispõe de condições econômicas. A criança também não tem mais tempo para conversar com seus avós e quando tem algum tempo, fica na frente da televisão ou computador que a bombardeia com os valores que são necessários para a expansão e manutenção do sistema capitalista. Valores contraditórios são veiculados: o prazer da ingestão de um big sanduíche é apresentado após a propaganda do último medicamento necessário para se ter o corpo magro e esbelto que todos valorizam. Esse pequeno exemplo mostra como os valores, sentimentos, maneiras de viver que são divulgados geram impacto sobre o sentimento de identidade.

A identidade nunca está pronta e acabada, ela está sujeita a contradições e incoerências, enquadramentos e rótulos sociais. A sociedade contemporânea tem se primado pela presentificação da realidade e valorização do novo, do último lançamento, da tecnologia de ponta, o que torna descartável não só os objetos, mas também as pessoas. Nesse contexto, o sentimento de identidade também está submetido a crises. Talvez seja por esse fator que a discussão sobre o tema identidade e memória, tem merecido tanto a atenção dos pesquisadores. A tensão entre o passado e futuro, entre o local e o global são questões postas e redimensionadas a todo o momento.

O mundo globalizado tem sido definido pelos sociólogos como um mundo em constante transformação, rupturas e descontinuidades. Segundo Stuart Hall (1999 p. 17), as sociedades “são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem para os indivíduos uma variedade de “posições do sujeito” – isto é, identidades”.

No entanto, como já foi afirmado, por meio das interpretações dos autores estudados, a memória coletiva e a individual são constitutivas do sentimento de identidade, que é construído na relação com o outro em um palco de negociações que, inclusive, tem se tornado cada vez mais ampliado devido à possibilidade de acesso às informações globais. Nesse embate, o sentimento de coerência, de pertencimento a um grupo é posto em questão. Como afirma Pollak (1992, p. 200-212), “a memória, bem como o sentimento de identidade [...], constituem um ponto importante na disputa pelos valores [...], um ponto focal na vida das pessoas”.

Para que a criança se posicione e defenda suas memórias e identidade, ela precisa ter elementos para fazê-lo. Nesse sentido, o alerta oferecido por Ecléa Bosi quanto ao processo de criar raízes, ou seja, oferecer elementos culturais para a formação da memória na infância é fundamental. Como meu pai afirmava, “as crianças de hoje em dia são criadas como batatas na areia”, ou seja, sem raízes. Para que a criança crie raízes e se posicione diante do mundo, é necessário que ela possa, como afirma Caldart (2001, p. 141), “participar real e ativamente de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro”. Esse contexto lhe possibilitará perceber-se como ser que pode interferir e criar suas memórias, suas histórias.

A escola significa um espaço privilegiado que pode oferecer à criança uma compreensão crítica da memória de seu povo e de suas concepções atuais. Halbwachs (2004, p. 68) em seu trabalho apontou que quando a criança “se envolver em conversas sérias dos adultos, quando ler os jornais, terá o sentimento de descobrir uma terra desconhecida”, dessa forma, por meio da linguagem, a criança terá acesso a diversas memórias que são resultadas da interação dialética do homem e seu meio sociocultural. Poderá perceber que quando o homem transforma o seu meio, transforma também a si mesmo.

Como a memória é parte constitutiva da natureza humana, é por meio da internalização dos modos historicamente construídos e culturalmente organizados que se dá sua caracterização psicológica, a configuração de sua identidade que tem maior possibilidade de crescimento quando se coloca com disposição de se repensar a partir das interações sociais que estabelece.

Conforme essas interações as lembranças podem ser discutidas, refletidas e dessa forma oferecer segurança em relação ao que se foi e ao que se pode ser, como se pode inferir a partir das experiências vivenciadas por minha aluna que tem 06 anos de idade.

Quando ela frequentava a creche, ela vivia com a avó de 78 anos, porque seus pais, usuários de drogas, perderam sua guarda. A avó, apesar da idade e das dificuldades econômicas para criá-la, era uma referência familiar de cuidado e carinho. Porém, a avó faleceu e ela foi encaminhada a um abrigo para menores. Uma professora da creche, estranhando sua ausência procurou se informar sobre seu paradeiro e ao constatar que ela havia ido para um abrigo, foi atrás dela e, ao ver seu sofrimento, adotou-a. Logo em seguida, ela foi sorteada para se

matricular na escola em que trabalho, o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG).

Seis meses após seu ingresso na sala de aula em que sou professora, quando ela começou aprender a ler e escrever, redigiu um texto que representava as suas memórias sobre as situações conflituosas vivenciadas por ela e que será transcrita a seguir. Importante notificar que algumas modificações na estrutura do texto e na ortografia das palavras foram feitas pela mãe e reescritas pela criança antes de me enviar.

A transcrição do texto é a seguinte:

“Contei pra mamãe um dia eu estava dormindo e vi que a minha família era monstro. Ai eu sai correndo da minha casa assombrada e fui para outra casa encontrar com uma mãe.

Depois eu acordei e vi o papai chamar:

— Minha filha!

Vi que tudo era mentira graças a Deus.

Goiânia, 29 de maio de 2012”.

Gr. A de O.

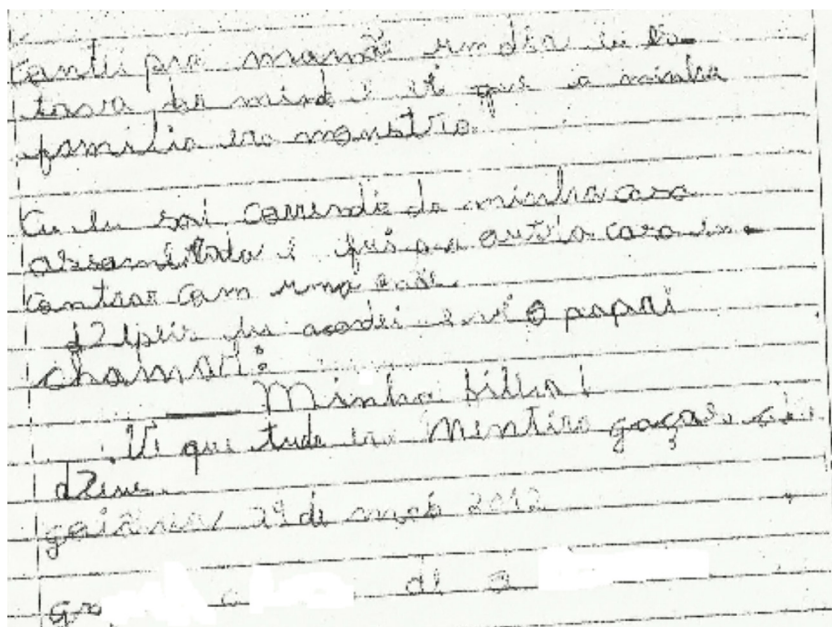


Figura 1: Texto da aluna Gr.

Fonte: arquivo da autora (2012)

Quando a criança tem acesso a um ambiente escolar que possibilite a ela perceber criticamente a memória de seu grupo, que lhe permita se posicionar de modo a negar ou defender o que se lhe apresenta como eticamente importante para si e para o grupo, ela poderá ter elementos para compreender as ideologias que o sistema capitalista utiliza para torná-la apenas mais uma peça na engrenagem da produção e consumo e poderá também perceber que sua memória, sua linguagem, sua história está sendo construída a cada instante.

Como afirma Caldart (2001), conforme a concepção pedagógica adotada, a escola pode contribuir para o aluno se “enraizar” ou “desenraizar”.

A escola cultiva e fortalece os processos de enraizamento humano quando trabalha a memória coletiva, recuperando e trabalhando com os tesouros do passado, aprendendo e ensinando com a pedagogia da história (CALDART, 2001, p. 141).

O valor positivo que a escola atribui à memória do aluno, à sua vinculação com a realidade e com o grupo social ao qual pertence, o ajudará na constituição de sua identidade e de seu posicionamento diante da vida. Cabe à escola possibilitar à criança o domínio da palavra como forma de elaborar, organizar e enunciar seu pensamento, experiências e memórias. A capacidade de reflexão e argumentação é fundamental para que a criança possa, a partir de suas raízes e na interação dialógica, elaborar e reelaborar sua identidade no sentido de atender à sua necessidade de coerência e aceitabilidade em relação a si mesma e ao grupo.

A escola pode desenvolver diversas atividades que propiciem atender a esses objetivos. Para ilustrar apresentarei uma delas que é o projeto escolar “caixa de memórias” que consiste no sorteio de uma criança por semana. A criança sorteada levará uma caixa para casa e nela, juntamente com a família, colocará objetos como sapatinhos, bico, mamadeira, brinquedos dentre outros e documentos como fotos, carteira de vacinação, pulseirinha que o hospital colocou em seu braço para identificá-la etc. Durante essa coleta de materiais que fazem parte de sua história, a criança deverá ouvir e anotar no caderno, que vai dentro da caixa, informações que apresentem em que momento o objeto ou documento passou a fazer parte de sua história, o valor sentimental a ele empregado. Na sala, a criança apresenta sua “caixa de memória” ao grupo e narra a importância que aqueles objetos e documentos têm para ela.

Quando a aluna G. desenha suas duas famílias para expor na sala, quando apresenta o álbum de fotografias tiradas a partir de sua adoção e lê para o grupo que tem uma família biológica e outra do coração, é um momento importante para que uma experiência difícil não seja escondida para depois voltar assombrando, é a valorização de sua história e de suas memórias sejam elas quais forem, ela se apresenta para o grupo de forma destemida, sorrindo para as novas possibilidades que vislumbra e que a torna orgulhosa por ter sido acolhida por uma família que a respeita e quer bem e que com ela começa a construir uma nova história, a tecer novas raízes de significados, sem necessariamente apagar da memória as lembranças de sua família biológica. Ela se sente acolhida pelo grupo da escola que a ouve e a aplaude após terminar a apresentação de sua “caixa de memória”. Nesse processo ela aceitou as lembranças que tinha antes e após sua adoção, se sentiu acolhida pelo grupo que não a percebeu como alguém melhor ou pior que os outros, mas que tem singularidades que devem ser respeitadas como a de qualquer pessoa.

A aceitação de suas memórias pelo grupo fortalece a constituição de sua identidade. Processo que possibilita o fortalecimento do indivíduo frente às situações cotidianas que a realidade oferece e impõe. Ela se firma como sujeito que constrói sua história individual e coletiva.

THE LANGUAGE AS A MEDIATOR IN THE FORMATION OF MEMORY AND THE IDENTIFY IN CHILDHOOD

Abstract: From the works of Vigotski, Luria, Pollak, Halbwachs, Bosi and others, in this article I try to understand the process of formation of the sense of identity in childhood. To this purpose, I use primarily the categories language, memory, and identity. I also discuss how the school can develop activities that contribute to the student perceives, in a critical and reflective way, the context in which he is inserted. Thus the child can develop, in a positive way, the feeling of identity and perceive himself as a subject that create, and is created by, his own story.

Keywords: Childhood. Identity. Language. Memory.

Referências

BOSI, Ecléa. Memória e Sociedade: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia da Letras, 1994.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos Sem-terra: o movimento social como princípio educativo. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *A cidadania negada*. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2001.

LURIA, A. R.. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, Lev S., LURIA, Alexander R.; LEONTIEV Alexis N. *Linguagem Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.

_____; LEONTIEV Aléxis N.; VYGOTSKY, Lev S. *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Moraes Ltda. 1991.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução de Laís Teles Benoir. São Paulo: Centauro, 2004.

HALL, Stuart. *A questão da identidade cultural*. Tradução de Andréa B. M. Jacinto; FRANGELLA, Simone M. Campinas: IFCH/UNICAMP, 1995 (Textos didáticos, n. 18) [autora não citada]

POLLAK, Michael. *Memória e identidade*. Tradução AUGRAS, Monique Edição: ROCHA, Dora. Rio de Janeiro. 1992. (Estudos Históricos, v. 5, n. 10, p. 200-212).

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. Lisboa - Portugal: Antídoto, 1979.

_____; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV Alexis N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.

_____. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Col. Psicologia e Pedagogia).

_____. *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

* Texto recebido em: 26.04.2013. Aprovado em: 12.11.2013.

** Prof^{ta} Dr^a em Educação no CEPAE- UFG. Membro do programa de Pós-Graduação do CEPAE/UFG. E-mail: <ssc444@gmail.com>.