

Mediações da aprendizagem da língua escrita por alunos com deficiência mental*

Dorivaldo Alves Salustiano
Rita Vieira de Figueiredo
Anna Costa Fernandes

1. Introdução

Este trabalho é resultado de uma pesquisa que teve como objetivo investigar quais estratégias de leitura são desenvolvidas por alunos com deficiência mental em atividades de leitura e escrita e ao tentar compreender as regras de funcionamento da escrita alfabética.

O estudo, de caráter longitudinal, fundamenta-se numa abordagem sociohistórica de educação e desenvolvimento humano. A investigação foi desenvolvida por intermédio de sessões de intervenção e avaliação pedagógicas realizadas com alunos com deficiência mental, visando proporcionar-lhes experiências que contribuam para a aquisição da linguagem escrita, assim como

* Publicado no livro *Linguagem e Educação da Criança*. Organizado por Silvia Helena Vieira Cruz e Mônica Petralanda de Holanda, editora da UFC, 2004

criar condições que possibilitem examinar seus processos de aquisição dessa linguagem, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de estratégias de leitura e produção escrita.

Os procedimentos da pesquisa constaram de:

- 1) Avaliação inicial da evolução dos sujeitos em relação à linguagem escrita e suas estratégias de leitura.
- 2) Sessões semanais de intervenção pedagógica com duração de aproximadamente duas horas e meia.
- 3) Avaliação final dos progressos obtidos por cada sujeito ao longo do período de intervenção pedagógica.

O estudo foi desenvolvido com 10 alunos com idade entre 12 a 20 anos, 2 dos alunos pertencem a uma família de classe média, enquanto os outros 8 pertencem a famílias de meio socioeconômico desfavorecido, 3 dos quais residem em uma

instituição filantrópica para crianças abandonadas. Quanto ao desenvolvimento da linguagem escrita, 4 (Miguel, Alice, Lya e Elizabeth) atingiram o nível alfabético e os demais se encontram nos níveis pré-silábico (Tomás, Pedro Paulo, Sâmio e Joyce) e silábico (Ricardo e Eduardo) de aquisição da escrita. Desses alunos, 4 (Elizabeth, Joyce, Sâmio e Pedro Paulo) estudam na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), 1 (Lya) estuda em uma escola de educação especial, 1 (Alice) cursa a 2^a série de escola particular de classe média, e os demais (Eduardo, Ricardo, Miguel e Tomás) estudam em salas especiais de escolas públicas estaduais.

Nesse texto, analisamos um episódio de mediação pedagógica extraído da transcrição de uma sessão de avaliação registrada em fita de vídeo, na qual pode-se observar o papel do mediador ao ajudar um sujeito a se engajar em tarefas de leitura e/ou escrita. Assim, nosso principal foco de análise são as interações/diálogos entre o Mediador (professor), Sujeito Cognoscente (aluno) e Objeto de Conhecimento (a linguagem escrita), realizados no contexto de atividades de leitura e produção escrita desenvolvidas em sessões de intervenção e avaliação pedagógicas. Não temos a pretensão de demonstrar o desenvolvimento psicogenético de um conceito ou habilidade em particular. Nosso propósito é evidenciar/exemplificar como os alunos que participaram deste estudo se beneficiam da mediação pedagógica ao tentar compreender a língua escrita.

Antes de passarmos à análise do episódio a que nos referimos, consideramos necessária uma breve apresentação das noções de mediação que orientam nosso trabalho – tarefa a que nos dedicamos na primeira sessão. Em seguida, na segunda sessão, apresentamos e analisamos um evento extraído de sessões de mediação e avaliação pedagógicas dos sujeitos. Outras considerações sobre as múltiplas mediações que fazem parte da aprendizagem dos sujeitos do estudo serão apresentadas na terceira seção do texto e nas considerações finais.

2. Conceituando mediação

A partir da década de 80, com a crescente popularização dos estudos sociohistóricos, observamos, com uma frequência cada vez maior, tanto no espaço escolar quanto em publicações educacionais, o emprego da expressão *mediação pedagógica* e do termo *mediador* como sinônimos de *ensino* e *professor*, respectivamente. Apesar da constância de sua utilização e da infinidade de contextos teóricos e práticos em que essas expressões são empregadas, a natureza e as características dos processos de mediação do ensino-aprendizagem são ainda pouco conhecidas. Esse conhecimento, entretanto, é indispensável à tarefa de instrumentalizar as análises teóricas e o trabalho pedagógico.

Afinal, o que é mediação?¹

Vejamos o que dizem os dicionários.

No **Novo Dicionário Aurélio**, encontramos sete acepções para o termo mediação. Destacamos as que definem mediação como *1. Ato ou efeito de mediar; 2. Intervenção, intercessão, intermédiz* (Ferreira, 1986, p. 1.109). O **Dicionário de Filosofia** de Abbagnano define mediação como *a função que relaciona dois termos ou dois objetos em geral* (1982, p. 627). De acordo com o **Dicionário de Psicologia** de E. Dorin, mediação é: *1 - O meio utilizado pelo indivíduo (ser humano ou animal) para vencer obstáculos e atingir um objetivo (...); 2 - Processo geralmente verbal que serve como elo, como ligação entre estímulos e respostas* (Dorin, 1978, p. 173).

A natureza mediada das atividades humanas é esclarecida por Vygotsky (1991), ao analisar a *estrutura das operações com signos*. Ele apresenta a mediação semiótica como a característica que distingue os comportamentos elementares das funções psicológicas superiores argumentando que:

Toda forma elementar de comportamento pressupõe uma relação direta à situação-problema defrontada pelo organismo (o

que pode ser representado pela fórmula simples $S \rightarrow R$). Por outro lado, a estrutura das operações com signo requer um elo intermediário entre o estímulo e a resposta. (...) O termo 'colocado' indica que o indivíduo deve estar ativamente engajado neste elo de ligação (pp. 44-45).

Oliveira (1993, p. 26) define mediação como *o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação*. De forma semelhante, Pino (1991), afirma que *mediação é toda intervenção de um terceiro 'elemento' que possibilita a interação dos 'termos' de uma relação* (p. 33).

Em todas essas definições, a mediação é compreendida e explicada como um esquema triádico cuja representação - tomando-se como modelo a fórmula da atividade direta proposta por Vygotsky - seria: $S \rightarrow X \rightarrow R$. Neste caso, um elemento intermediário (X) constitui o elo mediador da relação entre um estímulo (S) e uma resposta (R). Assim, segundo Góes (1997, p. 11), a *abordagem histórico cultural em psicologia (...)* requer que se *conceba o conhecer como processo que se realiza na relação entre Sujeito Cognoscente, Sujeito Mediador e Objeto de Conhecimento*, esquema por ela denominado *modelo SSO*.

Quando empregado para a análise de relações de ensino-aprendizagem fundamentadas na psicologia sociohistórica, esse esquema relaciona um

1 Uma análise mais ampla da noção de mediação pode ser encontrada em nosso trabalho anterior (Rocha e Salustiano, 1999), do qual foi extraído e adaptado o próximo parágrafo desta sessão, e ao qual remetemos o leitor interessado neste tema.

sujeito da aprendizagem (o aluno, o aprendiz), o objeto do conhecimento (os conteúdos específicos) e um sujeito ou instrumento mediador (cujas funções podem ser desempenhadas por um professor, por alguém que desempenhe um papel equivalente ou, ainda, por uma ferramenta cultural).

A clareza da análise de qualquer evento de mediação implica, portanto, em especificar ou definir o papel de cada um dos elementos que compõem esta tríade.

3. Análise de um evento de mediação

A seguir apresentamos um episódio de mediação ocorrido numa sessão de avaliação pedagógica realizada com Elizabeth, em 24/05/2001, quando ela tinha 13 anos e sua escrita encontrava-se no nível silábico-alfabético. A tarefa de avaliação consistia em mostrar-lhe uma série de cartões, alguns contendo uma figura e uma palavra, e outros, uma cena com uma frase que a descreve. O objetivo da avaliação era identificar como Elizabeth concebia a relação entre o texto e o contexto e quais estratégias de leitura ela empregava para interpretar a escrita. Era importante observar se as estratégias que ela utilizava tinham como suporte os recursos textuais presentes no material, tais como a grafia do nome das gravuras, a descrição de ações de personagens e do contexto representado.

3.1. O episódio

1. Pesquisadora - **O que está escrito aqui? (FIGURA: um menino soltando pipa. TEXTO: Juca solta pipa)**
2. Elizabeth - **Ju-ca sol-da pipa (lendo)**
3. Pesquisadora - **Juca...**
4. Elizabeth - **.. So-da pipa. (lendo)**
5. Pesquisadora - **Juca soda pipa?**
6. Elizabeth - **É.**
7. Pesquisadora - **E o que quer dizer isso?**
8. Elizabeth - **(Pensa e observa o cartão)**
9. Pesquisadora - **O que significa? Juca soda pipa?**
10. Elizabeth - **Acho que é, né?**
11. Pesquisadora - **Onde está a palavra Juca?**
12. Elizabeth - **(Indica corretamente)**
13. Pesquisadora - **Esta palavra aqui (solta), é o que?**
14. Elizabeth - **Cho-ta pipa. (lendo)**
15. Pesquisadora - **É qual?**
16. Elizabeth - **Não sei.**
17. Pesquisadora - **Diz de novo porque eu não escutei direito.**
18. Elizabeth - **Chol-ta. (lendo)**

19. Pesquisadora - **E o que quer dizer isto, Elizabeth? O que o menino está fazendo? (indicando o desenho) Quem é este menino? (Juca)**
20. Elizabeth - **Juca.**
21. Pesquisadora - **E o que ele está fazendo?**
22. Elizabeth - **Ta... eu não sei.**
23. Pesquisadora - **Não? Tu nunca brincastes com isto? (mostra o desenho da pipa) E não viu ninguém brincando?**
24. Elizabeth - **Não.**
25. Pesquisadora - **Como é o nome disto?**
26. Elizabeth - **É uma pipa.**
27. Pesquisadora - **E o que o Juca está fazendo?**
28. Elizabeth - **Ta... tá... (parece procurar lembrar a palavra adequada para essa ação)**
29. Pesquisadora - **Como é o nome que a gente chama?**
30. Elizabeth - **(Pensa)**
31. Pesquisadora - **O que ele está fazendo? Tu sabes?**
32. Elizabeth - **Eu acho que ele está botando a pipa pra voar, não é?**
33. Pesquisadora - **Exatamente! Mas tu sabes como é que a gente chama isso?**
34. Elizabeth - **Sei não.**
35. Pesquisadora - **Então leia só mais uma vez**

aqui, tá certo? A última vez.

36. Elizabeth - **Juca sol-ta pipa. (lendo)**
37. Pesquisadora - **Então o que ele está fazendo?**
38. Elizabeth - **Soltando a pipa.**
39. Pesquisadora - **Ah, muito bem! Então, Juca solta pipa, não é?**
40. Elizabeth - **É.**
41. Pesquisadora - **Onde está a palavra solta.**
42. Elizabeth - **(Indica corretamente)**
43. Pesquisadora - **E a palavra Pipa?**
44. Elizabeth - **(Indica corretamente)**
45. Pesquisadora - **Muito bem, muito obrigada!**
46. Elizabeth - **De nada.**

3.2 Análise do episódio

Na tentativa de efetuar a leitura, percebe-se, primeiramente, que Elizabeth se baseia na análise da relação fonema-grafema, embora tenha lido a palavra “SOLTA” como: “SOL-DA”, (turno 2), “SO-DA” (turno 4), “CHO-TA” (turno 14) e “CHOL-TA” (turno 18). Essas tentativas indicam que a decodificação parece ser a única estratégia empregada por Elizabeth para ler o texto e a gravura que o ilustra. Ao perguntar: “JUCA SODA PIPA?” (turno

5), a pesquisadora reproduz para Elizabeth o resultado da sua leitura e demonstra, através do tom interrogativo, que esta não corresponde à leitura convencional. Enquanto permanece centrada na decodificação, Elizabeth parece não perceber seu erro, como indicam os turnos 6, 10, 14 e 18.

Considerando a permanência deste raciocínio, a mediadora adota outra estratégia de mediação: em vez de enfatizar apenas a decodificação (turno 3, 13, 15 e 17) ou a leitura do contexto (19, 21, 27), passa a fazer apelo às experiências (23) e aos conhecimentos prévios da aluna (turno 25, 29, 31, 33), alternadamente.

É interessante observar que nos turnos 35, 41 e 43 a mediadora volta a solicitar o mesmo recurso da decodificação que Elizabeth já havia empregado no início do evento. Entretanto, o resultado, agora, (turnos 36, 42, 44) é diverso dos anteriores. Esse resultado pode ser explicado pelo fato de a mediadora ter introduzido na mediação o apelo ao contexto, às experiências e conhecimentos prévios da aluna, enquanto nos procedimentos anteriores focalizava apenas a decodificação.

Segundo Paour (1991), os sujeitos com deficiência mental manifestam grande dificuldade na mobilização de conhecimentos prévios na resolução de situações-problema. Entretanto, essa dificuldade pode ser sensivelmente minimizada por meio de procedimentos de mediação orientados em função da demanda da atividade e das potencialidades do sujeito, como o exemplifica o episódio que acabamos de analisar.

A importância desse tipo de mediação também pode ser avaliada com base na análise dos progressos obtidos por Elizabeth ao longo do tempo em que participou deste estudo, alguns dos quais comentamos brevemente, apenas a título de exemplo.

De agosto de 1999 a maio de 2002, período em que fez parte da pesquisa, Elizabeth obteve grandes progressos na compreensão da língua escrita. Quando iniciou sua participação na pesquisa, ela já havia adquirido a compreensão de que a escrita constitui um meio de representação da fala e de registro de eventos, embora ainda não compreendesse os mecanismos de funcionamento da escrita alfabética.

A evolução de Elizabeth na leitura indica uma progressiva utilização de estratégias de leitura que foram sendo empregadas de forma cada vez mais complexa. No início do estudo, ela realizava apenas uma leitura global de palavras identificadas em rótulos e logomarcas, passando, aos poucos, a utilizar estratégias de associação e identificação de letras, desenvolvendo, por fim, habilidades de decodificação e compreensão de pequenos textos.

Embora seus progressos na apropriação da escrita não possam ser creditados exclusivamente à sua participação nas sessões de intervenção pedagógica promovidas pela pesquisa, supomos que a mediação pedagógica e a predisposição de Elizabeth para participar das atividades se destacam como os fatores que mais contribuíram com os avanços de sua aprendizagem. De acordo com os relatos dos diários de intervenção, apesar de ter demonstrado dificuldades e ansiedade em algumas

situações, ela mostrou-se interessada e cooperativa na realização da maioria das tarefas que lhe foram propostas.

É importante ressaltar que, além da mediação pedagógica a que teve acesso na pesquisa, ela contou ainda com a mediação em leitura realizada em casa por sua irmã mais velha, a qual tem exercido uma grande influência na sua aprendizagem da linguagem escrita.

Analisando a internalização de estratégias de mediação Vygotsky argumentou que, *no processo de desenvolvimento, as crianças começam a usar as mesmas formas de comportamento em relação a si mesmas que os outros inicialmente usaram com elas* (Vygotsky apud Smolka, 1991, pp. 54-55), o que significa que as crianças não apenas se apropriam dos conhecimentos envolvidos na resolução de tarefas, como também internalizam as estratégias empregadas pelo mediador, de acordo com cada situação-problema.

Embora esse comportamento não esteja presente no exemplo analisado, observamos sua ocorrência em outras situações de mediação em diversos sujeitos da nossa pesquisa. Mostrar como os alunos com deficiência mental internalizam, de modo crescente, as estratégias pedagógicas empregadas por um mediador em atividades de leitura e escrita constitui uma importante contribuição para os educadores que lidam com esses alunos.

4. Ampliando as Concepções de Mediação para além do “Modelo SSO”

Na sessão anterior, tomando por base o modelo SSO, analisamos o papel de um mediador (no caso, uma pesquisadora) ao ajudar um sujeito com deficiência mental na realização de uma tarefa de leitura. Segundo este modelo, a mediação pode ser analisada com base em um esquema triádico que expressa as interações entre os elementos mediados e mediadores de uma relação. A clareza dessa análise, no entanto, depende da especificação das funções dos elementos que compõem essa tríade, esclarecendo, assim, quais são as instâncias mediadas, qual o elemento mediador e em função de quais objetivos se dá a mediação. Dessa forma, é possível examinar detalhadamente as relações entre o sujeito da aprendizagem, o objeto de conhecimento e o mediador (indivíduo ou instrumento cultural) implicados em um evento específico de ensino-aprendizagem.

Entretanto, não podemos compreender o crescimento pessoal e intelectual dos sujeitos desta pesquisa, assim como dos demais seres humanos, apenas com base na análise de seus processos cognitivos ou nas suas relações de ensino-aprendizagem. Como sujeitos sociais, eles se

beneficiam (ou não) das inúmeras mediações que caracterizam as relações sociais e interpessoais que se estabelecem no espaço escolar, as quais são marcadas também pelos conflitos e contradições da vida em sociedade. Diversos autores (Góes, 1997; Rocha e Salustiano, 1999; Figueiredo, 2002; Wertsc, 1998) têm chamado a atenção para a importância das múltiplas formas de mediação presentes no espaço escolar e nas relações de ensino-aprendizagem.

De acordo com Góes (1997), o emprego do modelo SSO por pesquisadores que fundamentam seus estudos na abordagem sociohistórica resulta numa tendência para analisar eventos de mediação característicos de situações de ensino-aprendizagem escolar como situações pacíficas, cooperativas e dialógicas, nas quais os interesses e as perspectivas de professores e alunos convergem para a construção do conhecimento. Segundo essa autora, esse modelo de análise é restritivo porque deixa de considerar as diferenças de perspectiva e os possíveis conflitos presentes no contexto educacional.

Rocha e Salustiano (1999), argumentaram que as restrições oferecidas pelo modelo SSO, apontadas por Góes (1997), poderiam ser reduzidas se considerássemos que os processos de construção de conhecimento implicam múltiplas mediações e não apenas aquelas orientadas por objetivos cognitivos ou pedagógicos. Assim, a análise de um

evento de mediação não deve se restringir apenas aos aspectos cognitivos do modelo SSO, mas considerar que em situações reais de ensino-aprendizagem ou nas interações interpessoais é possível haver uma variedade de combinações dos elementos mediados e mediadores, resultando em diferentes unidades triádicas, cada uma de caráter diverso, determinado pela natureza das interações focalizadas. Nesse sentido, a análise das mediações - necessariamente no plural - não deve recair, exclusivamente, sobre aspectos lingüísticos, cognitivos, políticos ou pedagógicos das situações de ensino-aprendizagem.

Figueiredo (2002) chamou a atenção para o papel da *escola como mediadora da construção de relações afetivas, sociais e cognitivas*, ressaltando que a convivência entre os alunos com deficiência mental e aqueles ditos normais resulta em benefícios mútuos do ponto de vista do desenvolvimento afetivo e social. A escola se constitui, assim, um espaço de convivência e de enfrentamento do múltiplo e do diverso, no qual, *pela via de variadas formas de mediação, ocorre a aquisição de instrumentos culturais legados de gerações anteriores* (2002, p. 70).

Estudando o papel do *professor enquanto mediador das relações interpessoais* entre alunos ditos normais e com deficiências em salas de aula regulares da rede particular de ensino de Fortaleza,

Araújo e Figueiredo (2001) observaram que o professor tanto pode facilitar quanto dificultar o estabelecimento de relações favoráveis à criação de um ambiente de respeito mútuo e interação social entre os alunos de sua sala de aula. Segundo Figueiredo (2002, p. 72) os professores

identificados como representantes legítimos do mundo adulto, e de quem a aprovação social importa muito para as crianças, têm um papel fundamental na constituição do grupo-classe, podendo influir para neste fundar relações de cooperação, respeito e solidariedade. No entanto, o inverso também é verdadeiro, como no caso em que o próprio professor camufla sob um falso discurso integrador a rejeição ou o descrédito pelas possibilidades de integração do grupo.

Outros estudos evidenciaram, também, que as concepções dos professores acerca dos sujeitos com deficiência mental e de seus processos de aprendizagem funcionam como importantes mediadores das relações pedagógicas entre professores e alunos. Figueiredo (2001) e Lustosa (2002) observaram que professores de alunos com e sem deficiência mental em salas de primeira série do ensino regular avaliaram diferentemente as

dificuldades e possibilidades de sucesso (suas e de seus alunos) conforme estivessem orientados pelo preceito da realidade ou pelo princípio do preconceito. Quando guiado pelo preceito da realidade, o professor orientava suas ações com base nas reais dificuldades e possibilidades que enxergava na sala de aula. Quando se orientava pelo (princípio do) preconceito, suas ações eram:

pautadas em concepções e em idéias preconcebidas sobre as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento das pessoas com deficiência. Antes mesmo de tentar estabelecer uma mediação com esse aluno, e de tentar favorecer o estabelecimento de vínculos dele com o grupo de classe, o professor alega dificuldades, não investe nessa possibilidade (...) (Figueiredo, 2002, p. 76).

Estes estudos nos ajudam a compreender a importância de considerar a natureza multifacetada das medições implicadas nas relações de ensino-aprendizagem no contexto escolar, tendo em vista que ela pode afetar positiva ou negativamente o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos sujeitos envolvidos em tais relações.

5. Considerações Finais

Com base na discussão desenvolvida neste trabalho e nos dados da pesquisa por nós desenvolvida, destacamos as seguintes considerações finais:

- Os resultados da pesquisa indicam que alunos com deficiência mental são capazes de se apropriar, através da mediação pedagógica, não somente dos conhecimentos relativos à aprendizagem da língua escrita, mas também das estratégias utilizadas pelo mediador.
- A mediação pedagógica é mais significativa e eficiente quando resulta na combinação de estratégias variadas, orientadas em função das dificuldades e potencialidades dos sujeitos e da situação-problema.
- É importante considerar a mediação como um fenômeno multifacetado, visto que nela estão implicados diversos aspectos do desenvolvimento e não apenas os processos cognitivos.

- É importante considerar, também, as concepções do mediador como um fator de grande relevância no estabelecimento das relações na tríade sujeito mediador, objeto de conhecimento e sujeito da aprendizagem.

Os dados e argumentos apresentados neste trabalho parecem-nos particularmente relevantes porque indicam que a compreensão do papel das múltiplas formas de mediação pode, efetivamente, contribuir com a melhoria do trabalho pedagógico realizado pelas escolas e demais instituições que fazem atendimento aos alunos com deficiência mental. Essa compreensão se opõe àquela que supõe que, dadas as características genéticas, psicológicas e comportamentais de tais alunos, eles não são capazes de se beneficiar da educação formal.

Para saber mais...

- ARAÚJO, C. V. O. F e FIGUEIREDO, R. V. *O acolhimento de crianças com necessidades educativas especiais na sala inclusiva*. I congresso latino-americano sobre educação inclusiva. João Pessoa, nov. 2001.
- DORIN, E. *Dicionário de Psicologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- FERREIRA, A. B. H. *Novo Dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FIGUEIREDO, R. V. *Políticas públicas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade*. In: ROSA, D. E. G. e SOUZA, V. C. (Orgs.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- GÓES, M. C. R. *As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos*. In: GÓES, M. C. R. & SMOLKA, A. L. B. (Orgs.). *A significação nos espaços educacionais – interação social e subjetivação*. Campinas-SP: Papyrus, 1997, pp. 11-28.
- LUSTOSA, F. G. *Concepções de deficiência mental e prática pedagógica: contexto que nega e evidencia a diversidade*. Fortaleza: 2002 (dissertação de mestrado).
- LUSTOSA, F. G. e FIGUEIREDO, R. V. *Inclusão: o desafio de conviver com a diferença na sala de aula*. I congresso latino-americano sobre educação inclusiva. João Pessoa, nov., 2001.
- NICOLA, A. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky - Aprendizagem e Desenvolvimento: um processo sociohistórico*. São Paulo: Scipione, 1993.
- PAOUR, J. L. *Modèle cognitif et développemental du retard mental: pour comprendre et intervenir*. Tese professor titular. Université de Provence, Marseille, 1991.
- PINO, Angel. *O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano*. In: *Cadernos CEDES 24 - Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1991, pp. 32-43.
- ROCHA, S. R. e SALUSTIANO, D. A. *Problemas e perspectivas dos estudos sobre mediação*. In: XIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - EPEN (publicado em CD-ROM). Salvador: quarteto, 1999.
- SMOLKA, A. L. B. *A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise*. In: *Cadernos CEDES 24 - Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1991, pp. 51-65.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WERTSCH, V. J.; DEL RIO, P. e ALVAREZ, A. *Estudos socioculturais: história, ação e mediação*. In: WERTSCH, V. J.; DEL RIO, P. e ALVAREZ, A. (Orgs.). *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.