

ADAPTAÇÃO OU ADEQUAÇÃO: há diferença?

ADAPTATION OR ADEQUACY: is there a difference?

Viviani Pereira Amanajás Guimarães¹

RESUMO

O tema deste artigo é a importância da adequação curricular e a diferença entre ela e a adaptação. Para isso, abordaremos, por meio da revisão bibliográfica, como ocorre aprendizagem no cérebro, o quanto ela está ligada à capacidade do nosso sistema nervoso de adaptar-se a novas experiências e, principalmente, que o aprender deve ter prioridade na educação. Mostraremos, portanto, como a escola pode proporcionar esse direito a todos os educandos.

Palavras-chave: Pessoas com Deficiência. Inclusão. Adaptação. Aprendizagem. Adequação Curricular.

ABSTRACT

The theme of this article is the importance of curriculum adequacy and the difference between it and adaptation. To this end, we will address, through literature review, how learning occurs in the brain, how it is linked to our nervous system's ability to adapt to new experiences and, especially, that learning must take priority in education. We will show, therefore, how the school can provide this right to all learners.

Keywords: Disabled people. Inclusion. Adaptation. Learning. Curricular Adaptation.

INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios da educação é possibilitar a aprendizagem de todos os estudantes, principalmente, quando pensamos naqueles que possuem transtornos (de aprendizagem ou de desenvolvimento) ou os que têm altas habilidades. O objetivo deste trabalho é falar sobre a inclusão na perspectiva da adequação curricular: como pode ser feita? O que deve ser levado em consideração? Quais os pré-requisitos para que a aprendizagem ocorra? Como nosso cérebro aprende? Essas são perguntas importantes que devem ser respondidas por todo educador que realmente deseja incluir, que deseja que seu educando aprenda.

Só que, antes de tudo isso, as perguntas que devem ser respondidas são: quem é meu aluno? Quais são as suas características? De que ele gosta? Quais são as suas dificuldades, mas, principalmente, em que ele é bom? Saímos, portanto, de perguntas mais generalistas, para

¹ Professora, Psicopedagoga Institucional, Especialista em Avaliação, Escritora e Multiplicadora de Boquinhos.
E-mail: vivianiamanajas@hotmail.com.

outras mais específicas em que se reconhecem as particularidades de uma determinada pessoa. O (re)conhecimento desse ser social fará com que sejam construídos os alicerces de uma nova aprendizagem. Afinal, só aprendemos com base em um conhecimento prévio.

Reconhecer o meio em que o estudante se encontra e valorizar sua cultura proporcionará uma interação com seu meio e trará mais concretude ao ato de ensinar e aprender. É um dos importantes meios em que o aluno está inserido é a escola.

O CÉREBRO E A APRENDIZAGEM

A plasticidade comportamental e a neural têm seu ápice na infância, fase em que os lobos frontais estão altamente sensíveis aos estímulos ambientais, mas isso não quer dizer que não exista plasticidade cerebral em outras fases do desenvolvimento humano. De acordo com Corso *et al* (2018), “achados também mostram que a plasticidade cognitiva continua na idade avançada” (p. 81) e, principalmente, que a base da formação das memórias e aprendizagens, afirma Corso (2018) em outro artigo, está na capacidade do nosso sistema nervoso de modificar-se, adaptando-se a novas experiências.

Portanto, a estimulação ambiental, que ocorre tanto por meio do exemplo quanto por meio da comunicação, da linguagem, é fundamental para que a aprendizagem ocorra. Por meio do processo de mielinização – que, apesar de ter maior intensidade nos três primeiros anos de vida, se estende até a idade adulta – “as funções mais elementares – realizadas a partir de sistemas mais primitivos – vão sendo gradativamente inibidas por funções mais superiores a partir de sistemas mais evoluídos” (ROTTA *et al*, 2018, p. 305). É, portanto, na maturação que o ser humano alcança seu desenvolvimento tanto mental quanto neurológico, completam. O mesmo ocorre com a relação entre o pensamento e a linguagem.

Para Fontes e Vygotsky (2009),

a relação entre pensamento e linguagem modifica-se no processo de desenvolvimento tanto no sentido quantitativo quanto qualitativo. Noutros termos, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento realiza-se de forma não paralela e desigual. As curvas desse desenvolvimento convergem e divergem constantemente, cruzam-se, nivelam-se em determinados períodos e seguem paralelamente, chegam a confluir em algumas partes para depois tornar a bifurcar-se. (p. 111).

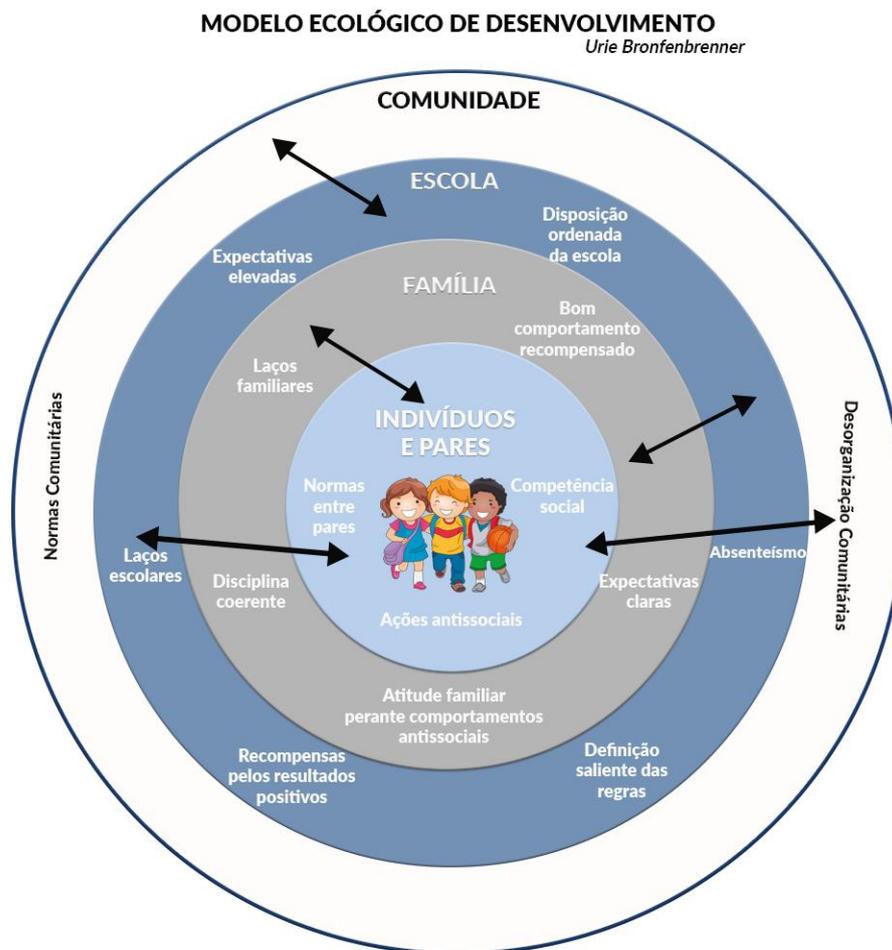
Vygotsky (2007) mostra que a fala e o uso de símbolos (habilidades unicamente humanas), ao serem incorporados a qualquer ação, têm a força de transformá-la, de organizá-la de uma maneira inteiramente nova, produzindo, conseqüentemente, novas formas de

comportamentos. Ao agir, a criança fala e essa expressão linguística é tão importante para ela quanto atingir um determinado objetivo e, quanto mais difícil esse objetivo for, mais a criança sente necessidade de falar.

Para esse autor, o **desenvolvimento intelectual acontece justamente quando a fala e a atividade prática convergem** (grifo meu). “As crianças resolvem tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos” (p. 13). O que se verifica ainda é que a fala, além de auxiliar na resolução do problema, controla e organiza o comportamento da criança.

O SER SOCIAL

A sociedade é a responsável pelo desenvolvimento do ser humano que influencia e é influenciado por ela. E essa influência, de acordo com o modelo ecológico de desenvolvimento, de (NOER, 2018, p. 38), apresenta um conjunto de estruturas sobrepostas e que mostram os níveis de influência e interação diferenciada com a criança (figura 1 adaptada).



Fonte: NOER, 2018, p. 38, (adaptada pela autora)

O ser humano é influenciado em vários estágios, como vemos na figura 1: primeiramente por seus pares, depois pela família, seguido pela escola e, por último, pela comunidade. Mas, apesar de haver uma prioridade nessas influências, cada sobreposição alimenta e é alimentada por outra camada. Esse intercâmbio é mediado pela linguagem.

Vygotsky (2007) chama de mediação, metaforizando o conceito de trabalho usado por Marx (MARTINS; MOSER, 2012), ao processo em que o homem, usando instrumentos e signos, desenvolve funções psicológicas superiores e, dessa forma, se distingue dos animais. A principal mediação para Vygotsky é a linguagem, o uso da mediação das palavras. Martins e Moser ainda afirmam que a principal função da linguagem é o intercâmbio social.

Se toda ação humana supõe uma mediação, do mesmo modo a aprendizagem se faz com a mediação semiótica ou pela interação com o outro, na interação social, na qual as palavras são empregadas como meio de comunicação ou de interação. A essa mediação, Vygotsky e seus discípulos denominaram de sociointeracionismo – a ação se dá numa interação sócio-histórica ou histórico-cultural (MARTINS; MOSER, 2012, p. 10).

Mas a mente é sempre social? Qual a importância da cultura para construção dessa mente social? Correia (2003), baseada nos estudos de Bruner, defende que a cultura é a única variável que pode ter um impacto qualitativo para a cognição, pois cria “uma rede de expectativas mútuas entre os humanos, uma espécie de sintonia que não é vista em nenhuma outra espécie” (CORREIA, 2003, p. 509).

Como cultura, para essa autora, é considerada um “desdobramento da característica humana de filiar-se, viver em grupo, em sociedade” (CORREIA, 2003, p. 506) e é dela que emerge a linguagem que, de acordo com Bruner (FERREIRA NETTO, 1991) guia o uso da mente. Esse autor ainda afirma que os processos linguísticos e os mentais estão ligados e que o primeiro aperfeiçoa o segundo. É pela linguagem que participamos e interpretamos o mundo e ela

não tem a função apenas de transmitir, ela cria realidades e consciência, fornece novos meios à cognição para investigar e explicar o mundo. A interpretação, a invenção e a revisão dos sistemas de símbolos estariam por trás de muito dos nossos conhecimentos, ações, artes, ciências, do nosso mundo em geral, ou seja, os significados de tais sistemas dependem da cultura, ainda que possam usar os mesmos símbolos (CORREIA, 2003, p. 511).

Esses significados são construídos logo após o nosso nascimento, pois temos intenções comunicativas, mas essa forma de se comunicar é extremamente enriquecida pela aquisição da linguagem que é estruturada de acordo com o meio social em que a criança nasce.

Portanto, o desenvolvimento das faculdades mentais não é unilinear e, de acordo com Bruner (FERREIRA NETTO, 1991), a mente só se torna social, só adquire a perfeita convicção do mundo por meio da linguagem.

Os estudantes das últimas décadas que “nasceram e estão imersos no meio digital e virtual, adquiriram novas habilidades e capacidades e perderam outras. Por exemplo, a duração de seu tempo de atenção foi reduzida” (MARTINS; MOSER, 2012, p. 13). Outra mudança importante foi na sua forma de comunicar-se, de ler o mundo à sua volta. Os educandos têm todo o conhecimento (bom ou ruim) do mundo disponíveis a um clique. Mas a escola ainda se caracteriza com o ensino com carteiras enfileiradas (ou em salas *on-line* em que os alunos ficam com a câmera desligada) em que o professor continua sendo o detentor do conhecimento.

O SER SOCIAL NA EDUCAÇÃO

Ouvem-se ideias de que o programa escolar está sobrecarregado, que os alunos das escolas recebem uma avalanche de informações que nunca irão utilizar em sua vida e que os programas contêm um excesso de material teórico e é pouco voltado para a prática (VYGOTSKY, 2021, p. 29).

O maior questionamento que deveria guiar o ambiente pedagógico é: por que tenho que ensinar determinado assunto? Que ele acrescentará ao desenvolvimento do **estudante**? E gostaria de enfatizar a importância desse substantivo no singular: estudante. Por que o processo de inclusão precisa ser individual, principalmente quando pensamos nos estudantes com alguma deficiência? Em que esse assunto ministrado vai ajudar aquele aluno a se desenvolver? Será que ele é realmente necessário? É darmos ênfase ao sentido em vez do significado, como defende Vygotsky (2021) ao elaborar uma didática com base na concepção histórico-cultural.

Uma das grandes conquistas das pessoas com deficiência e seus familiares foram leis que garantiram a adaptação curricular. Desde a nossa Constituição Federal, em 1988, há a garantia de igualdade perante a lei sem a violação do direito “à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988). Mas foi somente com a Lei Brasileira de Inclusão que as pessoas com deficiência viram conceitos importantes para inclusão serem validados, como: desenho universal, acessibilidade, barreiras, adaptações razoáveis, entre outros (BRASIL, 2015). A deficiência deixou de ser um peso na pessoa com deficiência e passou a estar no ambiente. Esse ambiente em que o ser social está inserido coloca barreiras que não só atrapalham, mas também, muitas vezes, impedem que os estudantes aprendam, como: currículos inflexíveis, formas cristalizadas de ensinar, a falta de diálogo. A acessibilidade não deve estar voltada somente ao ambiente, ela também se refere ao conteúdo.

Outra mudança importante que a LBI trouxe foi criminalizar a recusa, a cobrança de valores adicionais, a suspensão, a procrastinação, o cancelamento ou o fazer cessar a inscrição de aluno por causa da sua deficiência.

Apesar de legislações anteriores já afirmarem a importância da educação especial, somente quando se tornou obrigatório o recebimento de pessoas com deficiência nos estabelecimentos de ensino regular, com a LBI em 2015, ocorreu um aumento significativo de matrículas de alunos com os mais diversos distúrbios e transtornos de desenvolvimento (GUIMARÃES, 2021, p. 221).

Um dos conceitos abordados na LBI foi o desenho universal cuja proposta é identificar e corrigir o principal obstáculo para que a aprendizagem ocorra e essa correção beneficia não só àquela pessoa, mas a todo o grupo. Nossas escolas só estão preparadas para receber os estudantes que se encontram em uma aprendizagem mediana. A escola se perde quando se depara com qualquer extremo, tanto a pessoa com deficiência quanto a com altas habilidades.

Neste processo histórico, o signo da exclusão sempre acompanhou a instituição escolar, por meio da seleção de poucos escolhidos, da exclusão de mulheres, negros, pobres, [...], e pessoas com deficiência, a última grande fronteira da exclusão. Esta fronteira foi desafiada pela construção de escolas para cegos e surdos no Brasil do século XIX, pelo Estado Brasileiro, restando esquecida grande parte da população com deficiência (LACERDA, 2021, p. 163).

O currículo que leva em consideração somente a aprendizagem mediana fracassa, pois não identifica e explora (no bom sentido) diferentes potencialidades de cada um. E são essas potencialidades que servirão de base para a construção de novos conhecimentos. Portanto, ao ignorá-las, tentando construir novos conhecimentos sem seus pré-requisitos, é o mesmo que construir um prédio sem fundação. O resultado é uma aprendizagem ilusória que desmoronará em pouco tempo e o conhecimento regredirá.

O currículo também, ao pensar no “dar sentido”, como Vygotsky defende, deve trazer para seu processo de elaboração as vivências do estudante, pois este não pode ser considerado “uma folha de papel em branco, cujo conhecimento e aprendizagem dependem unicamente da escola, uma vez que os contextos individuais produzem outros conhecimentos e desenvolvimentos particulares” (GUIMARÃES, 2021, p. 222).

É então um processo de mão dupla em que a educação tem forte influência no desenvolvimento do ser humano, assim como, quando se permite, o educando pode transformar a educação. De acordo com Vygotsky,

A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência (VYGOTSKY, 2007, p. 62).

Uma das mudanças que deve ocorrer no processo de ensino-aprendizagem é a adaptação curricular que deve ser vista de forma individual. Não é a adaptação para a pessoa com autismo, com Síndrome de Down, mas para o João, a Cláudia, a Maria, o Eduardo etc. Isso deve ocorrer porque nenhum diagnóstico é uma sentença. Ele é apenas um indicativo. Reconhecer que as características do João, da Cláudia, da Maria ou do Eduardo são únicas e, às vezes, parecidas ou completamente diferentes, é que fará com que a adaptação curricular dê certo. E para conhecer, precisamos ir além do diagnóstico, das aparências. Permitam-me parafrasear Marx (*apud* Vygotsky, 2007, p. 66) quando ele fala que “se a essência dos objetos coincidissem com a forma de suas manifestações externas, então toda ciência seria supérflua”: eu acredito que, se a inclusão se resumisse às características de um diagnóstico, a ação educacional não seria tão determinante e importante como é.

ADAPTAÇÃO E ADEQUAÇÃO

A LBI, em seu Art. 3º, inciso I, considera uma adaptação razoável as

adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais (BRASIL, 2015).

Portanto, a adaptação deve proporcionar igualdades de condições e oportunidades. Mas o que significa “adaptar”? De acordo com o dicionário Houaiss, significa “tornar (-se) apto a; habilitar(-se)”. Adaptar-se estaria ligado a uma disposição inata ou adquirida, à aquisição de habilidades necessárias para o exercício de uma determinada habilidade.

Então, quando pensamos em adaptação, há dois extremos: de um lado está o certo e, de outro, o que precisa, o que quer se tornar o primeiro. Na adaptação, almeja-se tornar-se o outro. Mas quem decide ou quem deveria decidir o que é o certo? Quero aqui colocar uma reflexão ao trecho destacado da LBI no qual se afirma a “igualdade de oportunidade **com as demais pessoas**” (grifo meu). Quem são as **demais pessoas** aqui colocadas? Pensando na diversidade de características e potencialidades, quem deverá ser igual a quem? Volto a perguntar: quem decide o que é certo, o que é igual e o que é diferente?

Apesar de ser um termo mais conhecido e, usado, inclusive, em várias leis, gostaria de propor uma substituição do termo **adaptar** pelo termo **adequar**.

Para Houaiss, o adequar quer dizer “pôr-se ou estar em harmonia, combinar.” Não há aptidão, não há molde. Há harmonia. Não se deseja ser ou parecer outro; há uma combinação. Não há certo nem errado.

A adequação curricular deve ter esse olhar: não é um movimento transitório em que se molda o estudante para que ele se torne outro, para que ele alcance o outro. Há uma harmonia, uma combinação de saberes do professor e as potencialidades do educando.

Dessa forma, não se pode entender a mediação social na aprendizagem como algo isolado: todos os instrumentos usados para a mediação estão interagindo dialeticamente com o conteúdo que se pretende ensinar (MARTINS; MOSER, 2012, p. 13).

A adequação curricular não se resume ao assunto, às atividades, mas sim à aprendizagem. A pergunta não é se o material é acessível, é se a aprendizagem que se propõe é acessível. Não se deve almejar que o educando alcance a aprendizagem, mas, sim, proporcionar que a aprendizagem alcance o educando. E é justamente a isso que se propõe o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), de acordo com Borges e Schmidt (2021), em que se priorizam as redes de aprendizagem: afetivas, de reconhecimento e estratégicas. Essas redes têm como prioridade a motivação, o envolvimento, o currículo funcional, a intencionalidade das ações, o planejamento e a organização. Esses autores ainda complementam:

Vygotsky já havia descrito no início do século XX três requisitos para a aprendizagem: envolvimento com a tarefa de aprendizado, reconhecimento das informações a serem aprendidas e estratégias para processar essas informações (p. 31-32).

O DUA ainda coloca três questionamentos que devem ser respondidos: Por quê? O quê? Como?



(Figura elaborada pela autora)

E essa proposta tem como um dos atores principais o professor, pois é ele que formulará esses diversos meios, mas sempre com base nas características, nas potencialidades e sempre dialogando com o educando e sua família (quando este for menor de idade).

Portanto, o educador precisa ser flexível e estar disposto a mudar seu comportamento “fossilizado”, como chama Vygotsky aquelas atitudes presentes nos “chamados processos psicológicos automatizados ou mecanizados, os quais, dadas suas origens remotas, estão agora sendo repetidos pela enésima vez” (VYGOTSKY, 2007, p. 67).

O adequar o currículo, seguindo os preceitos do DUA (BORGES; SCHMIDT, 2021), tem como base a afetividade que motivará o educando a querer aprender; os múltiplos formatos de apresentar esse currículo, ampliando as representações, as opções de percepção; e, por último, mas não menos importante: as formas como serão demonstradas as aprendizagens por parte dos educandos.

E novamente voltamos ao que já foi dito: tudo isso só é possível quando conhecemos as características e as potencialidades de cada educando. Para aquele que é mais visual, o uso de infográficos, de mapas mentais, de imagens terá mais sucesso; já para aquele que é mais auditivo, o uso de podcasts, de vídeos, de uma prova oral poderiam ser opções mais acertadas.

Francisco: Falando do seu período escolar, você tinha algum tipo de dificuldade de aprendizagem? Engels: Como dito anteriormente, tenho dificuldade de interpretar figuras de linguagens, então tenho muita dificuldade de interpretar texto, desde

sempre até agora. Meu maior medo de fazer concurso público são as questões de interpretações de textos. Além desse fato, sempre tive dificuldade em organização, desde a escola até os dias de hoje no trabalho; esse meu problema de organização é devido à disfunção executiva que tenho, que é constantemente confundida com desleixo ou preguiça (SILVA; TELLES, 2021, p. 11).

Engels é um advogado autista que, em entrevista, deu esse depoimento. Pelo relatado, percebem-se algumas características dele, como dificuldade de interpretação de texto e de figuras de linguagem e a disfunção executiva. Para um estudante assim, o educador deve pensar em materiais, atividades que o auxiliem no alcance da aprendizagem, assim como, paulatinamente, o educando possa superar essa dificuldade. O docente não está lá para tapar o sol com a peneira e somente pensar em atividades que não proporcionem ao discente a superação das suas dificuldades.

Por exemplo: Engels disse que tem muita dificuldade com figuras de linguagem. Pensando nas três redes do Desenho Universal da Aprendizagem – afetivas, de reconhecimento e estratégicas –, o professor de Língua Portuguesa deve, junto com o educando, definir suas prioridades (**redes afetivas**): em que posso te ajudar? Em que focaremos agora? Depois de reconhecer a prioridade, o que é mais importante ser ensinado? Por exemplo: dentro das figuras de linguagem (que é a dificuldade que ele apresenta), quais as mais fáceis de serem identificadas, quais as mais usadas? Isso fará com que o estudante se sinta motivado (**rede afetiva**) e veja a funcionalidade naquilo que ele está aprendendo (**redes de reconhecimento**). Depois que o discente esteja seguro do seu aprendizado, o professor pode propor um projeto que envolva toda turma e que o estudante com dificuldade crie algumas mensagens que contenham as figuras de linguagem que devem ser identificadas por seus colegas de turma (**redes estratégicas**).

Essa atividade vai fazer com que o estudante não se amedronte frente à sua dificuldade, mas crie possibilidades para superá-la. O professor deve sempre pensar no desenvolvimento do educando, no seu crescimento. Ensinar o educando a identificar as figuras de linguagem, a interpretar o texto é o primeiro passo. Mas identificar as figuras de linguagem dentro de um texto não precisa ser cobrado na avaliação, a princípio, explicitamente. O educando não precisa dizer que na frase “aquela mulher é uma flor” existe a metáfora. Ele pode conseguir identificar que o que o autor expressou é que a mulher é bonita, é delicada, é perfumada como uma flor. O fato de interpretar o que a frase expressou é muito mais importante do que saber o nome dessa figura de linguagem.

O que se propõe com a adequação é essa combinação de saberes, de experiências, de olhares. Pode ser que esse estudante nunca consiga saber o nome de determinada figura de

linguagem. E isso não tem problema. Não é esse o objetivo que se propõe, pois o foco não é adaptá-lo, moldá-lo às demais pessoas. É sempre compará-lo com ele mesmo e proporcionar o seu crescimento.

Quando se adapta um exercício, por exemplo, tem-se a ideia de que isso é transitório e que se espera que aquele educando possa um dia não precisar mais daquela adaptação. Que ele seja igual às demais pessoas. Quando isso não ocorre, o resultado não é o que se esperava.

Mas quando o exercício é adequado àquela pessoa, há uma harmonia, não há comparação com ninguém. Não se espera que o aluno se adapte a nada, pois o que se fez combina com a sua realidade, com as suas potencialidades. Não há sofrimento e nem se espera que aquele educando seja igual às demais pessoas, pois somos únicos dentro das nossas diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo trouxe alguns questionamentos, algumas reflexões sobre o ensinar e o aprender.

Mostramos a aprendizagem no cérebro, a plasticidade cerebral que está presente até na idade avançada e o quanto nossa aprendizagem está ligada à capacidade do nosso sistema nervoso de adaptar-se a novas experiências. E dentro desse processo de novas experiências está a escola.

Para este ser social que todo ser humano influencia e é influenciado pela sociedade, uma das maiores formas de interação social é a linguagem. Ela é fundamental para o desenvolvimento humano.

Nesse meio educacional, deve-se priorizar a aprendizagem de todos os educandos. Para isso, a Lei Brasileira de Inclusão teve um papel fundamental ao criminalizar a recusa de vaga para qualquer pessoa em virtude da sua deficiência. Mas permanecer na escola é apenas o primeiro passo.

Se a aprendizagem é a prioridade, como a escola pode proporcionar esse direito? Por meio da adequação curricular que leva em consideração as potencialidades de todo estudante e a quebra das barreiras que impedem seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BORGES, Adriana Araújo Pereira; SCHMIDT, Carlo. Desenho universal para aprendizagem: uma abordagem para alunos com autismo na sala de aula. **Revista Teias**, v. 22, n. 66, p. 27-39, 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 03 out. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 03 out. 2020.

CORREIA, Mônica F. B. A constituição social da mente: (re)descobrimo Jerome Bruner e construção de significados. **Estudos de Psicologia** (Natal), v. 8, p. 505-513, 2003.

CORSO, H. V. *et al.* Treinamento do controle executivo no contexto da pesquisa e da clínica psicopedagógica. *In*: ROTTA, Newra Tellechea; BRIDI FILHO, César Augusto; BRIDI, Fabiane Romano de Sousa. **Plasticidade cerebral e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2018.

CORSO, H. V. Plasticidade Cognitiva e cerebral no desenvolvimento da leitura e na intervenção psicopedagógica da dislexia. *In*: ROTTA, Newra Tellechea; BRIDI FILHO, César Augusto; BRIDI, Fabiane Romano de Sousa. **Plasticidade cerebral e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2018.

FERREIRA NETTO, Waldemar; BRUNER, Jerome. A construção narrativa da realidade. (1991) **CriticalInquiry**, v. 18, n. 1, p. 1-21.

FONTES, Martins; VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra, 2. ed. 5. tiragem, 2009.

GUIMARÃES, V. Plano educacional individualizado para pessoas com deficiência: realidade ou apenas esperança? *In*: MENDES, Marlla (coord.). **Autismo. Legislação, Jurisprudência e Políticas Públicas**. Brasília: OAB Editora, 2021.

LACERDA, L. Parâmetros para a inclusão escolar da pessoa com autismo. *In*: MENDES, Marlla (coord.). **Autismo. Legislação, Jurisprudência e Políticas Públicas**. Brasília: OAB Editora, 2021.

MARTINS, Onilza Borges; MOSER, Alvino. Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. **Revista Intersaberes**, v. 7, n. 13, p. 8-28, 2012.

NOER, Clarissa. Identificação e abordagem precoce dos desvios do desenvolvimento *In*: ROTTA, Newra Tellechea; BRIDI FILHO, César Augusto; BRIDI, Fabiane Romano de Sousa. **Plasticidade cerebral e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2018.

ROTTA, N. T. *et al.* Aprendizagem e intervenção terapêutica. *In*: ROTTA, Newra Tellechea; BRIDI FILHO, César Augusto; BRIDI, Fabiane Romano de Sousa. **Plasticidade cerebral e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2018.

SILVA, E. TELLES, F. Entrevista com um advogado. *In*: MENDES, Marlla (coord.). **Autismo. Legislação, Jurisprudência e Políticas Públicas**. Brasília: OAB Editora, 2021.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A Formação Social da Mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vygotsky; organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.