

**A tarefa avaliativa de alfabetização de Miguel: uma criança com autismo no segundo ano do Ensino Fundamental****Miguel's literacy assessment task: a child with autism in the second year of primary school**Daniel Novaes<sup>\*</sup>Ana Paula de Freitas<sup>\*\*</sup>Milena Moretto<sup>\*\*\*</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo compreender o modo como Miguel, uma criança com autismo matriculada no segundo ano do Ensino Fundamental, realiza uma tarefa avaliativa de alfabetização. Este texto é fruto de uma pesquisa de doutorado realizada na educação básica, em uma escola da rede municipal de ensino da periferia de uma cidade a 60 km da capital do estado de São Paulo. O referencial teórico-metodológico da teoria histórico-cultural respaldou o trabalho empírico e as análises das situações escolares. Com vistas a um desenvolvimento humano prospectivo, esse referencial defende a fundamentalidade de olhar para as múltiplas determinações que constituem os fenômenos. As análises realizadas destacam dois movimentos: 1. a mediação da professora na tarefa proposta; 2. os modos de participação da criança na tarefa proposta. Ademais, o estudo dá indícios de que o modo como Miguel realiza avaliação traz marcas de tarefas que tendem à simplificação para *passar o tempo*.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação diagnóstica. Alfabetização. Autismo. Teoria histórico-cultural. Vigotski.

**ABSTRACT:** The purpose of this article is to understand how Miguel, a child with autism enrolled in the second year of primary school, performs a literacy assessment task. It is the result of a doctoral research carried out in basic education, in a public school in the outskirts of a city 60 km from the capital of the state of São Paulo. The theoretical-methodological framework of cultural-historical theory supported the empirical work and the analyses of school situations. With a view to prospective human development, this framework defends the fundamentality of looking at the multiple determinations that make up the phenomena. The analyses carried out highlight two movements: 1. the teacher's mediation in the proposed task; 2. the child's modes of participation in the proposed task. In addition, the study gives clues that the way Miguel carries out the assessment bears the marks of tasks that tend towards simplification to 'pass the time'.

**KEYWORDS:** Diagnostic assessment. Literacy. Autism. Cultural-historical theory. Vigotski.

\* Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, <https://orcid.org/0000-0003-4021-8410>, [dpereira.prof@mail.usf.edu.br](mailto:dpereira.prof@mail.usf.edu.br).

\*\* Doutora em Educação, Docente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, <https://orcid.org/0000-0003-1570-1996>, [anapaula.freitas@usf.edu.br](mailto:anapaula.freitas@usf.edu.br).

\*\*\* Doutora em Educação, Docente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, Universidade São Francisco, <https://orcid.org/0000-0002-1924-1678>, [milena.moretto@usf.edu.br](mailto:milena.moretto@usf.edu.br).

## 1 Introdução

Neste artigo, temos o objetivo de compreender o modo como Miguel, uma criança com autismo matriculada no segundo ano do Ensino Fundamental, realiza uma tarefa avaliativa de alfabetização. O estudo é fruto de uma pesquisa de doutorado em educação que teve como objetivo investigar, a partir da noção de singularidades constitutivas, a forma como os saberes pedagógicos repercutem na constituição da criança (com autismo) (Pereira, 2022). Para tal, fundamentou-se na teoria histórico-cultural de Vigotski (2021b), a partir de conceitos como: a constituição humana de natureza social e o papel do outro como mediador da relação do sujeito, com o objetivo do conhecimento. Buscamos também, na pedagogia histórico-crítica, especialmente nas proposições de Saviani (2021), o entendimento da maneira como as práticas educativas e sociais afetam os modos de participação do sujeito no mundo. Além disso, as ideias de Paulo Freire sobre uma prática pedagógica crítica contribuíram para as análises. Arraigados no materialismo histórico-dialético, esses estudiosos concebem o desenvolvimento humano como um processo social, histórico e regido por leis culturais.

Com base nesses pressupostos, a referida pesquisa foi produzida e levou em consideração as múltiplas determinações que afetam os fenômenos em estudo: Miguel, uma criança com diagnóstico de autismo, que também é estudante em uma escola localizada na periferia, sua família, sua escola e as relações pedagógicas que tece, o sistema político-econômico capitalista neoliberal etc. No estudo, utilizamos nomes fictícios a fim de garantir o anonimato dos participantes. O estudo foi aprovado pelo comitê de ética da universidade sob o número CAAE 08037519.0.0000.5514. No ano da realização do trabalho empírico, o município do qual a escola faz parte passou pela adequação curricular orientada pela *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC).

Vislumbrando imersão no processo de educação da criança focalizada, a periodicidade de idas à escola aconteceu do seguinte modo: no mês de março, o professor-pesquisador foi à escola todos os dias a fim de conhecer o cotidiano escolar e dele participar. A partir do mês de abril, ele passou a frequentar a escola três vezes por semana para estar com os alunos em diferentes contextos: nas tarefas de sala de aula e nas aulas de Educação Física e de Informática. Entre os meses de maio e junho, as idas à escola foram espaçadas – aconteceram entre uma e duas vezes por semana. No segundo semestre do ano de 2019, o professor-pesquisador frequentou a escola semanalmente entre os meses de agosto e de dezembro. A redução

aconteceu pela necessidade de ele se desprender do cenário da pesquisa gradativamente, uma vez que a professora lhe relatou que os alunos estavam *muito apegados* à sua figura.

O aluno de que falamos neste estudo é Miguel, de 8 anos, com o diagnóstico clínico de autismo e que está no segundo ano do Ensino Fundamental. As características marcantes de seus modos de participação no contexto escolar são o sorriso e a afetuosidade com os demais colegas; tanto que, por vezes, era preciso chamar sua atenção. O menino realiza as tarefas sozinho; ainda assim conta com o apoio da estagiária Esther, estudante de Pedagogia que exerce a função de apoio a Miguel durante suas tarefas, idas ao banheiro e locomoção pelos espaços escolares, embora ele não tenha comprometimento motor.

A entrada na sala de aula aconteceu mediante parceria com a professora regente de sala, de nome também fictício Quézia. Nessa parceria, construída no decorrer do ano letivo, utilizou-se o material didático *Buriti Mais Português* – uma coletânea da Editora Moderna –, disponibilizado pela rede municipal de ensino e organizado de acordo com a BNCC. O uso desse material decorreu da adequação curricular do município à Base e ao modo como é definida a alfabetização, orientado pelos pressupostos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Para este artigo, selecionamos uma situação extraída dessa pesquisa de doutorado, que focaliza uma tarefa avaliativa aplicada pela professora para identificar o nível de alfabetização dos alunos.

Em nome do objetivo proposto, o estudo foi organizado em quatro seções: o recorte introdutório apresenta o contexto no qual se origina a discussão pretendida neste artigo – o papel da tarefa avaliativa no processo de alfabetização de Miguel. Na fundamentação teórica, retomamos os pressupostos vigotskianos acerca da constituição humana pela linguagem. Em seguida, anunciamos as proposições de Magda Soares sobre o processo de alfabetização e o papel da avaliação nessas condições. Na quarta seção, contextualizamos a construção da pesquisa e o modo como o trabalho empírico foi realizado. Em sequência, apresentamos a situação de uma tarefa de avaliação diagnóstica realizada por Miguel e mediada pedagogicamente por sua professora, para tensionarmos o modo como a tarefa afeta seu processo constitutivo. Por fim, em considerações finais, retomamos o objetivo e discutimos as possibilidades de desenvolvimento do aluno com autismo dentro de suas condições concretas.

## 2 Pressupostos teóricos

Nosso estudo fundamenta-se na teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano cuja concepção histórica e dialética da realidade perpassa o papel da escola e das tarefas

educativas na constituição humana. Para este artigo, destacamos alguns conceitos desse referencial a fim de dialogarmos com as múltiplas determinações que envolvem o olhar para a atividade humana. Os conceitos mobilizados a fim de estabelecer a discussão da relação ensino-aprendizagem são: significação; Zona de Desenvolvimento Proximal; e papel do outro. Além disso, dentro da referida teoria, focalizamos a noção de avaliação processual e as relações entre ela e a alfabetização na perspectiva de Magda Soares.

Vigotski (1995) é precursor da teoria histórico-cultural, e seus estudos voltam-se ao papel da linguagem na constituição humana. O autor argumenta que o homem não nasce humano; ele humaniza-se no processo de inserção na cultura, mediado pela linguagem. Esse processo – denominado internalização – dá-se à medida que a criança se relaciona com os outros e com toda a criação humana, é cultural. A relação entre a criança e o outro é, por sua vez, dialética, pois, ao afetar o mundo com seus modos de participação, a criança também é afetada – relação dialética que possibilita a transformação da criança e do seu entorno.

Vigotski (1995) explica que a criança se desenvolve na relação com as pessoas de seu grupo social; inicialmente em uma ação coletiva – entre pessoas – e, em seguida, em uma ação individual. Essa é a lei geral do desenvolvimento, e a função psíquica que melhor revela essa lei é a fala. É

por meio da fala [que] a mãe começa a controlar o comportamento da criança e a criança também começa a perceber a fala como algo capaz de mudar o comportamento das pessoas a sua volta. Com um pouco mais de idade, a criança começa a usar a fala também para controlar o próprio comportamento. A fala já é empregada para outro fim e exerce outra função no comportamento da criança (Prestes, 2017, p. 72).

Nas pessoas com diagnóstico de autismo, como é o caso de Miguel, a constituição humana acontece do mesmo modo que com as demais pessoas, a partir das relações sociais e mediadas pela linguagem. Para Vigotski (2021a), o acesso ao mundo cultural, em específico aos signos linguísticos, favorece, modifica e transforma as relações da criança com o mundo e consigo. Isso acontece porque “[...] a criança nasce inserida num meio cultural significativo, feito de significações socialmente definidas e codificadas nos objetos e eventos que formam o meio concreto da criança através das ações daqueles que convivem com ela [...]” (Pino, 1993, p. 23). Essas significações não são automatizadas; por isso, a história do sujeito, posta em relação com a história de seu grupo identitário, também afeta o modo como ele se relaciona consigo e com o outro.

No que tange à especificidade da atividade humana de aprender, a teoria vigotskiana atribui aos processos de Ensino Fundamental importância no processo de humanização. Conforme Vigotski (2021b, p. 68) pontua em seus estudos, “[...] a plenitude social é o ponto final do objetivo da educação [...]”, razão pela qual aprender está intrinsecamente relacionado à atuação do homem no mundo. Mas essa atuação do homem no mundo não é um processo adquirido hereditariamente, explica o autor, ele é fruto de um processo mediado, no qual o outro mais experiente realiza com a criança aquilo que em um primeiro momento ela não pode realizar sozinha, ou seja, o adulto ou os pares mais capazes auxiliam a criança no desenvolvimento de funções psíquicas que ainda não estão prontas, mas “[...] já se encontram a caminho, já começam a brotar; amanhã trarão frutos, amanhã passarão para o nível de desenvolvimento real” (Vigotski, 2021a, p. 149). Essa expressão de atuação conjunta do homem no mundo é conhecida como Zona de Desenvolvimento Iminente.

Tal conceito é potente para conceber os processos de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência pela especificidade do papel do outro na atuação com o sujeito, e não sobre o sujeito. O trabalho conjunto entre os pares orientou nossa pesquisa com Miguel e favoreceu um trabalho no que diz respeito à realização das tarefas propostas em sala de aula, prospectivo. O ir além com o outro torna possível, conforme anuncia o referencial assumido, que a criança faça em colaboração aquilo que, mais tarde, fará sozinha. É como na “[...] passagem do engatinhar para a marcha ereta e do balbúcio para a fala; é uma metamorfose, uma transformação qualitativa de uma forma em outra [...]” (Vigotski, 2021b, p. 150), é uma atividade que se realiza primeiro com o outro em um processo de significação; depois sozinho – uma atividade colaborativa.

Tendo como foco as relações dinâmicas no contexto educativo, entendemos que a avaliação dessa atividade colaborativa precisa focalizar o processo no qual ocorre a apropriação do conteúdo da atividade. É o que esclarece Santos (2019) ao problematizar a concepção de constituição humana em Vigotski. Para a autora, a avaliação da aprendizagem pode servir como um instrumento que viabiliza o planejamento de ações com vistas a articular o que está em processo de desenvolvimento e o que o aluno não sabe que precisa saber. Ele precisa, sobretudo, ser parte de uma complexa relação de ensino-aprendizagem, mirando a plenitude social de que trata Vigotski (2021a).

Com esse arcabouço teórico-metodológico, entendemos que a apropriação da linguagem é perpassada pela significação cultural do outro e que o contexto do trabalho pedagógico de

alfabetização está impregnado dessas relações culturais. Contudo, não é qualquer abordagem que dá conta da complexidade da constituição humana. Por esse motivo, concebemos em nosso trabalho um processo de apropriação do gênero humano para além da decodificação de signos; é um trabalho prospectivo com vistas à participação plena da criança com autismo na sociedade.

Por fim, como já destacado, a apropriação do gênero humano e de seus signos culturais acontece favoravelmente no espaço escolar por meio da relação ensino-aprendizagem. No caso específico dos signos linguísticos, a apropriação acontece no trabalho de alfabetização. Para discutirmos esse processo a partir do referencial vigotskiano, recorreremos às proposições de Magda Soares acerca da alfabetização e da avaliação.

## **2.1 Proposições de Magda Soares acerca da alfabetização e da avaliação**

Ao partirmos dos pressupostos vigotskianos, consideramos que os processos de ensino-aprendizagem que tomam a natureza social do desenvolvimento humano como pressuposto são, também, um modo de subverter a própria lógica excludente da educação. Soares (2008) considera que, no Brasil, há um discurso que se enreda na luta pela educação popular e que é menos excludente. No entanto, as políticas públicas são gestadas tendo em vista interesses do sistema capitalista em políticas que favorecem a meritocracia, o que acaba acentuando a desigualdade.

Nesse sentido, a escola pública, lugar de acesso da população aos bens culturais, acaba sendo excludente; orientada por políticas que padronizam o currículo sem considerar a diversidade, que inserem um sistema de avaliação meritocrático etc. A autora supracitada argumenta ainda que, além desse equívoco, tem sido conflituosa a ideia de “[...] que apenas através do convívio intenso com o material escrito que circula nas práticas sociais, ou seja, do convívio com a cultura escrita, a criança se alfabetiza” (Soares, 2004, p. 11). É preciso, portanto, tensionar os modelos de alfabetização presentes na escola, especialmente porque eles embalam certas concepções de avaliação.

Um exemplo disso é a concepção tradicional de alfabetização: fruto de metodologias sintéticas e analíticas, ela incumbe à atividade complexa de linguagem a simples função de decodificar signos. Por mais que a decodificação de signos linguísticos reduza a aprendizagem da língua em mensuração quantitativa - mesmo sendo simplificada-, os alunos ainda apresentam resultados insuficientes nas avaliações. Ademais, Soares (2004) reflete também sobre a ideia

de que essa problemática, há décadas na sala de aula, pode ser um indicativo de que as múltiplas facetas da alfabetização precisam ser revisitadas com urgência.

Mas esse não é um trabalho fácil; exige dos sistemas de ensino uma concepção de desenvolvimento humano com foco no trabalho colaborativo e prospectivo, e que não considere a dificuldade de aprendizagem ou o baixo desempenho nas avaliações como classificação de deficiência. Essa ideologia da deficiência surgiu no contexto educacional estadunidense em 1970 e migrou para o Brasil no mesmo período. Ademais, Soares (2008) sinaliza que o contexto educacional foi impactado pela corrida científica de analisar as dificuldades de aprendizagem especialmente com testes psicológicos. Esses testes mensurativos caracterizam as crianças sempre a partir de um modelo hegemônico ideal de comportamento. Tal caracterização repercutiu na organização da avaliação escolar que temos hoje, principalmente no que concerne à pessoa com deficiência e ao discurso que a atrela às dificuldades cognitivas. O que Soares (2004, p. 15) propõe, em primeiro lugar, é

a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita.

Em razão do exposto, concordamos com a autora quando ela esclarece que alfabetização e avaliação se complexificam, são multifacetadas e intrinsecamente concebidas. Ainda assim, é preciso denotar que o processo de alfabetização contempla “[...] consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema–grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita [...]” (Soares, 2004, p. 15) e tradução dos fonemas em grafemas. No entanto, a autora indica uma perspectiva integradora das dimensões da alfabetização e do letramento sem desconsiderar a finalidade de ambos para a constituição humana e para a própria função social da aquisição da língua escrita e falada.

Tendo em vista esses pressupostos teóricos, no presente artigo temos como objetivo compreender o modo como Miguel, uma criança com autismo matriculada no segundo ano do Ensino Fundamental, realiza uma tarefa avaliativa de alfabetização. Assim, seguimos apresentando o contexto no qual a tarefa foi proposta.



### 3 Contextualização

A pesquisa, de que este artigo é fruto, foi realizada em uma escola municipal de educação básica da periferia de uma cidade do interior do estado de São Paulo. O trabalho empírico aconteceu em uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental do período vespertino, com a professora regente Quézia, a estagiária Esther e o aluno Miguel. O nome de todos os participantes, como já dissemos, é fictício, a fim de garantir-lhes sigilo. A escola foi frequentada pelo professor-pesquisador – primeiro autor deste artigo – quando criança, no segundo ano do Ensino Fundamental, para onde ele regressou com o propósito de realizar sua pesquisa de doutorado no ano letivo de 2019. O professor-pesquisador chegava às 12h30 da tarde e permanecia até às 17h30. As crianças chegavam no mesmo horário e ficavam no pátio aguardando a professora.

A Professora Quézia é formada em pedagogia com pós-graduação *lato sensu* na área de educação especial e atua na educação há mais de uma década – é experiente com crianças com autismo. A estagiária Esther, com o papel de apoio à criança, cursava pedagogia no período noturno. Sua função era acompanhar Miguel nas aulas extraclasse, como Educação Física, e nas saídas do aluno da sala de aula, para ir ao banheiro, beber água, no lanche etc. Em alguns momentos, ela também apoiava Miguel nas tarefas em sala de aula.

Miguel é uma criança com autismo, de 8 anos de idade, que apresenta dificuldades fonoarticulatórias e frequenta o segundo ano do Ensino Fundamental. Conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM Tr-5 (American Psychiatric Association [APA], 2022), o autismo é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento. Entre os critérios diagnósticos clássicos de autismo – para propor os modos e os meios de atuação – há o déficit persistente na linguagem, na interação social e na relação social.

É nesse contexto que reside o trabalho pedagógico de alfabetização realizado, tendo como base o livro didático Buriti Mais Português, da Editora Moderna, organizado segundo a BNCC. A situação aqui relatada teve como foco uma tarefa avaliativa. A Professora Quézia lê para as crianças a história “O Casamento de Chico Bento”; em seguida distribui uma folha ilustrada com a cena do casamento, seguida por linhas. A proposta é que os alunos repliquem nas linhas a história lida pela professora. A avaliação é presenciada pelo pesquisador e por Esther, orientados pela professora a não ajudar os alunos. A intenção proposta na tarefa consiste na aferição da apropriação da escrita pelas crianças, conforme narrado a seguir.



No trabalho empírico desenvolvido no contexto da pesquisa de doutorado, os dados foram registrados em diário de campo e videogravação. O material transcrito respeitou o padrão de fala dos participantes e foi analisado segundo os princípios da análise microgenética (Góes, 2000), buscando indícios do processo que se deseja conhecer.

#### 4 Análises e Discussões

**Situação:** É a segunda aula do dia. Os alunos chegam à sala de aula agitados após o horário de Educação Física, acompanhados por Maria, a professora dessa disciplina, que solicita que eles ocupem seus lugares. Em seguida, Maria comenta com a Professora Quézia o que as crianças fizeram na aula e como se comportaram, pergunta se estão com sede, eles dizem que sim. Maria pergunta a Quézia se os alunos podem ir ao banheiro, lavar o rosto e beber água, pois não deu tempo de irem durante sua aula. Quézia concorda. Maria despede-se e sai da sala. Nesse momento, a Professora Quézia olha para o professor-pesquisador e comenta que o correto seria ela terminar a aula mais cedo para dar tempo de os alunos fazerem isso, e continua: “toda vez eu perco quase uma aula!”.

Os alunos vão ao banheiro, lavam o rosto e bebem água, vão sozinhos. Miguel, por sua vez, vai acompanhado pela estagiária Esther, que o aguarda do lado de fora do banheiro. Ao sair sorridente do banheiro, Miguel está com a calça em cima da camiseta, na altura do umbigo. Esther dá risada e pede para ele arrumar direito, os dois riem, bebem água e voltam para a sala. A Professora Quézia pede que todos se sentem e se acalmem, pois é hora da produção textual. Eufóricos, os alunos não obedecem. Apresentamos a seguir o registro desse momento, feito em diário de campo, em 14 de agosto de 2019.

**T. 1: Professora Quézia:** *turminha! Um... dois... três!*

Enquanto conta, os alunos vão silenciando. Quézia aproxima-se do professor-pesquisador e comenta:

**T. 2: Professora Quézia:** *Prô, hoje é a avaliação diagnóstica, você pode me ajudar a passar entre as mesas verificando o que eles estão escrevendo?*

**T. 3: Professor-pesquisador:** *Posso! Se pedirem ajuda não pode, certo?*

**T. 4: Professora Quézia:** *Isso mesmo, prô.*

Quézia dirige-se aos alunos e pede para separarem as mesas; em seguida, explica que farão uma avaliação e não serão ajudados. Em coro, respondem:

**T. 5: Turma em coro:** *Ahhhhh... de novo???*

Professor-pesquisador, Professora Quézia e a estagiária Esther riem.

**T. 6: Professora Quézia:** *Vai ser legal! O tema do texto vai ser o casamento do Chico Bento. Vocês estão vendo a folhinha que a prô mostrou, agora eu, o prô e a Esther, vamos entregar. Vocês podem colorir depois que terminarem.*

Quando entrega as folhas de tarefa, Quézia explica que é para os alunos escreverem a história com base nas imagens que estão vendo. A folha contém uma ilustração do personagem Chico Bento casando-se em meio a uma paisagem natural, com árvores e flores. Ao receber sua folha de tarefa, Miguel diz:

**T. 7: Miguel:** *Pofessola, me azude?*

A Professora Quézia ignora, Miguel levanta-se e vai até a mesa da professora.

**T. 8: Professora Quézia:** *Miguel, como você acha que foi o casamento do Chico Bento com Rosinha?*

**T. 9: Miguel:** *Na folesta!*

Miguel responde e volta para seu lugar, fica olhando para a lousa, olha para a estagiária Esther e para o professor-pesquisador.

**T. 10: Miguel:** *O pofessô, me azude?*

**T. 11: Professor-pesquisador:** *Já vou.*

Ele responde, mas não vai, deixa o aluno esperando. Sem ajuda, Miguel começa a silabar em voz alta.

**T. 12: Miguel:** *NA, N e A, FO/LES/TA, FO/FO, F e O, TATA, T e o A.* Miguel escreve: Na folesta.

Ele levanta-se, vai até o professor-pesquisador e lê o que escreveu na primeira linha. Enquanto fica falando em voz alta e andando pela sala, alguns alunos dizem para a Professora Quézia que ele está atrapalhando; ela pede para terem paciência com ele e continua.

**T. 13: Professora Quézia:** *Miguel! Não é para ficar andando pela sala! Prô, não ajuda ele, esse menino é muito esperto!*

Miguel para de fazer a tarefa, abre o estojo, pega o lápis de cor e começa a pintar o desenho. Enquanto faz isso, Quézia levanta-se e diz aos alunos que é hora do lanche. Animados, eles levantam-se e caminham para o corredor fora da sala, formando fila. Em silêncio, Miguel levanta-se e caminha na direção do professor-pesquisador, que segura sua mão. Eles vão para o lanche sem concluírem a avaliação.

Quantas coisas acontecem na sala de aula durante a realização de uma tarefa? Como é sabido, o tempo de euforia dos alunos não está contemplado no planejamento pedagógico, tampouco estão as *gracinhas* durante as situações de aula. Mesmo assim, essas situações

existem e demandam tempo, energia e sabedoria do professor para lidar com tal dinamismo. A análise da tarefa de língua portuguesa permite destacar um aspecto que merece nossa atenção: o modo como o aluno realiza a tarefa pedagógica voltada à alfabetização.

Quando a professora organiza a turma para a avaliação, posiciona as crianças uma atrás da outra, todas viradas para a lousa, e pede silêncio (T. 1). A tarefa avaliativa é a proposta de escrita de um texto com base em uma história lida anteriormente pela professora. O material utilizado é uma folha de sulfite com uma ilustração que mostra o personagem Chico Bento casando-se em meio a uma paisagem natural, com árvores e flores. Ao receber sua folha de tarefa, Miguel pede, de imediato, para a “professora” ajudá-lo (T. 7). Por mais que solicite à professora e, posteriormente, ao professor-pesquisador, o aluno não recebe ajuda, pois o modo como a proposta avaliativa está organizada, atendendo às diretrizes curriculares, não privilegia o processo de construção do conhecimento, e sim o produto.

Para Tardif (2002, p. 12), esse modo de organizar as tarefas pedagógicas está baseado em uma perspectiva cognitivista (mentalismo), que vê a educação com certo “reducionismo biológico, determinado pela atividade cerebral [...]”. No processo de alfabetização do aluno, por essa perspectiva, não importa quem é a criança e quais sentidos a tarefa tem para ela. E parece ainda que há um silenciamento de suas vontades em detrimento da resolução da tarefa avaliativa, quer dizer, ao olharmos para o modo como Miguel realiza sua tarefa avaliativa, inferimos que ele a realiza, também, por meio do silenciamento de suas vontades. No episódio trazido, é possível observar ainda que as crianças parecem estar cansadas desse tipo de tarefa, pois no T. 5 mencionam que farão “de novo”. Mas não fica claro no episódio se os demais alunos cumpriram a tarefa ou não, muito embora eles reclamem que Miguel esteja atrapalhando (indício de que estavam fazendo a tarefa, ainda que a contragosto).

Ora, Miguel, seus colegas, os professores, o sistema de ensino e a sociedade vivenciam no cotidiano escolar um embate científico que remonta a séculos de construção de teorias pedagógicas e uma hegemonia clínica tradicional. Como explica Saviani (2021), as teorias não críticas, como a pedagogia tradicional, pressupunham uma organização do espaço escolar centrado no professor (os alunos enfileirados e virados para a lousa para realizar a avaliação). Mas esses modelos em vigor são ultrapassados e repercutem na constituição de Miguel também, sob a forma de um pedido de ajuda. Ele tenta, escreve uma palavra, pinta, mas talvez entenda que não consegue realizar a tarefa sozinho, já que, na escola, costuma ser sempre apoiado, auxiliado e acompanhado. Tal silenciamento é fruto de um sistema de ensino organizado em

torno de um professor que expõe suas aulas aos alunos, que, por sua vez, seguem as instruções disciplinadamente (Saviani, 2021).

Na turma de Miguel, a solicitação da professora para os alunos se acomodarem parece não ter sido seguida (primeiros turnos em que a professora perde tempo em busca de silêncio). Parece também que a própria organização dos modos de aula, a própria intenção se fragiliza entre as tentativas de Miguel escrever (T. 12) e os passeios dele pela sala (T. 13).

Na proposta, a Professora Quézia busca um diagnóstico do processo de alfabetização dos alunos. Por isso, questionamos quanto ao que foi possível fazer pelo modo como Miguel realizou a tarefa: escreveu uma palavra com apoio da oralidade e pintou o desenho. Vemos o que Miguel já sabe fazer, está em seu desenvolvimento real, nas palavras de Vigotski (2021a). Todavia, o fato de Miguel e os demais alunos não poderem ser auxiliados não permite conhecer as potencialidades desenvolvimentais das crianças, o que elas poderiam fazer com ajuda, os brotos do desenvolvimento, como anuncia Vigotski (2021a) ao discutir a zona de desenvolvimento iminente, aquilo que a criança realiza em colaboração com o outro como indicativo de seu desenvolvimento.

Esse episódio também dá indício de uma contradição entre o plano real e o ideal. Para Vigotski (2003, p. 77), uma educação ideal é centrada na “criação de um ser humano que olhe para além de seu meio”. Quer dizer: a escola não está, como o próprio autor diz, isolada da vida, pois as condições nas quais a vida humana é produzida repercutem nos modos como o sujeito, fruto desse sistema educativo, singulariza-se (Oliveira, 2005).

Segundo Toassa (2013), a crise psicológica fez nascer uma necessidade, a construção de uma escola com vistas a findar o analfabetismo. Nos contextos que repercutem na constituição de Miguel, diversas problemáticas implicam na apropriação dos saberes culturais acumulados historicamente, como discute Saviani (2021). Retomamos: ao realizar a tarefa, Miguel solicita ajuda dos professores e escreve com apoio da oralidade. Os professores, por sua vez, tendo em vista tratar-se de uma avaliação, não o auxiliam. Ele, que talvez ainda não consiga cumprir a tarefa sem ajuda, vai realizar algo que sabe fazer: pintar o desenho.

Quando nos deparamos com uma situação desse tipo na sala de aula, e posteriormente no movimento analítico, no caso do professor-pesquisador, inferimos que a escola nem sempre visa à emancipação do sujeito. Um indício dessa escola que inviabiliza a referida emancipação é a própria avaliação da alfabetização, *constatativa*, que focaliza as habilidades e as competências adquiridas de modo mecânico.

Se olharmos para a história da educação da pessoa com deficiência, especialmente no Brasil, que lugar ocupa o *pintar folhinha* no trabalho pedagógico para pessoas com autismo? A respeito dessa situação, Soares (2008) argumenta que é preciso ir além das avaliações constatativas. É preciso pensar um trabalho educativo no qual a alfabetização esteja intimamente ligada com a busca pela real superação do fracasso escolar que se instalou nas escolas brasileiras com a chegada, por volta da década de 70, da psicologização da educação e da patologização da aprendizagem.

Os sentidos das palavras que constituem a pessoa não são, de acordo com Molon (2011), exclusivamente pessoais. No turno 12, o aluno escreve “na floresta”. Por mais que a palavra esteja marcada por sua oralidade, que diz “floresta”, ela tem para ele um significado do contexto de sua produção e não representa carro, ela representa o que socialmente diz floresta, seja em generalização, seja a floresta que o aluno conhece. Para a autora anteriormente citada, a constituição do sujeito é semiótica, “não ignora a individualidade nem a singularidade, mas atribui-lhes novos significados” (Molon, 2011, p. 618). Nesse episódio, não podemos saber dos sentidos e dos significados atribuídos pelo aluno ao conteúdo da avaliação, porque estamos caminhando pelo processo constitutivo, tenso e marcado pela vontade dos alunos de não realizarem a tarefa. Esse processo mostra-se contraditório, particularmente quando Miguel deixa de escrever para pintar. Com esse gesto, ele marca quais sentidos a avaliação tem para si e para seus pares: como se o pintar fosse uma denúncia de um modelo de educação que não está fazendo sentido.

Ao entendermos que a escola é um espaço de produção de saberes e de apropriação de conteúdos escolares – lugar de constituição do gênero humano –, consideramos que é primordial o olhar que se tem para o sujeito. Não falamos mais em algo que é de Miguel, mas que ele se singulariza nas relações sociais, históricas e culturais com o outro. Para Vigotski (1997, p. 113, tradução nossa), “não basta dizer sobre a criança: ‘atrasado mental’ (o mesmo que dizer ‘doente’ e não o curar); isso significa apenas levantar o problema e não o resolver”. Com essa afirmação, o autor ressalta o papel cultural no desenvolvimento da pessoa com deficiência e considera que o abandono pedagógico faz com que se acumulem as marcas presentes da deficiência. Em nosso cotidiano escolar, o *abandono* mostra-se em práticas pedagógicas minimalistas; ainda que exista um movimento com tendência a olhar para as singularidades do sujeito, o (des)caso com alunos (com deficiência) é fato na educação brasileira.

O modo como Miguel realiza a tarefa avaliativa traz as marcas das tarefas que tendem à simplificação, que servem para *passar o tempo*, típicas dos modelos clínicos tradicionais que constituem, hegemonicamente, os saberes pedagógicos dos professores. No episódio trazido, o *como a criança faz* diz das marcas estruturais que a educação escolar deixa. No T. 12, Miguel fala, escuta e depois escreve. Por mais que solicite ajuda aos professores (T. 7 e 10), ele mostra que sabe fazer o que é solicitado na avaliação e que está em processo de alfabetização. A respeito desse tema, Konkel e Farias (2024, p. 179) argumentam que “o processo de alfabetização é complexo para alunos com autismo, tornando-se ainda mais desafiador para o docente, o qual deve investir em metodologias lúdicas, interativas e que estimulem a curiosidade e a atenção”.

Ainda assim, o que poderia ser uma tarefa mediada realizada pelo aluno em colaboração, como argumenta Vigotski (2021a), torna-se algo menor ao se desconsiderar a complexidade em que ocorrem a alfabetização e o ensino da língua. O foco na mensuração e em olhar exclusivamente para o código linguístico gera uma atividade diagnóstica que se volta para o produto, pois não pode haver ajuda do outro. Essa responsabilização do aluno por seu resultado na avaliação tem feito com que aumentem os números do fracasso escolar no Brasil. A escola brasileira, ainda centrada em modelos ultrapassados, segundo Soares (2008), diagnostica a aprendizagem e simultaneamente diagnostica o aluno por testes cognitivos.

A compreensão da constituição humana, especialmente da criança com autismo, faz-se necessária porque, como trouxemos de início, o fisiológico ocupa lugar central nas abordagens científicas que estudam essas pessoas. Isso não é um problema imediato, sobretudo porque tais abordagens contribuíram para o entendimento da ciência contemporânea. Mas considerar apenas o corpo ou desconsiderar a implicação do social e do cultural no desenvolvimento humano parece-nos um problema: há outros modos de desenvolvimento para o corpo, para o humano. Não somos alfa e ômega, condicionados pela materialidade da carne, do corpo; existem outros caminhos. Como explica Vigotski (2021b), os caminhos indiretos estão na história cultural da humanidade para a solução de problemas. O que precisamos fazer é considerar que o desenvolvimento também se dá por esses caminhos.

## 5 Considerações Finais

Neste artigo tivemos o objetivo de compreender o modo como Miguel, uma criança com autismo matriculada no segundo ano do Ensino Fundamental, realiza uma tarefa avaliativa de

alfabetização. Ao trazermos o movimento de Miguel fazendo sua tarefa avaliativa, compreendemos que ele a faz por meio do auxílio de seus pares e com seus professores. Por isso, consideramos que a forma como ele atua na situação apresentada dá indícios da maneira como as tarefas modificam seu modo de ser, agir e olhar para as situações que o tocam.

A apropriação da escrita por Miguel afeta os modos como ele realiza a tarefa avaliativa de alfabetização. Em vista disso, questionamos: se a avaliação do processo de alfabetização levasse em consideração os contextos de produção de vida dos alunos, será que ela possibilitaria outros modos de aprender? Se é nas relações com o outro que a criança aprende, a escola torna-se espaço fundamental para a aprendizagem. E no caso da alfabetização, a organização escolar precisa oferecer condições para que aconteça a tomada de consciência do sujeito quanto ao seu processo de humanização, que é perpassado pela apropriação da língua. Dito de outro modo, é por meio da apropriação das palavras e de seus sentidos (de sua língua materna) que a criança participa das tramas sociais presentes na escola, na casa, na praça, na sociedade etc.

Na tentativa de romper com essas situações que limitam a liberdade de ser e agir do educando, neste estudo orientamo-nos pela teoria histórico-cultural. O foco está no processo em que a atividade do sujeito está empenhada (ou não), na relação dele com o outro e no lugar que ocupa no sistema político-econômico, quer dizer, nas relações sociais nas quais se produzem as condições de existência da pessoa.

## Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM TR-5**. Washington, DC. Artmed, 2022.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 20, p. 9-25, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000100002>

KONKEL, S.; FARIAS, E. R. A alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no ensino comum. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 22, n. 1, p. 170-180, 2024. DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2024.22.1.9111>

MOLON, S. I. Notas sobre Constituição do Sujeito, Subjetividade e Linguagem. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, p. 613-622, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722011000400012>



- OLIVEIRA, B. A Dialética do Singular-Particular-Universal. *In*: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. (org.). **Método Histórico-Social na Psicologia**. Petrópolis: Vozes, 2005. P. 25-51.
- PEREIRA, D. N. G. **Por entre olhares, o humano: processos de constituição de uma criança (com autismo) no segundo ano do ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade São Francisco, Itatiba, 2022.
- PINO, A. Processos de Significação e Constituição do sujeito. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 17-24, 1993.
- PRESTES, Z. A Pedologia Histórico-Cultural de Vigotski: um projeto revolucionário? **VERESK – Cadernos Acadêmicos Internacionais**, Brasília, v. 3, p. 63-74, 2017.
- SANTOS, G. V. dos. **As Práticas Avaliativas no Processo de Formação: estudo sob o enfoque da Teoria Histórico-Cultural**. 2019. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 44. ed. Campinas: Autores associados, 2021.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, p. 5-17, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>
- SOARES, M. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2008. 95 p.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TOASSA, G. A “Psicologia pedagógica” de Vigotski – considerações introdutórias. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 1, p. 64-72, 2013. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v24i1.2155>
- VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**, v. III. Madrid: Visor, 1995.
- VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**, v. V. Madrid: Visor, 1997.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento: Escritos de L. S. Vigotski: Problemas de Defectologia**. Tradução, Organização, Edição, Tradução e Revisão Técnica de Zoia Prestes e Elisabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021a.
- VIGOTSKI, L. S. **Problemas da Defectologia**, v.1. Organização e Tradução de Zoia Prestes e Elisabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021b.

Artigo recebido em: 04/06/24 Artigo aprovado em: 05/09/24 Artigo publicado em: 25/11/24