http://journal.unoeste.br/index.php/ch
DOI: 10.5747/ch.2022.v19.h537
ISSN on-line 1809-8207

Colloquium Humanarum

REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DE MATEMÁTICA DO PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO REALIZADA POR UM ALUNO COM AUTISMO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Reflections on the mathematics assessment of the more literacy programme carried out by a primary school student with autism

Reflexiones sobre la evaluación matemática del programa más alfabetización realizada por un alumno de primaria con autismo

Daniel Novaes[1]

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos - SP, Brasil

RESUMO
Neste artigo problematiza-se a resolução de um exercício de Matemática da avaliação de larga escala do Programa Mais Alfabetização, realizado por um aluno com autismo em colaboração com a professora regente e a estagiária. Parte da problemática das políticas educacionais que preconizam a educação para todos, mas culmina na padronização da avaliação de desenvolvimento em decorrência do diagnóstico inicial da deficiência. A fim de tensionar a problemática e o objetivo proposto, fundamenta-se o estudo na teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano, cuja compreensão de deficiência não está naquilo que falta ao sujeito, mas nas possibilidades oriundas do meio sócio-histórico-cultural. As investigações aconteceram durante o ano letivo de 2019 em uma escola municipal de educação básica, no segundo ano do Ensino Fundamental, com um aluno de 8 anos e com diagnóstico de autismo, de nome fictício Miguel. O recorte trazido é de um exercício da avaliação oficial do Programa, realizado pelo aluno em colaboração com a professora e a estagiária. Analisaram-se à luz da abordagem microgenética de natureza histórico-cultural as situações de sala de aula, registradas mediante fotografia e diário de campo. Os resultados apontam para a resolução da tarefa avaliativa em colaboração, o que permitiu ao aluno com autismo participar da tarefa que era comum a todos da sala. Indicaram, também, a necessidade de se pensar uma escola mais democrática e colaborativa. Nas considerações finais, elencam-se alguns indicadores de desenvolvimento do aluno com foco nas discussões sobre o homem e sobre a função social da escola presentes na teoria histórico-cultural.
Palavras-chave: Teoria histórico-cultural; Autismo; Avaliação.

ABSTRACT
This article discusses the resolution of a mathematics exercise of the large-scale evaluation of the More Literacy Program, performed by a student with autism in collaboration with the regular teacher and the intern. It starts from the problematic of educational policies that advocate education for all but culminates in the standardization of developmental assessment due to the initial diagnosis of disability. The study is based on the cultural-historical theory of human development, whose understanding of disability is not in what the subject lacks, but in the possibilities arising from the socio-historical-cultural environment. The investigations took place during the 2019 school year in a municipal school of basic education, in the second year of primary schools, with an 8-year-old student diagnosed with autism, with the fictitious name Miguel. The cut brought is from an exercise of the official evaluation of the Program, performed by the student in collaboration with the teacher and the intern. Classroom situations were analyzed in the light of

[1] Universidade Federal de São Carlos, Professor voluntário, Doutor em Educação, vinculado ao grupo de pesquisa Estado, Políticas Educacionais e Formação de Professores/as e ao Grupo de Pesquisa Relações de Ensino e Trabalho Docente. ORCID id: http://orcid.org/0000-0003-4021-8410 E-mail: msdanielnovaes13@gmail.com

the microgenetic approach of cultural-historical nature, recorded through photography and field diary. The results point to the resolution of the evaluative task in collaboration, which allowed the student with autism to participate in the task that was common to all in the room. They also revealed the need to think of a more democratic and collaborative school. In the final considerations, some indicators of the student's development are listed with focus on discussions about the man and the social function of the school present in the cultural-historical theory.
Keywords: Cultural-historical theory; Autism; Evaluation.

RESUMEN
En este artículo se analiza la resolución de un ejercicio de matemáticas de la evaluación a gran escala del Programa Más Alfabetización, realizado por un alumno con autismo en colaboración com su profesora titular y la pasante. Parte de la problemática de las políticas educativas que abogan por la educación para todos, pero culmina en la normalización de la evaluación del desarrollo debido al diagnóstico inicial de discapacidad. El estudio se basa en la teoría histórico-cultural del desarrollo humano, cuya comprensión de la discapacidad no está en lo que le falta al sujeto, sino en las posibilidades que surgen del entorno socio-histórico-cultural. Las investigaciones se realizaron durante el ciclo escolar 2019 en una escuela municipal de educación básica, en el segundo año de primaria, con un alumno de 8 años diagnosticado con autismo. El corte aportado procede de un ejercicio de la evaluación oficial del Programa, realizado por el alumno en colaboración con su profesora y la pasante. Las situaciones del aula se analizaron a la luz del enfoque microgenético de carácter histórico-cultural, registrado mediante fotografía y diario de campo. Los resultados apuntan a la resolución de la tarea evaluativa en colaboración, lo que permitió al alumno con autismo participar en la tarea que era común a todos en el aula. En las consideraciones finales, se enumeran algunos indicadores del desarrollo del alumno con foco en las discusiones sobre el hombre y la función social de la escuela presentes en la teoría histórico-cultural.
Palabras clave: Teoría histórico-cultural; Autismo; Evaluación.

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de uma pesquisa de Doutorado em Educação, desenvolvida no âmbito da Educação Básica municipal do interior de São Paulo durante todo o ano letivo de 2019, com o aluno de nome fictício Miguel, de oito anos, diagnosticado com autismo e regularmente matriculado no segundo ano do Ensino Fundamental. Miguel faz parte das mais de dois milhões de pessoas com autismo no Brasil e dos cerca de trezentos mil casos presentes na capital paulista (OLIVEIRA, 2022) – esses números parecem estar em crescimento, pois a nova prevalência mundial de pessoas diagnosticadas com autismo é de um em cada 54 (MAENNER *et al*., 2020). Para além dos números, a quinta versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V (APA, 2014, p. 50) classifica a pessoa nessa condição como aquela com "[...] déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto".

No que tange ao processo de escolarização de pessoas com autismo e à sua participação em práticas sociais presentes na escola, Salles e Mendonça (2021, p. 39) pontuam que a primazia do diagnóstico clínico no planejamento das ações educativas tem caracterizado a pessoa nessa condição como aquela que se "[...] recusa em realizar as atividades, seguir rotinas e regras, o que, muitas vezes resulta em comportamentos desafiadores". Tais comportamentos findam por caracterizar o aluno com autismo como aquele que faz a tarefa quando quer e aquele que tudo pode. Daí decorre, na Educação Especial, a problemática das avaliações oficiais de larga escala desse alunado que, em seu processo de aprendizagem,

está subordinado à lógica da educação de habilidades e competências presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018b).

A lógica da BNCC (BRASIL, 2018b) e a das avaliações em larga escala estão imersas em teorias hegemônicas presentes no sistema político-econômico neoliberal. Duarte, Mazzeu e Duarte (2020) elucidam que a lógica neoliberal tem impregnado o modo como a sociedade brasileira, especialmente nas últimas décadas, enxerga a si e suas relações de trabalho. No contexto educacional, esse sistema incumbiu aos professores o ser empreendedor de si, a competitividade a qualquer custo, as avaliações em larga escala, a privatização da educação etc. Esse modo de organização neoliberal não está preocupado com o ser humano como um ser criativo e transformador, pelo contrário, "[...] ser criativo tornou-se imperativo desde que, porém, a criatividade fique restrita à lógica de mercado, jamais ultrapasse esse limite pois isso será considerado transgressão, patologia e criminalidade" (DUARTE; MAZZEU; DUARTE, 2020, p. 722). Ou seja, as políticas educacionais cunhadas no bojo dessa mentalidade neoliberal são atravessadas, também, pela perversidade do pensamento burguês, "[...] que opera, no campo ideológico, para a manutenção da hegemonia burguesa, através da tácita negação da razão emancipadora e pela necessidade de justificar teoricamente a forma de organização social consolidada pelo capitalismo." (VALENTINI, 2021, p. 466)

Freire (2019) considera que a negação da possibilidade de emancipação por meio da educação escolar vem da concepção bancária como instrumento de opressão, pois a atividade do professor está em prescrever o conteúdo, e o papel do aluno está resumido à "fazeção" de tarefas. A lógica bancária de educação não está preocupada em fazer pensar, em problematizar a relação do aluno com o conteúdo da tarefa, para ela, o importante é que o aluno saiba, mas não em criticidade de saber, visto que os alunos se tornam classificadores de conteúdos, aqueles que nada sabem. Nesse modelo, as avaliações passam a ser mensuração quantitativa do conteúdo fichado, e a nota, a recompensa pelo bom fichamento.

Circunscrita no bojo desse movimento político-econômico, a BNCC (BRASIL, 2018b) apresenta discursos de educação para todos, no entanto, tem se mostrado para poucos. Chiote (2021, p. 29) explica que a educação para todos é fruto de "[...] políticas e reformas educacionais operacionalizadas sob a lógica do capital, por meio do discurso sedutor de combate às desigualdades e práticas educativas inovadoras que valorizam as diferenças". Mas esses discursos têm reverberado nos espaços escolares de modo a reforçar as diferenças e as desigualdades, sobretudo devido às suas concepções "[...] engessadas e míopes do sujeito" (PADILHA, 2021, p. 13). E, no caso de alunos com autismo, as próprias concepções de homem, educação escolar e função da escola presentes nas políticas e reformas educacionais tendem a limitar sua participação na escola, também, por meio de avaliações quantitativas preocupadas com a aferição da aprendizagem final, e não com o processo pelo qual ocorrem as aprendizagens.

A BNCC (BRASIL, 2018b), que se estrutura fortemente em teorias hegemônicas, preconiza, via prescrições do trabalho do professor, o sentir, o se emocionar e a relação com o outro como sendo frutos de competências a serem adquiridas e mensuradas por avaliações em larga escala. Mas, como afirmam Smolka *et. al.* (2015), os resultados de tais avaliações podem ser contrários ao que se espera. Ao invés de

favorecer a apropriação de modos de ser e agir do aluno no espaço escolar, o foco em habilidades e competências parece prejudicar a relação do estudante consigo e com outros, pois nem sempre o resultado da avaliação considera o contexto cultural e histórico no qual o ensino está organizado – ou seja, quem faz, como faz e por que faz a avaliação.

O problema das avaliações das habilidades socioemocionais e das competências, que se apresenta na educação brasileira através da BNCC (BRASIL, 2018b), não é novo. Ao olhar para a história da educação especial brasileira, é possível constatar algumas transformações estruturais com vistas à participação da pessoa com deficiência na sociedade – a luta antimanicomial (SILVEIRA, 1995) e a inclusão na escola regular (MANTOAN, 2003) são fortes exemplos. No entanto, como elucida Jannuzzi (2012), as práticas pedagógicas estiveram pautadas em uma visão hegemônica que tende a limitar o percurso de vida da pessoa com deficiência em função de sua condição congênita ou adquirida. Nesse contexto, a escolarização da pessoa com autismo tem sido orientada, hegemonicamente, por métodos de trabalho estruturados com base no diagnóstico clínico e que reforçam aspectos da síndrome que poderiam ser superados por meio da mediação[2] do outro, com vistas à inserção nas práticas sociais presentes na escola.

O processo avaliativo de alunos com autismo nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem se mostrado tenso e contraditório, pois se estrutura, assim como todas as modalidades de educação, dentro dos modos de produção da vida humana presentes no sistema político-econômico neoliberal. Nesse contexto, a escola constitui-se como campo de batalha, ao ser incumbida de lidar com a diversidade que a atravessa e que a caracteriza como espaço para todos. Entretanto, como afirma Padilha (2021), o próprio conceito de totalidade torna-se excludente, ao desconsiderar, no processo de avaliação do ensino e da aprendizagem, o papel de mediador que o outro exerce na constituição do psiquismo do sujeito. Essa padronização do ensino regida pela métrica do mercado de trabalho reverbera, nas avaliações oficiais, na constatação final do conteúdo trabalhado em sala de aula e parece desconsiderar o processo pelo qual o ensino e a aprendizagem ocorrem (DUARTE, 2020).

Desse cenário, elenca-se o objetivo de problematizar a resolução de um exercício de Matemática da avaliação de larga escala do Programa Mais Alfabetização (BRASIL, 2018a)[3], realizado por um aluno com autismo em colaboração com a professora regente e a estagiária. Parte-se de controvérsias presentes no cotidiano escolar a respeito da padronização da avaliação de desenvolvimento em decorrência do diagnóstico inicial da deficiência, que tende a limitar o processo de escolarização desse alunado. O trabalho está arraigado teórica e metodologicamente na teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano

[2] Freire (2019, p. 95) explica o processo de mediação a partir da superação da concepção bancária da relação professor-aluno. Para o autor, a mediação se faz pela relação dialética, de contradição, do sujeito com o objeto de aprendizagem (neste texto, a avaliação), com o outro e com o mundo por meio do diálogo, pois "[...] é através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador."

[3] Programa instituído pelo Ministério da Educação (MEC) para apoiar as escolas no que se refere à alfabetização de alunos regularmente matriculados nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

(LAVOURA; RAMOS, 2020, SAVIANI, 2021), que, por sua vez, se alicerça no materialismo histórico e na dialética.

É mister demarcar que, no referencial teórico-metodológico assumido, o modo pelo qual os fenômenos sociais se estabelecem na sociedade capitalista neoliberal e atravessam as políticas educacionais (CHIOTE, 2021) tendem, hegemonicamente (DUARTE, 2020), a desconsiderar o papel da mediação do outro na elaboração do conhecimento. Esse movimento, além de ser um modo de violência para com alunos e professores (PADILHA, 2007), por responsabilizar o sujeito por sua aprendizagem e desempenho, parece não estar preocupado com o processo pelo qual acontece a educação escolar e com os indicadores outros do processo de desenvolvimento. Especificamente, volta-se aos pressupostos alusivos aos indicadores do processo de desenvolvimento humano e coaduna-se com a compreensão histórica e dialética de que os microfenômenos apresentam indícios de como os macros se manifestam.

Vygotski (1995a) tensiona o modo como a ciência de sua época – início do século XX – concebe o desenvolvimento humano. Ele considera que o homem não é um ser unicamente fisiológico, que segue rigorosamente determinadas leis do desenvolvimento. Esse modo de conceber o sujeito coloca esse autor em um posicionamento conflituoso com o do biólogo Piaget (1965), pois a característica etapista e biologizante deste último tende a desconsiderar a influência do outro e do meio social, histórico e cultural na constituição humana. Em outro estudo, Vigotski (2018) entende que os padrões de desenvolvimento são obtidos com base na investigação estatística de muitas crianças, como expõe em suas sete aulas sobre os fundamentos da pedologia. Para ele, haverá prejuízo para "[...] uma criança que teve um atraso de três ou seis meses em seu desenvolvimento. Se for no primeiro ano de vida o prejuízo é grande, mas se ela estiver com treze anos, isso não acarretará nada muito sério" (VIGOTSKI, 2018, p. 19). Nesse caso, o período de um mês não indica uma regra na qual em trinta dias uma criança desenvolve X, para o autor, o desenvolvimento passa a ser apreendido a partir do lugar que ocupa na história da criança, na sua relação com a cultura.

Por conseguinte, o desenvolvimento não está firmado na idade, mas nos períodos nos quais a criança se relaciona com o outro, a partir de seu repertório – que por sua vez foi apropriado de tal relação e que demarca o tempo do desenvolvimento e seu conteúdo. Nesse caso, o papel social da escola, em sua complexidade, trama a relação do sujeito com o outro (instrumentos, atores escolares) ao próprio significado do espaço escolar e à sua função social na vida. Ribas e Mietto (2022) defendem que o outro é o homem, do coletivo, que participa com o sujeito de seu processo constitutivo, ou seja, é o interlocutor da relação dialógica. Para as autoras, "[...] estar em coletivo é um direito indispensável ao processo de desenvolvimento. Portanto, urge que a escola se organize enquanto espaço coletivo fundamental." (RIBAS; MIETTO, 2022, p. 267).

Na temática das avaliações de desempenho dos alunos com autismo, autores alicerçados na teoria histórico-cultural buscam entender como o caráter prescritivo e engessador do ensino escolar restringe o acesso aos saberes culturais acumulados historicamente (DUARTE, 2020; MATOS *et al*., 2020; SAVIANI,

2021). Na teoria mencionada, a noção de avaliação parte do entendimento de desenvolvimento humano como um processo flagrado no curso da atividade, que se dá na relação com o outro e em uma atmosfera tomada pela linguagem, em um "meio" interativo. Com base em ideais que valorizam o indivíduo-individual – autônomo, dono de si, empoderado etc. –, é colocada demasiada ênfase na responsabilidade do próprio sujeito pelo seu processo de escolarização. Ainda assim, toma-se a mediação do outro como via possível para o desenvolvimento.

A fundamentalidade do outro na vida do sujeito recoloca em cena, na realização da avaliação, a discussão acerca da autonomia no processo de ensino e aprendizagem. Smolka *et al.* (1994, p. 75) defendem, dentro da teoria histórico-cultural, que o conceito de autonomia é explicado como fruto da interrelação com o outro, uma vez que "[...] as regras que o sujeito vem a colocar para si são regras socialmente construídas". Logo, avaliar um aluno passa a ser compreender, refletir e problematizar o que ele faz, quando ele faz e com quem ele faz. Por esse motivo, na matriz histórico-cultural o indicador de desenvolvimento passa a ser expressado por meio da atividade da criança em suas relações com o outro, ou seja, avaliar é apreender os modos de participação nas práticas sociais que dizem respeito à apropriação dos saberes culturais transformados pelo homem.

A fim de caminhar ao encontro do objetivo proposto, este artigo está organizado em quatro tópicos. Na Introdução, contextualiza-se o diagnóstico de autismo, sua prevalência mundial e o modo como as políticas educacionais afetam e delineiam a participação do alunado da Educação Especial no espaço escolar. Apresenta-se também o referencial teórico histórico-cultural, com foco na concepção de homem e sociedade. O tópico seguinte, intitulado Delineamento Metodológico, vai ao encontro do entendimento dos caminhos percorridos pelo pesquisador, em diálogo com seus interlocutores durante o fazer pesquisa. Em Resultados e Discussões, analisa-se uma atividade de Matemática do Programa Mais Alfabetização (BRASIL, 2018a), com atenção para a problematização da tarefa realizada em colaboração. Por fim, nas Considerações Finais, elencam-se alguns indicadores de desenvolvimento do aluno, com foco nas discussões sobre o homem e sobre a função social da escola presentes no arcabouço histórico-cultural.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

O estudo de doutorado no qual se baseia este artigo foi realizado com um aluno de nome fictício Miguel, de oito anos, com diagnóstico clínico de autismo e matriculado no segundo ano do Ensino Fundamental da Educação Básica no interior paulista. O trabalho empírico contou com respaldo teórico-metodológico histórico-cultural e considerou a construção da pesquisa-intervenção: com o outro, e não sobre o outro. É importante destacar que a professora regente da sala, de nome fictício Quézia, e a estagiária que a acompanha, Esther, nome também fictício, participaram do estudo ao viabilizar uma parceria de trabalho no ano letivo de 2019. O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de

Ética[4] e adotaram-se os procedimentos necessários, como assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, dos Termos de Assentimento e da Declaração de Instituição e Infraestrutura.

Conforme o referencial teórico-metodológico histórico-cultural orienta, os modos de olhar para uma criança (com deficiência) podem acontecer por meio de um "[...] teste qualitativo e não na determinação quantitativa" (VIGOTSKI, 2021, p. 117) da deficiência. Assim, espera-se que o estudo com a criança aconteça "[...] durante o processo de educação" (VIGOTSKI, 2021, p. 117). Ao se voltar para esse modo de organizar o estudo – que requereu intervenção na realidade, com vistas à transformação das condições concretas –, durante o trabalho de campo o pesquisador estabeleceu uma parceria com os alunos, a professora regente e a estagiária. A função de professor-pesquisador possibilitou a participação na trama da escola e da sala de aula.

As idas à escola iniciaram-se no mês de março e aconteciam de segunda a sexta-feira, com a finalidade de participação no cotidiano escolar. Entretanto, a fim de delinear o desenvolvimento do trabalho de campo, no mês de abril reduziu-se a frequência dessas visitas à escola para três vezes por semana. Mesmo com a redução, buscou-se olhar para a relação do aluno com autismo com seus outros em diferentes contextos: nas tarefas de sala de aula e nas aulas de Educação Física e informática. Entre os meses de maio e junho, as idas à escola foram espaçadas e passaram a acontecer entre uma e duas vezes por semana, com foco nos contextos nos quais os alunos apresentavam maior dificuldade, ou seja, aulas de matemática e língua portuguesa. No segundo semestre do ano letivo de 2019, entre os meses de agosto e dezembro, a periodicidade continuou entre uma e duas vezes por semana; além disso, iniciou-se o afastamento gradativo do cenário da pesquisa. Esse movimento foi necessário, pois a professora relatou que os alunos estavam "muito apegados" ao professor-pesquisador.

No que diz respeito à organização escolar para o recebimento de alunos com deficiência, embora a escola não tivesse um currículo definido, em razão das adequações à BNCC, ela estava regida pelo Organizador Curricular do município, que prevê algumas ações, a partir de reuniões de Síntese de Acompanhamento Pedagógico (Sinape), para o trabalho com alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagens. Nas reuniões, discute-se a respeito do processo de aprendizagem dos alunos e das ações previstas no Projeto Político Pedagógico (PPP), para avaliar se tais ações estão sendo contempladas. Na especificidade de trabalho com crianças com deficiência, são descritas algumas ações para organizar o relatório escolar: a) Observar nas situações cotidianas o que o aluno apreendeu do conteúdo – caso o professor tenha constatado dificuldades, identificar se foram pontuais ou gerais; b) Observar se há autonomia do aluno em realizar as tarefas propostas; e c) Através de registros das situações de sala de aula, analisar a relação entre professor-aluno.

O relatório Sinape serve, em teoria, para a construção da parceria entre o professor regente de sala de aula e o profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE). No que diz respeito às especificidades da criança com deficiência – diagnosticada ou hipotética (em investigação) –, para escrever

[4] Parecer nº 3.345.974 / Certificado de Apresentação de Apreciação Ética nº 08037519.0.0000.5514.

tal relatório é necessário que o professor acrescente observações que delimitem o que a criança ainda não faz e seus avanços pedagógicos. Além dessas informações, é crucial mencionar os relatórios de serviços e os atendimentos que a criança frequenta no contraturno (se ela os frequenta): Centro de Orientação Educacional (COE); Plataforma de Atividades e Avaliação Formativa de São Paulo do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd); Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae); Atendimento Educacional Especializado (AEE); Clínica Fonoaudiológica e Clínica Psicológica.

No referido ano letivo, o município do interior do estado de São Paulo no qual aconteceu o estudo estava passando por adequação curricular como consequência da BNCC (BRASIL, 2018b), motivo pelo qual a escola na qual o aluno em questão estudava não possuía um PPP atualizado e um currículo oficial. Em decorrência disso, o trabalho pedagógico de Matemática aconteceu a partir do uso do livro da disciplina, que é estruturado em unidades temáticas de acordo com a BNCC – Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas e Probabilidade e Estatística – e dividido em quatro grandes temas: Compreender os problemas, que perpassa as unidades 1, 3, 6, 7 e 8; A matemática me ajuda a ser..., que interliga as unidades 1, 2, 3, 4 e 5; Matemática em textos, que atravessa as unidades 6, 7 e 8; e, por fim, Compreender informações, que abrange as unidades de 1 a 8. Esse material focaliza os processos matemáticos (raciocínio, representação, comunicação e argumentação) e os conceitos matemáticos (conceitos de número e medida).

Com vistas a "flagrar" os elementos do cotidiano escolar, realizaram-se áudio e videogravações, fotografias e registros em diário de campo. A filmadora e o gravador eram ligados quando os acontecimentos em sala de aula chamavam a atenção em relação às inquietações investigativas. O diário de campo também foi utilizado para registrar os acontecimentos. Os primeiros registros no diário foram realizados durante a aula, mas, diante do incômodo da professora frente às anotações, optou-se por fazê-lo posteriormente à ida à escola. Por vezes, o registro no diário de campo foi audiogravado.

Os registros foram analisados sob a lente da abordagem microgenética (GÓES, 2000; WERTSCH, 1988). Micro porque possibilita flagrar os indícios de como as relações sociais foram singularizadas pela criança no plano pessoal; genética porque recorre ao plano ontogenético para compreender os caminhos históricos percorridos pela criança em seu processo de desenvolvimento. Com base nas análises de abordagem microgenética presente na teoria histórico-cultural, olha-se para como ocorre o processo de ensino-aprendizagem a partir de algumas questões norteadoras: quem é o sujeito? O que ele faz? Como ele faz? Faz? Com quem? As análises envolvem, também, atentar para o movimento dialético entre o singular, o universal e o particular. O plano universal é o macro contexto, as políticas educacionais, as avaliações em larga escala, a educação bancária etc. O singular é o sujeito, que se torna síntese das múltiplas determinações que o constituem, ele é o ser que se singulariza no processo em curso, porque se apropria desses fenômenos, mesmo que não tenha consciência desse processo. Por fim, o plano particular é a relação entre o sujeito, o outro e o mundo, mediada pela linguagem. O Quadro 1 sintetiza os aspectos que esse tipo de análise permite focalizar.

Quadro 1 – Análise microgenética



Fonte: Acervo do autor (2022, p. 46)

É nesse processo analítico, complexo, dinâmico e contraditório que se problematiza a resolução de um exercício de Matemática da avaliação de larga escala do Programa Mais Alfabetização (BRASIL, 2018a), realizado por um aluno com autismo em colaboração com a professora regente e a estagiária. Ou seja, entende-se que é preciso buscar compreender o sujeito em suas múltiplas determinações. (PEREIRA, 2022)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O dado aqui discutido resulta da primeira avaliação oficial realizada por Miguel e sua turma. Os testes fazem parte do Programa Mais Alfabetização, instituído pelo Ministério da Educação (MEC) através da Portaria n.º 142/2018 (BRASIL, 2018a, n. p.) com o objetivo de "[...] fortalecer e apoiar técnica e financeiramente as unidades escolares no processo de alfabetização de estudantes regularmente matriculados nos dois primeiros anos do ensino fundamental". O referido Programa emerge como estratégia do MEC para superar as dificuldades apresentadas nos resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA).

O apoio técnico acontece mediante seleção de um assistente de alfabetização com carga horária de cinco a dez horas semanais, com intuito de ajudar o professor alfabetizador no contexto das escolas consideradas vulneráveis. São considerados critérios de vulnerabilidade:

> I - Em que mais de 50% dos estudantes participantes do SAEB/ANA tenham obtido resultados em níveis insuficientes nas três áreas da referida avaliação (leitura, escrita e matemática); e II - que apresentarem Índice de Nível Socioeconômico muito baixo, baixo, médio baixo e médio, segundo a classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. (BRASIL, 2021, n. p.)

Dessa contextualização, compreende-se que a avaliação realizada por Miguel é, sobretudo, diagnóstica. A seguir apresenta-se o Quadro 2, com o resultado de Miguel e de sua turma (todos os nomes são fictícios) do segundo ano na avaliação do referido programa. (BRASIL, 2018a)

Quadro 2 – Resultado da primeira avaliação do Programa Mais Alfabetização (BRASIL, 2018a) – 20 exercícios

Aluno	Língua Portuguesa - Errados	Matemática - Errados
1 - Miguel	**10 e 12**	**8 e 11**
2 - Carlos	16	5 e 14
3 - Luiz*	3 - 5 - 10 - 16	5 e 8
4 - Maria	5 - 10 - 16	0
5 - Sonia	0	2 e 11
6 - Luciana	7	8
7 - Valdelis	4 - 5 - 16 - 20	6 e 8
8 - Quezia	10	8 e 15
9 - Esther	8	8 e 15
10 - Cleusa	10	8
11 - Branca	2 e 10	15
12 - Fátima	0	8
13 - Ana Paula	10 - 16 - 20	5 -7 - 8 - 12 - 15 - 16
14 - Maria Aparecida	5 - 8 - 10 - 15 - 16	5 - 6 - 8 - 12 - 15
15 - Maria Sônia	0	8
16 - Rafael	7 - 8 - 15 - 16 - 20	2
17 - David	7 - 8 - 10	2 - 7 - 8 - 10
18 - Elton	0	0
19 - Regina	0	0
20 - Thais	10 - 12 - 20	8
21 - Felipe	0	0
22 - Sabrina	0	0
23 - Fernando	0	8 e 11
24 - Laura	0	8
25 - Isabel	0	2 - 5 - 8
26 - Luísa	0	8 e 11
27 - Isabel	2 - 4 - 10 - 11	7 e 8
28 - Angélica	8 e 20	2

Fonte: acervo do autor, 2019

No contexto da educação brasileira, o modo como as avaliações oficiais estão organizadas é controverso. Smolka *et al.* (1994) explicam que avaliar o aluno envolve muitos fatores que transgridem o espaço físico escolar, como a compreensão de homem e a demasiada ênfase na identificação de atrasos e dificuldades que indicam o desenvolvimento. A escola, como espaço democrático, vai se tornando aos poucos um lugar de segregação, uma vez que a métrica avaliativa é concebida a partir de certos padrões de desenvolvimento, como explicou Vigotski (2018), ao falar sobre a pedologia. Se a racionalidade da escola está fundamentada hegemonicamente em um saber clínico tradicional, que, nesse contexto, se torna excludente, como pensar outros modos de conceber a avaliação que forneçam indícios de desenvolvimento e transgridam a comparação com "os mais desenvolvidos"?

O Quadro 2 permite constatar que Miguel errou 10% da prova de Língua Portuguesa e 10% da prova de Matemática. Alguns alunos erraram mais questões do que ele, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática. Observa-se, também, que em Língua Portuguesa nove (32,14%) dos 28 alunos erraram a questão 10, inclusive Miguel, o que pode indicar um problema com a questão. Em Matemática, as questões 8 e 11 parecem apresentar outro problema, sobretudo porque foram as únicas que Miguel errou.

As questões erradas pelos alunos podem indicar uma inconstância apresentada no exercício. Ao analisarem as instabilidades presentes na ANA, Cruz, Taveira e Souza (2016) apontam para alguns fatores, que vão desde o despreparo do aplicador à falta de relação com o conteúdo trabalhado em sala de aula, pois comumente o que se encontra é a não relação entre esse conteúdo e aquele que é cobrado nas

questões. Ou seja, na prática, há um tipo de ensino e um modelo de alfabetização, mas aquilo que é cobrado nas avaliações almeja aferir outra coisa: o que o aluno sabe dentro do padrão etário. Em outras palavras, a avaliação oficial realizada pelo aluno, tal como aconteceu, caminha, com vistas à superação de uma educação bancária, na direção de um ensino centrado em pressupostos freirianos, no qual prevaleça a relação entre professor e aluno e do professor com o aluno, e não sobre o aluno.

Contudo, é preciso destacar a contradição presente na tarefa avaliativa, pois ela só aconteceu de modo colaborativo porque os envolvidos não seguiram a prescrição, e mediaram, com Miguel, a resolução da tarefa de Matemática. Essa situação indica que no final do processo educativo a avaliação parece descumprir o que as políticas educacionais visam garantir para as pessoas com deficiência: "[...] a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade" (BRASIL, 2012, p. 1). Além do fato de que a avaliação acaba sendo um exercício para mensurar o grau de desenvolvimento, a demora na devolutiva aos gestores escolares culmina em um processo de esvaziamento da avaliação e do trabalho pedagógico realizado. A impressão que se tem é a de que o MEC quer diagnosticar o ensino como "fracassado", através de avaliação em larga escala – Programa Mais Alfabetização. (BRASIL, 2018a)

E, novamente, olha-se para a proposta de educação para todos presente na BNCC (BRASIL, 2018b) como proposta de educação para poucos, pois, além de diagnosticar o ensino como fracassado, as baixas de alunos no dia das provas indicam um dado alarmante sobre a exclusão social, educacional e cultural. A esse respeito, Freitas (2018, p. 74) elucida que as avaliações em larga escala "[têm] provocado a expulsão de matrículas de alunos com menor nível socioeconômico, melhorando os resultados destas escolas". Por isso, é importante frisar que o modo como os professores se articulam (em colaboração com o aluno) para que Miguel possa participar da avaliação é um indicativo de resistência necessária, não somente no caso de alunos com autismo, mas para tornar a própria escola mais democrática.

Embora controverso, o resultado da avaliação ainda pode ser um dos indicadores de desenvolvimento do aluno, o que reafirma a importância de ações pedagógicas que focalizem as singularidades da pessoa humana, e não o diagnóstico clínico que ela tem. Durante as aulas, a professora Quézia, o professor-pesquisador e a estagiária Esther planejaram ações a fim de promover o aprendizado da turma toda – não apenas o de Miguel –, como o trabalho conjunto e o princípio do trabalho colaborativo. Como Smolka *et al.* (1994) argumentam, mais importa o que o aluno faz com o outro do que aquilo que hegemonicamente é entendido como "autonomia". Ninguém é autossuficiente, e Miguel mostra isso quando realiza a tarefa por meio da mediação da palavra do outro, que o auxilia na organização de seu pensamento (VIGOTSKI, 2009, VYGOTSKI, 1995a).

Com o auxílio de Esther, da professora Quézia e do professor-pesquisador, Miguel, assim como seus colegas, realiza a tarefa avaliativa e, inclusive, está no grupo daqueles que erraram menos do que três questões da prova. Esse ponto mobiliza a uma indagação: será que, se todos os alunos tivessem tido a mesma mediação que Miguel teve, teriam conseguido alcançar os mesmos lugares? É preciso atenção para o lugar ocupado por Miguel na avaliação, pois tanto quantitativa quanto qualitativamente o aluno

conseguiu realizar as tarefas propostas, mas isso foi possível porque a estagiária Esther o ajudou. Ela leu as questões e explicou-as; quando o aluno tinha dúvida, ela explicava novamente, contudo, a ajuda foi válida porque Miguel já tinha conhecimentos anteriores e, por isso, o auxílio incidiu sobre o desenvolvimento potencial (VIGOTSKI, 2009).

Mas esse modo de participar da aula não foi o mesmo do aluno Luiz. Ele é uma das crianças que a professora Quézia diz ter problemas na aprendizagem, e é "não laudado". Quer dizer, ele só conseguirá fazer a tarefa em colaboração se tiver um laudo? Por que nessa situação não se pode fazer trabalho em dupla e em outra isso foi possível? Ora, a tarefa é avaliativa e, nos saberes que embasam os saberes pedagógicos dos professores, há uma forte tendência clínica e pedagógica tradicional que focaliza, na avaliação, a verificação dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Além disso, errar quatro das vinte questões não significa que o aluno aprendeu ou não, mas, se aprendeu, por que errou? Será que faltou o mesmo "apoio" que Miguel recebeu?

Do exposto, destacam-se dois pontos: o primeiro diz respeito à linearidade dos testes tradicionais que visam quantificar o conhecimento – é de se apreender com essa situação que o teste por si não mostra o desenvolvimento do aluno, mesmo que o esteja classificando para além do esperado. O segundo aspecto é o papel do outro que medeia a relação entre a criança e a tarefa a ser realizada. Bottura e Freitas (2014) mencionam que nas avaliações formais não se pode auxiliar os alunos no momento da avaliação, pois, mesmo sendo ajudado, o resultado da prova do aluno é o que prevalece, ou seja, não adianta a criança saber realizar as quatro operações, o que importa é o produto.

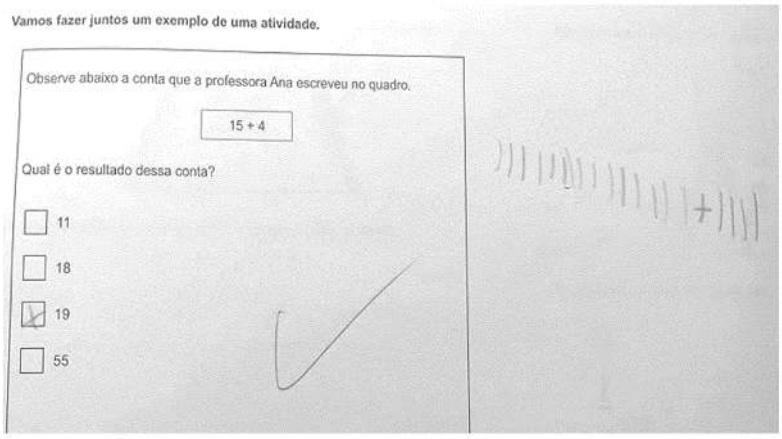
Padilha (2020) indica que há falta de dados a respeito das avaliações oficiais de alunos com deficiência. Ainda demarca que os estudos apontam que as avaliações oficiais, geralmente, não levam em consideração esses alunos. Essa "falta de honestidade" impede que se saiba a quantidade de alunos nessa condição no dia da avaliação. A autora ainda considera que pesquisas em suas diversas esferas (monografias, artigos de conclusão, dissertações de mestrado e teses de doutorado) não exemplificam as avaliações.

A análise desse dado permite um aceno para a necessidade de investimento na formação do professor e na organização da escola, a fim de oportunizar modos outros de a criança com deficiência avançar na leitura e na escrita. Mesmo assim, não se pode negar a contradição que atravessa o espaço escolar. A escola tem se organizado para alfabetizar todas as crianças "[...] na perspectiva de compreender o desenvolvimento dessa criança, de entender as possibilidades de desenvolvimento dela e investir nessas possibilidades" (OLIVEIRA, 2020, n. p.). Mas essa organização pautada em saberes pedagógicos e clínicos tradicionais nem sempre dá conta dos conflitos da prática, como as diferenças sociais e culturais que demarcam a vida dos alunos e o fato de serem crianças em alfabetização e rotulados por suas dificuldades – o que está comumente relacionado com o fracasso escolar. Embora o modelo político econômico capitalista neoliberal responsabilize o sujeito por sua trajetória escolar e pela efetivação de suas

aprendizagens, é preciso acentuar a relevância de um trabalho realizado em cooperação, mesmo que o macro contexto social tenha sido marcado pela individualidade.

A Figura 1 mostra uma tarefa presente na avaliação realizada por Miguel em colaboração com a estagiária Esther, e dá indícios da fundamentalidade do outro tanto no dia a dia quanto no momento da realização da avaliação oficial. Mostra, também, o processo pelo qual o aluno "foi se apropriando" dos conceitos trabalhados nas aulas de Matemática, pois ele resolve a tarefa com o auxílio dos traços que desenha no papel.

Figura 1 – Tarefa de Matemática



Fonte: acervo do autor, 2019

Na Figura 1 há uma tarefa de matemática com a seguinte frase: "Observe abaixo a conta que a professora Ana escreveu no quadro, [15+4], qual é o resultado dessa conta?" Miguel responde "19" e a professora coloca o sinal de certo. Ao lado, aparece o método que o aluno usou, comumente chamado de "pauzinhos". A esse respeito, Vygotski (1995b, p. 165) argumenta que o emprego dos signos pela criança faz parte de formas mais complexas de resolução, mesmo que ela não tenha "consciência de como os signos atuam". Em se tratando de períodos do desenvolvimento, "da utilização dos signos externos ela passará, finalmente, a dos sinais internos". Por esse motivo, na resolução do exercício, o que indica o desenvolvimento de Miguel não necessariamente é o fato de ele ter acertado a resposta, mas o modo como, após a observação (leitura a partir do que faz sentido para si) e a realização de tarefas durante as aulas, ele aplica o conceito de adição.

Na elaboração conceitual, a observação é fruto de um processo complexo e que deriva de um percurso de investigação. Para a criança com deficiência, como é o caso de Miguel, a observação do mundo pode ganhar a dimensão da singularidade, quer dizer, a significação do mundo através de sua relação com ele. Observar e significar são indícios da elaboração conceitual, sobretudo nas relações de ensino. Aprender a ver vai além do campo da reprodução do conhecimento, adentra a esfera da criação. Criar implica recriar, e significa que o olhar para o mundo e para as coisas não finda na descrição, mas na elaboração conceitual

que amplia o trabalho educativo. Olhar para o mundo, e enxergá-lo, não é função exclusiva dos olhos, "[...] ultrapassa os limites do sensível, para instituir-se como domínio de conhecer." (ANDRADE, 2010, p. 83)

Além disso, a apropriação de Miguel do conceito de adição passa pelo uso dos instrumentos, já que ele utiliza os tracinhos para contar. O uso dos tracinhos pelo aluno é fruto do trabalho pedagógico realizado. No processo de elaboração conceitual de número, a criança está na fase da correspondência um a um – etapa cuja ocorrência é necessária nas relações de ensino.

De acordo com Vygotski (1995b, 2011), no contexto cultural, as crianças usam caminhos indiretos para solucionar os problemas. No caso de Miguel, ele primeiro separa em tracinhos, depois os conta, e somente no terceiro plano é que realiza a adição. É claro que a resolução não foi alcançada por um caminho direto (armar e efetuar a adição) – e, nesse caso, embora a pergunta da tarefa não seja respondida de maneira direta, ela passa pelo processo de elaboração de conceito científico. A elaboração do conceito também passa pela palavra e o aluno acerta o exercício, mas o que houve? Acontece que os traços se tornam para Miguel instrumento, pois, naquele momento, a tarefa de armar e efetuar a adição era um impedimento.

Como explica Vigotski (2011, p. 865), "[...] a criança começa a recorrer a caminhos indiretos quando, pelo caminho direto, a resposta é dificultada, ou seja, quando as necessidades de adaptação que se colocam diante da criança excedem suas possibilidades, quando, por meio da resposta natural, ela não consegue dar conta da tarefa em questão". A situação trazida é um indicador do desenvolvimento de Miguel. Nesse caso, seria infrutífero compará-lo com os 82,14% de alunos que erraram menos do que três questões. Para explicar tal situação, recorre-se ao exemplo de Vigotski (2018) sobre o desenvolvimento de três crianças que nasceram no mesmo dia e na mesma hora. Para o autor, o desenvolvimento nos primeiros anos aconteceu conforme a média geral, porém, uma das crianças empregou uma frase com um ano e oito meses, mas outra, apenas aos dois anos, e uma terceira, aos dois anos e dois meses – é por volta dos dois anos de idade que começam a surgir as primeiras orações. É sabido, nessa situação, que todas alcançaram o desenvolvimento esperado – como no grupo no qual Miguel se encaixa –, pois falaram as primeiras orações e empregaram as frases, mas cada uma com uma idade.

Se a média padrão para que isso acontecesse fosse aos dois anos, uma criança teria se antecipado e a outra, se adiantado, e assim, a idade pedológica, "[...] ou seja, o nível de desenvolvimento que a criança realmente atingiu" (VIGOTSKI, 2018, p. 20), não é a que está na certidão de nascimento. Como cada criança se desenvolve em seu tempo – porque em sua singularidade significa o mundo de acordo com a sua situação social de desenvolvimento –, a avaliação, fruto de políticas educacionais burguesas, tende a agir com a característica de diagnosticar a educação. No caso de Miguel, os traçados têm para ele a função indireta de contar, e o contar, a função indireta de somar. Pode-se dizer, com a tarefa realizada pelo aluno, que há indícios de que ele tenha se apropriado de alguns conceitos, como número, contagem e adição – ele se apropriou desses conceitos, mesmo que não saiba disso. Ademais, compreende-se a possibilidade de

afirmar a apropriação do conhecimento pelo aluno, porque as situações sociais que perpassam seu processo de desenvolvimento o tornam singular.

É importante destacar dessa tarefa de Matemática que a educação para a pessoa com deficiência sofre, no decorrer das últimas décadas, forte influência de uma proposta educativa voltada ao mercado de trabalho. Como explica Chiote (2021), mesmo com as reformas educativas da década de 1990, que colocaram o foco nos direitos humanos e na aplicabilidade desses direitos, a educação da pessoa com deficiência ainda se articula para um currículo minimalista com demasiada ênfase nos critérios comportamentais. Para a autora, tais critérios "[...] são sedutores nas políticas públicas e orientações educacionais, pois se configuram como meio de adesão e conformidade à hegemonia burguesa. O indivíduo torna-se principal responsável pelo seu destino" (CHIOTE, 2021, p. 26). Por isso, ao propor um modo de resolução da tarefa com base na interação com o outro, atenta-se para o quê, como, e com quem o aluno faz.

Entretanto, na escola contemporânea os princípios de colaboração parecem não ser bem-vindos, sobretudo se olhados pela perspectiva dos documentos oficiais. Matos *et al*. (2020) elucidam que a BNCC (BRASIL, 2018b) apresenta uma proposta revolucionária, no entanto, ao ser prescrita como documento normativo, "[...] não tende a contribuir para a efetivação dessa premissa revolucionária. Isso ocorre porque ela vincula as aprendizagens essenciais em um conjunto de dez competências gerais da educação básica, que orientará obrigatoriamente a organização curricular" (MATOS *et al*., 2020 p. 226). Ou seja, o discurso que antecede a BNCC (BRASIL, 2018b) parece um chamariz para os professores no que diz respeito a organização curricular, sequências didáticas e avaliações do conteúdo trabalhado no dia a dia. Contudo, na prática, esse chamariz é ardiloso e subordina os saberes do professor à uma educação bancária (FREIRE, 2019), prescritiva, e que, pautada em saberes comportamentais tradicionais (DUARTE, 2020), focaliza, na avaliação, a mensuração de habilidades e competências, e não o processo de ensino e aprendizagem, tal como visto na tarefa de Matemática.

CONCLUSÕES

Este artigo teve como objetivo problematizar a resolução de um exercício de Matemática da avaliação de larga escala do Programa Mais Alfabetização (BRASIL, 2018a), realizado por um aluno com autismo em colaboração com a professora regente e a estagiária. Para isso, é primordial entender o que significa desenvolvimento da criança, sobretudo no processo de avaliação. É sabido que as avaliações educacionais – no Brasil particularmente, território de nosso estudo – são oficialmente a maneira de averiguar se o aluno aprendeu e o que ele aprendeu, mas nem sempre os resultados indicam o que ele sabe.

O resultado de Miguel na avaliação indica fortemente que ele está em processo de aprendizagem, pois o que o aluno faz com o auxílio do outro e dos instrumentos semióticos – a estagiária que o ajudou e os pauzinhos que usou como recurso auxiliar para contar – fará posteriormente sozinho, isto é, na matriz

histórico-cultural indicativa do desenvolvimento. Neste estudo, por meio do fundamento histórico-cultural, compreende-se que o resultado da avaliação, em si, não é o que indica qual repertório foi trabalhado pelo aluno e como ele se apropriou desse conteúdo.

Tal resultado, ao ser tensionado, aponta para alguns indicadores do papel da escola na constituição do sujeito, porque se baliza pelo processo através do qual ocorre a constituição, e não pelo produto. Nessa tarefa apreendem-se alguns indicadores do desenvolvimento do aluno: 1. Como ele faz a tarefa? Realiza a tarefa por meio de caminhos indiretos e conta com auxílio dos "pauzinhos"; 2. Com quem faz? Com a mediação pedagógica da estagiária Esther, que lê os enunciados e explica a tarefa avaliativa; e 3. Quando faz? Durante a realização da tarefa de avaliação oficial.

Um dos problemas que perpassa o contexto educacional brasileiro é a carência de olhar para o aluno com autismo em sua singularidade, sobretudo dos sentidos outros que podem ser atribuídos às novas vivências da criança. Contudo, é mister ressaltar que a singularidade não é dada *a priori* ao sujeito. Isso "[...] significa que o meio, nesse caso configurado como uma situação concreta, também sempre se encontra representado numa certa vivência" (VIGOTSKI, 2010, p. 687), motivo pelo qual a condição social da criança afeta seu processo constitutivo. No caso de Miguel, o meio escolar mostrou-se como possibilidade de a criança singularizar-se, ou seja, apropriar-se da cultura humana, e tornar-se humana, para além da tipificação de pessoa com autismo oriunda de seu diagnóstico clínico.

Ademais, entende-se que os indicadores de desenvolvimento também são apreendidos nos diferentes modos de compreender as práticas sociais. Os recortes trazidos, olhados como partes, e posteriormente como um todo, possibilitam redimensionar a complexidade de como as políticas educacionais repercutem na constituição da criança (com autismo) e nos modos de o professor ensinar e avaliar.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Brasil, Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDRADE, J. Sobre indícios e indicadores da produção de conhecimentos: relações de ensino e elaboração conceitual. *In*: NOGUEIRA, A. L. H.; SMOLKA, A. L. B. (org.). **Questões de desenvolvimento humano:** práticas e sentidos. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010. p. 81-106.

BOTTURA, N. V. Z; FREITAS, A.P. Avaliação processual do ensino-aprendizagem de um aluno com deficiência intelectual na rede regular de ensino. *In:* MONTEIRO; FREITAS; CAMARGO (orgs.). Relações de ensino na perspectiva inclusiva: alunos e professores no contexto escolar. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014. p.41-58.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm Acesso em: 04 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 142, de 22 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, p. 54-55, 23 fev. 2018a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=86401-portaria-142-2018-pmalfa002&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 2 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ Acesso em: 3 jun. 2021.

CHIOTE, F. de A. B. As políticas educacionais e a escolarização do aluno com autismo no ensino médio. *In*: SANTOS, E. dos C.; GONÇALVES, M. A. C. L. (org.). **Autismos**: a constituição humana a partir da abordagem histórico-cultural. Campos de Goytacazes: Encontrografia, 2021. p. 18-32.

CRUZ, M. do C. S.; TAVEIRA, A. de S.; SOUZA, S. L. de. Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): contribuições deste instrumento na percepção de gestores e professores. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 23, p. 183-215, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/309019562_Avaliacao_Nacional_da_Alfabetizacao_ANA_Contribuicoes_deste_Instrumento_na_Percepcao_de_Gestores_e_Professores Acesso em: 28 jun. 2021.

DUARTE, N. Um montão de amontoado de muita coisa escrita: sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 31-46.

DUARTE, N.; MAZZEU, F. J. C.; DUARTE, E. C. M. O senso comum neoliberal obscurantista e seus impactos na educação brasileira. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 715–736, 2020. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13786 Acesso em: 29 nov. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 68. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GÓES, M. C. R. de. 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. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3HgqZgZCCZHZD85MvqSNWtn/?lang=pt&format=html Acesso em: 24 ago. 2021.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

LAVOURA, T. N.; RAMOS, M. N. A dialética como fundamento didático da pedagogia histórico-crítica em contraposição ao pragmatismo das pedagogias hegemônicas. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 47-62.

MAENNER, M. J. *et al*. Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2016. **MMWR Surveill Summ.**, Bethesda, v. 69, n. 4, p. 1, 2020. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7119644/ Acesso em: 13 jun. 2022.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MATOS, N. S. D. *et. al*. BNCC e Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: análise à luz da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.** Campinas: Autores Associados, 2020. p. 207-232.

OLIVEIRA, C. Um retrato do autismo no Brasil. **Revista Espaço Aberto***.* v. 170, n.p., 2022. Disponível em: http://www.usp.br/espacoaberto/?materia=um-retrato-do-autismo-no-brasil Acesso em: 5 abr. 2022.

OLIVEIRA, I. M. Inclusão escolar e organização da prática pedagógica na educação básica. **Fórum Permanente de Educação Inclusiva do ES**. *Youtube*, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Wgu4aN-IAv0 Acesso em: 02 set. de 2022.

PADILHA, A. M. L. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo... *In*: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de. (org.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea). p. 85-102.

PADILHA, A. M. L. Inclusão escolar e organização da prática pedagógica na educação básica. *In*: **Fórum Permanente de Educação Inclusiva do ES.** *Youtube*, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Wgu4aN-IAv0 Acesso em: 24 ago. 2022.

PADILHA, A. M. L. Prefácio. *In*: SANTOS, E. dos C.; GONÇALVES, M. A. C. L. (org.). **Autismos**: a constituição humana a partir da abordagem histórico-cultural. Campos de Goytacazes: Encontrografia, 2021. p. 13-14.

PEREIRA, D. N. G. **Por entre olhares, o humano**: processos de constituição de uma criança (com autismo) no segundo ano do Ensino Fundamental. 2022. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2022.

PIAGET, J. **Études sociologiques**. Genève: Droz, 1965.

RIBAS, L. M.; MIETTO, G. S. M. A importância do coletivo no desenvolvimento da criança com autismo. *In*: ABREU, F. S. D. de; PAOLI, J. de; MIRANDA, M. A. B. de; LIMA, M. do S. M. (org.). **Diversidade e inclusão**: o que a Teoria Histórico-Cultural tem a contribuir? Curitiba: CRV, 2022. p. 1-18.

SALLES, F. L. S.; MENDONÇA, P. A. R. Tensões, avanços e possibilidades no processo de escolarização dos sujeitos com autismo: uma revisão bibliográfica. *In* SANTOS, E. dos C.; GONÇALVES, M. A. C. L. (org.). **Autismos**: a constituição humana a partir da abordagem histórico-cultural. Campos de Goytacazes: Encontrografia. 2021. p. 33-52.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SILVEIRA, N. **Cartas a Spinoza**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

SMOLKA, A. L. B. *et al*. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, p. 219-242, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/WTmS8JRvXxwRQZKjB7GdLJH/abstract/?lang=pt Acesso em: 12 dez. 2022.

SMOLKA, A. L. B. *et al*. A questão dos indicadores de desenvolvimento: apontamentos para discussão. **Caderno de Desenvolvimento Infantil**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 71-76, 1994. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/course/view.php?id=40151 Acesso em: 28 jun. 2021.

VALENTINI, S. A decadência ideológica do pensamento burguês: o caminho pós-moderno. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, [*s. l.*], v. 13, n. 1, p. 465–479, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43262 Acesso em: 29 nov. 2022.

VIGOTSKI, L. S. [1934] **A construção do pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S.; VINHA, M. P.; WELCMAN, M. Quarta aula: a questão do meio na pedologia, Lev Semionovich Vigotski. **Psicologia USP**, v. 21, 2010. p. 681-701.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, jan./dez. 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução]: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: *E-Papers*, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas de defectologia**. Organização de Zoia Prestes e Elisabeth Tunes. Tradução de Zoia Prestes e Elisabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VYGOTSKI, L. S. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *In*: VYGOTSKI, L.S. Obras Escogidas. Tomo III. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Madri: Visor, 1995a. p. 1-28.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia.** Madri: Visor, 1995b.

WERTSCH, J. V. **Vygotsky y la formación social de la mente**. Barcelona: Paidós, 1988.

Submetido: 02/10/2022
Correções: 26/11/2022
Aceite Final: 04/12/2022