

FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES E A UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA CRÍTICA

TRAINING OF LITERACY TEACHERS AND THE USE OF TECHNOLOGIES:
CHALLENGES AND POSSIBILITIES FROM A CRITICAL PERSPECTIVE

Klivia de Cássia Silva Nunes
Universidade Federal de Uberlândia
klivia.nunes@ufu.br

Raquel Aparecida de Souza
Universidade Federal de Uberlândia
raquelas@ufu.br

RESUMO

O estudo apresenta reflexões sobre a formação de professores alfabetizadores e as possibilidades de inserção de tecnologias nas práticas alfabetizadoras, a partir de uma visão crítica de educação. Enquanto enfoque teórico e metodológico, nos baseamos em uma abordagem dialética apoiada por uma revisão bibliográfica, com foco na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-cultural. Compreendemos ser preciso avançarmos nessas discussões, buscando relações para um repensar as práticas de formação de professores alfabetizadores, pautados em uma teoria crítica que possibilite o desenvolvimento do educando, de forma que os docentes, em suas práticas sociais, ao utilizarem tecnologias, possam contribuir para que o aluno também se posicione criticamente diante da realidade que se apresenta.

Palavras-chave: Formação de Professores Alfabetizadores. Pedagogia Histórico-Crítica. Psicologia Histórico-Cultural. Utilização de tecnologias na educação.

ABSTRACT

This study presents reflections on the training of literacy teachers and the possibilities of inserting technologies into literacy practices, formulated from a critical view of education. As for the theoretical and methodological approach, it was based on a dialectical approach supported by a literature review, focused on Historical-Critical Pedagogy and Historical-cultural Psychology. We understand it is necessary to advance in these discussions, seeking relationships to reassess the training practices of literacy teachers, based on a critical theory that enables the development of the student so that teachers, in their social practices, while using technologies, can help students to position themselves critically facing reality the way it is presented.

Keywords: Literacy Teacher Training. Historical-Critical Pedagogy. Historical-Cultural Psychology. Use of technologies in education.

Introdução

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostra que em 2019 a taxa de escolarização de crianças e jovens na faixa de seis a 14 anos, matriculados no ensino fundamental, foi de 99,7%. A pesquisa também aponta que as crianças de seis a 10 anos, matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental, estão na idade certa para esse nível de escolarização. Porém, o atraso começa a se acentuar quando focamos nos anos finais desse nível escolar.

A partir desses dados, observa-se que a defasagem escolar começa a ocorrer na faixa etária de 11 a 14 anos. Assim, pode-se conceituar a defasagem escolar como a distorção idade-série, ou seja, quando a idade não está adequada a cada ano de estudo, o que pode ocorrer por conta do abandono escolar e/ou por diversas reprovações ao longo do percurso formativo.

Estes dados remetem a um estudo realizado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), de 2018, que aponta que “61% das crianças e dos adolescentes brasileiros vivem com renda insuficiente porque não têm acesso a um ou mais direitos – privações múltiplas” (UNICEF, 2018, p.6). Dentre essas privações, destaca-se a educação com 8,8 milhões de crianças e jovens que se encontram nas seguintes situações: frequentam a escola, mas com atraso; criança maior de sete anos analfabeta e que frequenta um estabelecimento educacional; e criança maior de sete anos analfabeta que não frequenta um estabelecimento educacional (UNICEF, 2018, p. 9).

Dados de 2019 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) também apontam que o analfabetismo no Brasil correspondia a 6,6% de pessoas com idade de 15 anos ou mais, correspondendo a 11 milhões de analfabetos, ou seja, brasileiros que não são capazes de ler e escrever.

Esses dados iniciais revelam a triste realidade de crianças e jovens que não conseguem concluir a educação básica na idade certa, além de convivermos ainda com o problema do analfabetismo no país pois muitos desses alunos não conseguem sequer se alfabetizarem, sendo, por conseguinte, excluídos de um dos seus direitos fundamentais que é o direito à educação.

Além desse quadro triste e real, soma-se a atual conjuntura de crise sanitária que a população brasileira está vivendo com a Pandemia mundial causada pela Covid-19, em que, além do aumento da pobreza, tem-se o agravamento da desigualdade educacional que afeta, de formas diferentes, cada contexto escolar e, em especial, a prática pedagógica dos professores que atuam na alfabetização.

Neste sentido, em relação às práticas pedagógicas de alfabetização, acende-se o alerta para o desenvolvimento da atividade pedagógica do professor no sentido de ele conseguir promover uma formação crítica, reflexiva e transformadora, considerando a prática social vivida pelos alunos, em especial nesse contexto atual, em que o processo de ensino e aprendizagem foi desafiado a ocorrer por meio da inserção de tecnologias digitais devido à suspensão das aulas presenciais entre os anos de 2020 e meados de 2021, dependendo da localidade e o retorno às aulas por meio do ensino híbrido¹.

No âmbito dessa discussão destacamos que no processo de apropriação de conhecimento pela classe trabalhadora, numa sociedade marcada por clara divisão de classe, a educação escolar, por sua vez, vem sendo influenciada por esta sociedade, tendo os professores um papel fundamental de lutar contra toda e qualquer marginalização e exclusão dos sujeitos que dela participa, garantindo o acesso ao ensino e às condições que permitam a compreensão da realidade e sua transformação.

1 O ensino híbrido, de acordo com Jose Moran é uma perspectiva pedagógica que mistura possibilidades de combinar atividades em sala de aula presencial com outras que ocorrem em espaços digitais, de modo a oportunizar as melhores experiências de aprendizagem aos diferentes estudantes em seus variados contextos. (MORAN, 2015). Atualmente, no contexto da Pandemia da Covid-19, o termo ensino híbrido tem sido usado por várias instituições educacionais como um modelo de retorno às aulas presenciais, em que os alunos fazem parte das atividades em sala de aula presencial e parte em casa, utilizando tecnologias digitais.

De acordo com Saviani (2011), o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade significa a conquista de uma hegemonia por parte da classe trabalhadora e expropriada dos meios de produção, na luta pela não manutenção de desigualdades educacionais. Isso só será possível se o professor e as propostas de formação a ele disponibilizadas tiverem a compreensão de que “educar exige um claro posicionamento político e pedagógico, pressupõe a ação intencional do educador a todo momento, implica permanentes tomadas de decisões (MARTINS, 2007, p.5)” e, conseqüentemente, um contínuo aperfeiçoamento profissional.

Nesse sentido, para o desenvolvimento desta proposta, respeitando o seu limite, os desafios e as possibilidades sobre o cotidiano da prática alfabetizadora do professor, o estudo foi desenvolvido a partir da seguinte questão central: De que maneira a perspectiva de educação crítica pode auxiliar a formação e as práticas de professores alfabetizadores ao utilizar tecnologias digitais?

Ponderamos, inicialmente, que de acordo com um levantamento de produções disponíveis no banco de teses e dissertações do portal da Capes, entre 2019 e 2020, constatamos haver poucas pesquisas realizadas com o recorte que aborde a inserção das tecnologias nas práticas de professores alfabetizadores, ou mesmo estudos que abrangem o recorte da utilização de tecnologias numa perspectiva crítica e, ainda, acerca da formação de professores alfabetizadores na visão crítica da educação, o que torna o trabalho relevante para suscitar algumas reflexões.

Assim, nos pautamos numa abordagem dialética enquanto enfoque teórico e metodológico, de modo a entender o objeto de forma dinâmica, em meio às transformações históricas e sociais. Realizamos revisão bibliográfica a partir de leituras de interlocutores que estudam as teorias críticas de educação, especialmente a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-cultural, buscando contribuir com as discussões sobre a formação de professores alfabetizadores e as possibilidades da inserção de tecnologias nas práticas alfabetizadoras, por considerarmos que esta base teórica tem entre suas bandeiras de luta a do acesso dos filhos da classe trabalhadora aos conhecimentos produzidos pela humanidade de forma crítica, reflexiva e transformadora.

Nesse contexto, o objetivo geral desse estudo é refletir sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural e as possíveis contribuições para a formação continuada e para as práticas educativas de professores alfabetizadores que utilizam tecnologias, por entendermos que a alfabetização requer um olhar específico, pois, dependendo de como é realizada, pode trazer conseqüências negativas para a trajetória escolar de crianças e jovens, como visto nos dados acima mencionados.

Além da introdução e conclusões, o texto está organizado nas seções intituladas “**Formação continuada de professores alfabetizadores**: possíveis olhares a partir da PHC”; “Aquisição da linguagem escrita: possíveis olhares a partir da psicologia histórico-cultural e da PHC”; e “**Utilização de Tecnologias na educação**: desafios e possibilidades nas práticas de alfabetização”.

Formação continuada de professores alfabetizadores: possíveis olhares a partir da PHC.

Para tratar desta temática iniciamos com uma contextualização breve das teorias pedagógicas que fundamentam as práticas dos professores, dada a problematização tratada neste trabalho. Importa considerar que, historicamente, cada teoria pedagógica trata determinados aspectos do processo de ensino e aprendizagem, a partir de seus fundamentos filosóficos, pedagógicos e práticos.

Deste modo, entre as bases teóricas que hoje têm fundamentado o processo de formação dos professores brasileiros, destacam-se as teorias pedagógicas não críticas como a Teoria Pedagógica Tradicional e a Teoria Pedagógica da Escola Nova. A primeira aponta que a base de uma boa formação está centrada no domínio dos conteúdos pelos professores e a segunda tem como referência o domínio dos processos pedagógicos (SAVIANI, 1997).

O processo de formação continuada de professores no Brasil historicamente tem sido negligenciado pelo poder público, que muitas vezes propõe programas e ações para uma formação descontínua e aligeirada, com base no “saber fazer” centrada no imediatismo, transformando a atividade docente em mero exercício técnico, o que contribui para o aprofundamento da dicotomia entre teoria e prática. Muitas ações centram a formação deste profissional na preparação “do prático, do tecnológico, aquele que faz mas não conhece os fundamentos do fazer” (VEIGA, 2002, p. 72), fatores que contribuem para a desvalorização dos professores e, no caso em tela, dos professores alfabetizadores.

Assim como qualquer profissão, entendemos que há uma urgente necessidade de investimento na qualificação profissional do docente, dada a importância do trabalho educativo que ele desenvolve. Esse investimento vai ao encontro dos desafios educacionais presentes no contexto social, político, econômico e cultural do Brasil, o que reforça a ideia de se construir caminhos de superação das desigualdades sociais e educacionais (VEIGA, 2002). Para tanto, deve-se romper com as mesmices e repetições de projetos de formação continuada que não contribuem para um projeto emancipatório, pautado numa formação que integre ao currículo uma “sólida bagagem nos âmbitos científicos, cultural, social, pedagógico” (VEIGA, 2002, p. 86) e tecnológico para o exercício profissional do magistério.

Acreditamos que a formação docente, a partir de uma teoria crítica, precisa de uma base teórica sólida que prioriza a unidade da teoria e da prática (práxis), pautada numa perspectiva de formação *omnilateral*, comprometida com as lutas sociais e a humanização. Neste sentido, a pedagogia histórico crítica (PHC) se apresenta como uma das teorias contra-hegemônicas, que, entre outros objetivos, busca proporcionar que os filhos dos trabalhadores também tenham acesso ao saber objetivo mediado pela aquisição do conhecimento científico, que possibilita a ascensão do pensamento que vai do abstrato para o concreto, contribuindo para que ele seja capaz de se reconhecer enquanto protagonista da história e potencializador da transformação social.

Para essa reflexão sobre a formação continuada de professores que atuam na alfabetização, buscamos, na perspectiva crítica, um diálogo com a pedagogia histórico-crítica (PHC), fundada no materialismo histórico-dialético, que tem forte afinidade com a psicologia histórico-cultural e que traz como base a transmissão do conhecimento sistematizado como um ato intencional fundamental para a formação humana, bem como uma teoria que ajuda a compreender o processo histórico, econômico, político e social em que o sujeito está inserido, e que ainda requer uma sólida formação para o enfrentamento e desafios que a sociedade contemporânea impõe.

Assim, na relação dialética entre a ação-reflexão-ação do trabalho educativo, a formação continuada do professor se dá diariamente nas suas relações com o processo de ensino e aprendizagem, buscando identificar os elementos culturais que os alunos precisam assimilar e, de outro lado, encontrar as formas mais adequadas para que os objetivos da atividade do ato de aprender sejam efetivados.

A atividade dos professores no processo de organização das aprendizagens, mediadas por sinais, símbolos, códigos e instrumentos culturais, incorporados aos recursos didáticos (como é o caso das tecnologias), têm, como fundamento, a apropriação dos conteúdos pelos estudantes que possibilite a ascensão do pensamento concreto (uma visão caótica do todo) para o abstrato e, deste para o concreto pensado, independentemente do nível de aprendizagem que o aluno se encontra.

Nessa perspectiva, a escola, instituição formal em que o professor alfabetizador atua, deve ser considerada como uma instituição social responsável pela difusão e acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, na sua forma mais elaborada como as ciências, a arte, a filosofia, as quais devem ser transmitidas às novas gerações (SAVIANI, DUARTE, 2012). Nesse contexto encontram-se os elementos para a formação continuada destes professores, os quais devem ter a apropriação das concepções de trabalho, de cultura, de sociedade, de conhecimento escolar, de desenvolvimento humano, assim como, entre outras questões, dos conhecimentos básicos para a inserção de tecnologias digitais em suas práticas.

O trabalho educativo pautado na pedagogia histórico-crítica considera a dimensão ontológica como a própria atividade de ensino. Lavoura e Martins (2017), pressupõem que:

[...] a ontologia se debruça sobre o processo de constituição e produção da realidade e, tendo-se em vista que a educação, para a pedagogia histórico-crítica, é uma mediação da prática social, esta que é ponto de partida e ponto de chegada do trabalho educativo, a atividade de ensino sempre se realiza concretamente por um horizonte ontológico de compreensão dessa prática social. Tal aspecto é válido para a relação entre ensino e aprendizagem, ou seja, tanto para professor quanto para alunos. Nessa perspectiva, a atividade de aprendizagem possibilita aos alunos a apropriação dos conteúdos escolares necessários para o conhecimento da realidade (dimensão epistemológica) e, ao mesmo tempo, a apreensão dos nexos e relações que lhe permitem compreender e explicar o que essa realidade realmente é (dimensão ontológica). (p. 534).

No que se refere ao trabalho educativo, essa observação de Lavoura e Martins (2017) é esclarecedora sobre o aspecto metodológico da PHC, sobretudo quando demonstra como ocorre o ato de conhecer, a partir da prática social que vai além da aparência, haja vista que a melhor forma de conhecer o objeto de estudo, como condição prévia e efetiva, é iniciar-se pelo que é tanto real como concreto (MARX, 2003), o que “implica não apenas deter informações caóticas e precárias dessa prática social, mas também compreendê-la como síntese de múltiplas relações e determinações numerosas” (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 534).

Vemos que a pedagogia histórico-crítica tem como expressão o empenho de compreender a educação com base no desenvolvimento histórico, a partir das condições materiais da humanidade e, para isso, ela defende o ensino e aprendizagem com base nos conteúdos dos clássicos da história humana, “nos campos das ciências naturais e sociais, artes e filosofia”, os quais estão pautados no conhecimento que possibilite a compreensão das relações sociais “constituídas histórica e dialeticamente, entre conhecimentos, concepções de mundo e prática social” (DUARTE, 2015, p. 10).

A perspectiva do método da PHC deve ser compreendida no seu movimento, por meio da compreensão das complexas e contraditórias relações entre a educação e a sociedade, para que se possa avançar no desvelamento da realidade concreta. Assim, cabe um alerta sobre a síntese do método exposto a seguir, pois ele não pode ser compreendido de forma mecânica e nem deve se converter nos cinco passos propostos, de forma sequencial por tratar-se de um movimento dialético.

1) parte-se da prática social, depois 2) problematiza-se, logo após 3) instrumentaliza-se, depois 4) faz-se a catarse para, em sequência, 5) retornar à prática social. Tampouco é possível estabelecer uma norma de ensino dos conteúdos escolares, fundamentando-se na pedagogia histórico-crítica, de modo a se preparar um plano de aula para cada um dos passos do método pedagógico. (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 536)

A PHC segue os fundamentos do materialismo histórico-dialético e, portanto, não cabe negligenciar/silenciar a realidade concreta, tal como se percebe pelo método, pois a prática social permeia todo o processo de ensino e aprendizagem e, nesse sentido, permeia também o uso das tecnologias na prática docente porque estas passam a fazer parte das práticas de professores e alunos, como evidenciamos de forma intensa em tempos de Pandemia mundial.

Nesse sentido, compreendemos que as ações e programas para formação continuada de professores e, sobretudo, aqueles que atuam com práticas alfabetizadoras, precisam estar conectados com encaminhamentos pedagógicos mais seguros. Entre outros elementos, o acesso aos conteúdos escolares e a totalidade da atividade humana historicamente desenvolvida devem ser organizados e delimitados pelos objetivos de ensino e da aprendizagem que estimulem e promovam a apropriação dos conhecimentos sistematizados de forma a dar um salto qualitativo de desenvolvimento ao processo de alfabetização, partindo da prática social, e permanecendo nela, de forma pensada, compreendida, apreendida, não separando o conhecimento do entendimento sobre o mundo, afirmando o professor como “sujeito de formação sólida e coletiva” (MALANCHEN, 2015, p. 214).

Nessa perspectiva, os professores também devem se apropriar e utilizar tecnologias nas práticas pedagógicas, mas de forma refletida, pensada, analisada, de modo que, por meio delas, também os objetivos de uma educação comprometida com as lutas da classe trabalhadora sejam alcançados com o comprometimento com a transformação social, pois a escola tem como função principal a socialização dos elementos culturais, produzidos historicamente pela humanidade, que devem ser repassados às novas gerações.

No mesmo sentido, esse conhecimento cultural, as ideias, os conceitos, os valores, as atitudes, os hábitos e os símbolos são preceitos essenciais que precisam ser considerados também nos programas de formação de professores para contribuir para uma formação sólida em contraponto com propostas que vão no caminho de um esvaziamento teórico. Assim, de acordo com Saviani (2008a), isso remete a um trabalho educativo que deve, de um lado, identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos e, de outro, encontrar as formas mais adequadas para que os objetivos do ato de aprender sejam efetivados.

Nesta linha de pensamento, entendemos que a formação do professor deve possibilitar-lhe distinguir o que é essencial do acidental, o que é principal do secundário, o que é fundamental e o que é acessório, ainda que esta formação lhe possibilite promover, dentro da escola, a revolução necessária de colocar no centro do projeto pedagógico a importância dos conteúdos científicos (ciência – conhecimento metódico e sistematizado) como primordial para a formação dos alunos.

A pedagogia histórico-crítica entende que para a superação de todas as formas de submissão e exploração é necessário implicar na socialização do saber sistematizado, erudito, como uma das condições para que o dominado possa posicionar-se criticamente no agir e pensar o mundo. Portanto, o conhecimento erudito, sistematizado, respaldado no pensamento filosófico, faz-se necessário no desenvolvimento do trabalho educativo por entender “a educação como uma atividade mediadora no interior da prática social global² (SAVIANI, 2016, p. 22), vem contribuir, enquanto teoria pedagógica, na articulação da cultura popular e cultura erudita na luta por uma humanidade emancipadora, e não alienada, em um campo fértil de compreensão e encaminhamentos da solução de problemas postos pela prática social global.

2 Quando Saviani (2016a, p. 25) se refere à prática social global, ele está “subsumindo neste conceito as práticas econômicas-produtivas [...]”.

Aquisição da linguagem escrita: possíveis olhares a partir da psicologia histórico-cultural e da PHC

A partir das reflexões sobre as possibilidades de formação de professores na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, faz-se necessário também refletir sobre a prática pedagógica destes professores, a partir desses pressupostos teóricos. Assim, o ponto de partida é a aquisição da linguagem escrita, tendo como referência a psicologia histórico-cultural.

A escrita é uma função cultural típica dos seres humanos, socialmente estruturada para comunicar ideias, memórias, registros e outros, ou seja, uma tarefa complexa e que se realiza por meio da mediação, utilizando signos para se expressar. Vale dizer que “o signo por excelência é a linguagem” (SAVIANI, 2015, p. IX), e a forma de expressar a linguagem oral que manifesta o pensamento é a escrita, descrita como registros sonoros por meio de signos visuais.

A aquisição da linguagem escrita não se dá de forma espontânea porque ela requer processos e formas sistematizadas e com intencionalidade para ser assimilada e codificada. Esses processos, tendo como lócus a instituição escolar, nos remete ao ponto nodal deste trabalho sobre a formação de professores que atuam na alfabetização e que usam tecnologias. Para que alunos (crianças, jovens e adultos em processo de alfabetização) consigam avançar para outros níveis de ensino, e compreendam criticamente as questões sociais que as envolve e nelas se posicionem, requer-se deles uma postura de apropriação dos conceitos científicos, estritamente vinculados à linguagem, para a produção e exposição de seus pensamentos o que, por vezes, pode ser conseguido com o apoio das tecnologias.

Vemos que é na alfabetização que se inicia a aquisição dos conceitos científicos por parte da criança, mediada pela linguagem, escrita e oral. Por isso, é importante que o professor realize a organização deste processo dentro de um determinado espaço, pautado no conhecimento que possibilite a compreensão das relações sociais que sejam compostas histórica e dialeticamente, relacionando os conhecimentos, concepções de mundo e práticas sociais.

Na perspectiva materialista histórica e dialética, conforme apontam Lavoura e Martins (2017, p.535), a atividade de ensino não silencia a realidade concreta, não “separa o conhecimento sobre o mundo (dimensão epistemológica) da existência efetiva deste próprio mundo (dimensão ontológica), vista as relações entre os conteúdos escolares e a totalidade da atividade humana historicamente desenvolvida”.

Por sua vez, Duarte (2017) também relaciona a formação do professor na perspectiva do ser *omnilateral*, a qual “pode ser entendida como transformação da individualidade, tendo-se como referência a luta histórica da humanidade por condições que permitam uma existência verdadeiramente livre e universal” (DUARTE, 2017, p. 121).

Com base nessa compreensão do desenvolvimento *omnilateral*, defendida pela PHC, é possível avançar um pouco mais em relação à compreensão do processo de ensino e aprendizagem nas práticas alfabetizadoras, a partir do materialismo histórico e dialético, para se entender a contribuição desta teoria para o desenvolvimento cognitivo sobre aquisição da linguagem oral e escrita.

Para Luria (2016), a fonte do conhecimento humano está na linguagem, já que ela possui conceitos gerais, como a escrita e a aritmética. Essa consideração implica no entendimento das estruturas das operações mentais que o indivíduo realiza no processo cognitivo superior, pois “Desde o nascimento as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente” (LURIA, 2016, p. 27).

O princípio Vigotskiano do qual Luria (2016) se apropria, apresenta um aporte teórico para o entendimento de como caminhar no processo de alfabetização das crianças e jovens, de modo que esses percebam a articulação entre os processos externos e internos para a internalização dos signos culturais, via mediação cultural do processo do conhecimento. Ainda esses processos estão intimamente interligados e exercem influências mútuas um sobre o outro. Em outras palavras, mediadas pelo adulto, as crianças constroem o pensamento e o amadurecimento das funções psicológicas superiores, não de forma mecânica e nem espontânea, mas como um ato complexo realizado pela criança quando o desenvolvimento mental já houver atingido seu nível elevado.

Desta maneira “o que a criança pode fazer hoje com auxílio dos adultos poderá fazer amanhã por si só” (VIGOTSKI, 2016, p.113), ou seja, aí se encontra a zona de desenvolvimento potencial. Trata-se do processo de apropriação da cultura construída na história social humana, mediatizada pelo adulto (DUARTE, 2000). Assim, ao se pensar na atividade concreta da escola, observa-se que a tarefa de ensinar depende de uma orientação do professor, baseada no desenvolvimento já produzido e superado pela criança, concentrando esforços em direção ao desenvolvimento que lhe falta.

Associado a essas questões, tem-se que o desenvolvimento da psique está também relacionado ao sistema das relações sociais em que a criança está inserida. Assim, [...] o que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida” (LEONTIEV, 2016, p.63), desde que esse desenvolvimento dependa das condições reais de vida das crianças.

Nessa perspectiva, as práticas alfabetizadoras podem se iniciar a partir das condições concretas em que as crianças e jovens vivem organizadas, a partir dos fatores socioculturais e das condições internas dos indivíduos, da sua prática social inicial, que é o seu meio, a vida, a produção e as relações sociais, para depois, em outro momento, os professores avançarem para uma prática social mais global, de forma a encontrar respostas continuamente e intervir, no momento certo, nos problemas apresentados na condução do desenvolvimento da linguagem escrita.

Para Vigotski (2001), os traços do desenvolvimento da linguagem oral e da escrita são distintos. Dessa forma,

[...] nossa investigação mostra que a escrita, nos traços essenciais do seu desenvolvimento, não repete minimamente a história da fala, que a semelhança entre ambos os processos é mais de aparência que de essência. A escrita tampouco é uma simples tradução da linguagem falada para signos escritos, e a apreensão da linguagem escrita não é uma simples apreensão da técnica da escrita. Neste sentido, deveríamos esperar que, com o domínio do mecanismo da escrita, a linguagem escrita viesse a ser tão rica e desenvolvida quanto a linguagem falada e que se assemelhasse a ela como uma tradução ao original. [...] A escrita é uma função específica de linguagem, que difere da fala não menos como a linguagem interior difere da linguagem exterior pela estrutura e pelo modo de funcionamento. [...] a linguagem escrita requer para o seu transcurso pelo menos um desenvolvimento mínimo de um alto grau de abstração. Trata-se de uma linguagem sem o seu aspecto musical, entonacional, expressivo, em suma, sonoro. É uma linguagem de pensamento, de representação, mas uma linguagem desprovida do traço mais substancial da fala - o som material (VIGOTSKI, 2001, p. 312-313).

O estágio no qual a criança se encontra antes de ser alfabetizada é o da linguagem falada e, até este momento, ela emite os traços mais substanciais da fala – o som. Desse modo a criança já atingiu um estágio bastante elevado de abstração e agora deve passar para um outro estágio, o de abstrair o aspecto sensorial da fala para a abstração das representações da palavra. E é “Neste sentido que a linguagem escrita se difere da fala, da mesma forma que o pensamento abstrato difere do pensamento concreto” (VIGOTSKI, 2001, p. 313).

Assim, a linguagem escrita segue uma etapa diferente da linguagem falada e essas diferenças consistem em que a linguagem pensada, e não pronunciada, se constitua em uma das maiores dificuldades com a qual a criança se defronta na apreensão da escrita, justamente por ser muito mais abstrata para ela. Vigotski (2001) explica que ao se deparar com o papel em branco e ter que escrever sozinha, a criança produz quase um monólogo, pois não há interlocutores. Desse modo, dela é exigida uma dupla abstração, tanto no aspecto sonoro da linguagem quanto do interlocutor. Para o autor, a linguagem escrita para essa criança se torna a álgebra da escrita pois esta se introduz no plano abstrato mais elevado da linguagem, reconstruindo “o sistema psicológico da linguagem falada” (VIGOTSKI, 2001, p.314).

Desse modo, se o professor tem o domínio do processo do desenvolvimento mental e o processo do domínio da escrita, conhecendo as etapas de desenvolvimento da criança, ele terá clareza em suas escolhas para traçar os objetivos, escolher as metodologias, técnicas, e usar, ou não, tecnologias no trabalho com a alfabetização. Ou seja, o professor poderá melhor articular os meios e fins de forma adequada para alcançá-los e, dessa forma encontrar melhores condições de responder problemas práticos no processo de formação do aluno, como por exemplo: quais as intervenções necessárias que o professor deve fazer para que o aluno avance de uma etapa de desenvolvimento da linguagem para outra, considerando a dinâmica de diversas possibilidades de apropriação da cultura?

Essa indagação chama a atenção para o seguinte fato:

[...] embora os estágios de desenvolvimento também se desdobrem ao longo do tempo de uma certa forma, seus limites da idade, todavia, dependem de seu conteúdo e este, por sua vez, é governado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. Assim, não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram [...] com a mudança das condições histórico-sociais. (LEONTIEV, 2016, p. 65-66)

Cada estágio pelo qual a criança passa ao longo de seu desenvolvimento corresponderá a uma necessidade própria. Portanto, as atividades propostas pelo professor, como aquelas em que faz uso de tecnologias, devem observar e acompanhar esses estágios, de modo a propiciar que a criança estabeleça as conexões com a realidade concreta para que possa fazer as mediações necessárias e com qualidade, de forma que elas avancem para novos estágios de aprendizagem.

Nesse sentido, a relação entre forma e conteúdo, meios e fins, tomados como categorias dialéticas, exige tratamento dinâmico e interligado, que possibilite saltos qualitativos do desenvolvimento do pensamento da criança. Portanto, o ambiente deve ser rico em estímulos que provoquem situações desafiadoras e criativas. Ao inserir a utilização de tecnologias em suas práticas, o docente precisa ter claras essas relações para estimular os motivos internos das crianças, para a realização das atividades propostas, organizadas de uma determinada maneira que fará com que elas sejam inseridas na realidade objetiva (MARSIGLIA, SAVIANI, 2017).

Com base nessas premissas, o professor precisa incorporar situações concretas com o conhecimento científico, ou seja, “no processo de ensino do sistema de conhecimentos, ensina-se à criança o que ela não tem diante dos olhos, o que vai além dos limites da sua experiência atual e da eventual experiência imediata” (VIGOTSKI, 2001, p. 268). Dessa maneira, os conceitos científicos devem ser ensinados às crianças a fim de superar os conceitos cotidianos.

Todo o processo deve ter como referência a garantia da assimilação da cultura para a formação humana, o que requer uma ação intencional materializada num bom planejamento, com objetivos bem definidos e encaminhamentos didático-metodológicos, com base na tríade conteúdos – formas – destinatário, que pressupõe o que vai ser ensinado, como será e a quem se ensina, para a apreensão dos fenômenos como síntese de múltiplas determinações e relações numerosas (MARTINS, 2013).

Utilização de Tecnologias na educação: desafios e possibilidades nas práticas de alfabetização

Com base nos pressupostos da PHC e nas contribuições da psicologia histórico-cultural, compreendemos algumas possibilidades para um fazer pedagógico pautado numa perspectiva crítica que nos instiga a pensar todo o movimento de ensino e aprendizagem, bem como nos auxilia nas escolhas metodológicas, nas propostas de atividades e no repensar do processo de alfabetização, com ou sem a utilização de tecnologias.

A inserção de tecnologias na educação tem sido assunto bastante discutido em diversos estudos e pesquisas, mesmo antes do momento de excepcionalidade vivido pela Pandemia da Covid-19. Considerando a situação em que muitas instituições educativas e professores tiveram que usar tecnologias digitais para auxiliar na oferta de aulas não presenciais, e diante das reflexões desenvolvidas, podemos inferir que o uso de tecnologias nas práticas de alfabetização em tempos de Pandemia apresenta muitos desafios.

Se é preciso considerar que deve haver interação entre os sujeitos – aluno/as e o/a professora, aluno/as e aluno/as, uma intervenção pedagógica bem definida, o “estar junto” do alfabetizando, além de ser necessária a vivência em situações reais e concretas em sala de aula, inferimos que isso se torna difícil ocorrer por meio da utilização de tecnologias digitais, tanto porque nem todos os professores e alunos (crianças na alfabetização e seus responsáveis) sabem manusear bem as tecnologias digitais, tanto porque ambas as partes carecem de infraestrutura adequada para o uso dessas tecnologias.

Pesquisas mostram que muitas crianças ficaram excluídas no modelo de ensino remoto, escancarando as desigualdades sociais no Brasil. Outras apontam que o momento pandêmico se mostra oportuno para muitas empresas privadas de educação que passaram a ofertar seus produtos tecnológicos, além de impulsionarem discussões educacionais com discursos oportunistas. Moraes (2021) ressalta que

Nesse cenário em que emergem novas formas de difusão do conhecimento, a instituição escolar é constantemente colocada em xeque quanto à sua eficácia na inclusão dos sujeitos nos processos de socialização regidos pelo capitalismo tecnológico e, assim, outras formas de agenciamento da relação lúdico-pedagógica são instauradas. O argumento de que a escola não vem cumprindo seu papel na atualização do processo de produção de conhecimento e, em geral, por setores que desconhecem as dinâmicas cotidianas do contexto escolar, é recorrente [...] o mercado tende a se apropriar de tarefas sociais complexas do campo educativo [...]. Muitas vezes essa visão desconsidera, e até entra em confronto com as concepções oriundas de campos teóricos especializados, já que visa o lucro obtido pelo consumo generalizado, que, por sua vez, é baseado no senso comum. (p.112)

Por outro lado, também não temos a intenção de afirmar que o uso de tecnologias digitais nas práticas alfabetizadoras não possam trazer possibilidades no processo de ensino e aprendizagem, pois, numa perspectiva crítica, compreendemos que as tecnologias são “artefatos culturais” e têm papel fundamental ao impactarem dimensões das relações humanas e sociais. Elas podem ser efetivadas a partir da intencionalidade do trabalho docente pois estão articuladas à historicidade crítica, política e dialética do sistema capitalista. No entanto, é preciso condições de infraestrutura, de formação e de acesso aos recursos e concepções de utilização de tecnologias que fujam às práticas deterministas ou instrumentalistas, como veremos adiante.

Para o desenvolvimento cognitivo dos alfabetizandos, vimos serem essenciais mediações e intervenções específicas que ocorrem por meio da ação intencional do professor, utilizando-se, para isso, de diversos recursos didáticos que atendam às singularidades das necessidades dos alunos no processo de alfabetização. Esses recursos também se constituem como produtos construídos pela humanidade, como é o caso das tecnologias como artefatos culturais, que podem auxiliar o acesso a saberes importantes para a transformação social.

O Brasil já apresentou várias políticas e programas, a partir do Ministério da Educação, como forma de incentivar e apoiar a inserção de tecnologias na educação, bem como para conduzir a formação docente em cursos de formação inicial e continuada, sobretudo a partir de programas na modalidade da educação a distância.

No entanto, no contexto da Pandemia da Covid-19, muitas instituições educacionais ainda se encontravam em situação de despreparo para a utilização de tecnologias em suas práticas pedagógicas e, em um prazo de tempo muito curto, tiveram que ofertar aulas não presenciais apoiadas por tecnologias digitais, a partir do chamado “ensino não presencial” ou “ensino remoto”.

Como vimos, para além das escolhas das metodologias e técnicas a serem adotadas pelos professores alfabetizadores, ao se basear na perspectiva teórica da PHC, temos que o processo de alfabetização faz parte de um movimento dialético, de uma cultura complexa que, por sua vez “implica não somente o domínio da técnica, mas a transformação das funções psíquicas que ampliam as possibilidades de criação pela forma escrita de linguagem” (DIAS, SMOLKA, 2021, p.6).

[...] a participação ativa e consciente da criança no universo da escrita, como um sistema simbólico e alfabético criado pelo homem, demanda um incansável trabalho orientado e educativo, para torná-lo significativo aos sujeitos que dele participam. O aprendizado da leitura e da escrita promove mudanças no lugar ocupado pela criança nas relações sociais estabelecidas e altera a situação social de desenvolvimento. (DIAS, SMOLKA, 2021, p.6)

Nesse sentido, se o professor alfabetizador usa tecnologias em suas práticas de alfabetização, ele precisa ter sempre em mente que elas devem auxiliar as práticas sociais de modo que sejam significativas e orientadas, e não se iludir que elas vão determinar, por si mesmas, os resultados da alfabetização.

Cientes da necessidade de um olhar mais crítico sobre essas questões, tendo em vista que a inserção de tecnologias na educação também perpassa interesses políticos, econômicos e acompanha orientações internacionais, compreendemos a necessidade de se pensar como as tecnologias podem ser integradas às atividades pedagógicas de professores alfabetizadores, de forma consciente e conectadas aos objetivos pedagógicos, seja em tempos de Pandemia, ou pós Pandemia.

Muitas discussões propostas nas políticas educacionais sobre o fracasso da educação pública terminam, quase sempre, na recomendação de formar profissionais bem-preparados para a tarefa de educar, incluindo nessa tarefa a utilização de tecnologias nas práticas educativas para a obtenção de sucesso; porém, essas recomendações carregam conceitos e visões atreladas ao projeto neoliberal.

Estudos de Peixoto (2012), Peixoto e Echalar (2017), Heinsfeld e Pischetola (2019), dentre outros, mostram que algumas políticas educacionais que incentivam a inserção de tecnologias na educação e propostas de formação de professores para o uso de tecnologias como possibilidades de transformação das práticas educacionais numa perspectiva quase que automática, colocam as tecnologias em duas visões dicotômicas: ora como instrumentos neutros, de modo que apenas pelo fato de sua adoção já seria possível resolver os problemas educacionais, ou ora como técnicas deterministas, como algo separado da cultura e da sociedade, não as reconhecendo como produtos da ação humana em uma determinada realidade histórica, social e cultural.

Essas visões, segundo estudos das autoras, seguem concepções alinhadas a um projeto governamental que busca, por meio da educação, espaços para atender demandas relacionadas à produtividade do trabalho e às necessidades de formação de mão de obra para o sistema capitalista vigente, de modo a contribuir com o fortalecimento do crescimento econômico.

Por sua vez, essas concepções justificam muitas diretrizes que têm sido impostas para a formação docente no Brasil, sobretudo quando propõe a utilização de tecnologias quase que como um fetiche. Seja como entidades autônomas e determinantes dos processos sociais, seja como instrumentos a serviço da vontade humana, ambas ocultam a dimensão “homem-objeto” (PEIXOTO, 2012).

Uma visão que concebe as tecnologias como uma lógica determinista entende que “a tecnologia determina os efeitos que ela induz na sociedade” (PEIXOTO, 2012, p.3), ou seja, a tecnologia, por ser considerada na lógica determinista, teria a capacidade de ditar comportamentos e fazer mudanças culturais e sociais, a partir de um progresso técnico e científico. Assim, apenas a inserção de tecnologia na educação já significaria mudanças e inovações.

Outra visão que precisa ser repensada é a da tecnologia como simples aparato instrumental, que considera que os objetos técnicos são neutros e, portanto, podem ser moldados pelos usuários. Nessa perspectiva, Echalar, Sousa e Filho (2020) destacam que essa racionalidade instrumental não consegue explicar a apropriação de tecnologia objetivada no trabalho do professor pois “o uso de tecnologia pelos sujeitos, mesmo levando em conta os aspectos imediatos do seu contexto social, não abrange a complexidade da tecnologia na mediação do trabalho docente” (p.20).

Contrários a essas visões, acreditamos que a tecnologia em si não é alienada e nem neutra, pois ela é produção humana (MORAES, 2012) que pode ser utilizada pelos indivíduos para a realização de suas tarefas e, por isso também pode ser concebida como um artefato cultural, como aponta Peixoto (2012).

É importante pensarmos nos artefatos culturais e dispositivos tecnológicos como produção humana, ou seja, com um produto do trabalho humano: “A tecnologia é a transformação experienciada ao longo do tempo, aquém de determinismos e usos utilitários” (ARAÚJO, MARCON, 2020, p.54).

Nesse sentido, discordamos das concepções instrumentalistas e deterministas das tecnologias na educação e corroboramos com aquelas que propõem as possibilidades de pensar a tecnologia como um artefato cultural, a qual tem a participação humana seja para sua criação, seja pela sua utilização. Compreendemos que é preciso instrumentalizar o fazer pedagógico, mas, numa perspectiva dialética que busca garantir a formação do pensamento científico avançando para novos estágios de aprendizagem.

Nessa perspectiva, importa destacar que não há um caminho único a ser percorrido, ou modelos prontos para a utilização de tecnologias na alfabetização, como algumas políticas educativas parecem apontar, mas há possibilidades amparadas nas teorias críticas, de modo que na prática dos professores a mediação pedagógica permita também “estar junto”, “ver e escutar” os sujeitos, como destaca Peixoto (2012), mesmo se amparados por alguma tecnologia. Ou seja, os sujeitos sociais também ensinam e aprendem quando usam tecnologias para fazer a observação dos contextos históricos, culturais e sociais em que estão inseridos.

Ver e ouvir as especificidades das aprendizagens dos estudantes usando alguma ferramenta tecnológica, considerando seus contextos e as realidades específicas, mesmo em tempos de Pandemia em que as crianças estão isoladas dos colegas e professores, é um caminho que pode contribuir para auxiliar a construção dos conceitos científicos, a partir dos conceitos cotidianos dos estudantes.

Nesse sentido, a utilização de tecnologias, seja no processo inicial de alfabetização ou nos níveis mais avançados da alfabetização, pode ser possível, mas, a partir de uma visão mais crítica, em que nas práticas pedagógicas não se “antagonize o artefato e a atividade, o ambiente e o contexto, o técnico e o simbólico” (PEIXOTO, 2012, p.2). Para a autora, é preciso “considerar a densidade e a força do contexto sociopolítico que configura os dispositivos educacionais mediados pelas TIC” (p.2).

Pensar a formação de professores (alfabetizadores) e as práticas de alfabetização com a utilização de tecnologias requer pensar na mediação como um processo que inclui a “linguagem, a tecnologia, o professor, o aluno, o momento histórico” (PEIXOTO, 2016, p.371) e, nesse sentido, a mediação não está “associada a uma ação ou coisa que faz a ponte entre o sujeito e o objeto” (Idem, p.371), pois ela é um processo que envolve os sujeitos, o objeto de estudo e os meios em uma atividade situada num contexto determinado, na capacidade de reinvenção do uso, na superação da operacionalidade e consumo das tecnologias, por meio do diálogo sobre esses artefatos.

[...] a mediação é processo e não produto, envolve a contradição como motor explicativo e afasta-se de um dualismo fixo e estabilizado. Esse conceito de mediação refere-se menos aos elementos que compõem as relações sociais e mais à articulação desses elementos num dispositivo singular, como o trabalho pedagógico, por exemplo. Nesse caso, o objeto da mediação não é o saber ou o aluno, mas as relações entre sujeitos e objetos de conhecimento. Se pretendemos observar criticamente as relações entre as tecnologias e a educação, é importante questionarmos o saber instrumental que privilegia a explicação causal e o saber prático como fonte de significação; e precisamos nos libertar da racionalidade instrumental que se apoia numa visão de ciência que privilegia a tecnologia como fonte da solução dos problemas humanos. (PEIXOTO, 2016, p.373)

Não serão as tecnologias em si que farão a mediação dos saberes necessários no processo de alfabetização, nem tampouco será apenas o uso que os professores fazem delas mas, sim, as relações conscientes das condições concretas que por meio delas se consegue fazer, o que se torna importante tanto no contexto da Pandemia, ou pós Pandemia. Dias e Smolka (2021) destacam que

Se tecnologia e pandemia integram as condições concretas de vida, propiciando a apropriação e o desenvolvimento de novas formas de (inter) ação, de gestos, de signos e recursos semióticos, torna-se imperativo investigar como a escrita (e a falta dela) e a escola (a falta dela) afetam os modos de participação das crianças na história e na cultura e tornam-se constitutivos – pela presença e pela ausência - de novas formas no desenvolvimento humano. (DIAS, SMOLKA, 2021, p.15)

Os professores alfabetizadores precisam, sim, aprender a utilizar tecnologias para uso pedagógico, pois é condição concreta de vida. Contudo, devem ter as condições básicas de acesso e tempo hábil para aprendizagem, de modo que possam construir práticas de forma refletida, pensada, analisada, para explicar conceitualmente as questões que a prática impõe diante da realidade social, para propor aos alunos uma educação comprometida com as lutas da classe trabalhadora e que se comprometa com a transformação social.

Compreendemos que é preciso avançarmos sobre essas reflexões, de forma a ampliarmos mais o entendimento, sobretudo a partir da perspectiva mais crítica. Contudo, vemos que embora existam muitos limites a serem vencidos, há também possibilidades de que as tecnologias sejam inseridas nas práticas de alfabetização, de modo que elas, como artefatos culturais, também contribuam para se alcançar os objetivos educacionais, mesmo em tempos de Pandemia, em aulas não presenciais ou no formato híbrido.

Considerações

Ao longo das reflexões desenvolvidas, ressaltamos a importância do conhecimento científico no processo de alfabetização das crianças e jovens, o que implica em pensarmos sobre as possibilidades de acesso desse conhecimento também pela classe trabalhadora, de modo que ela possa interpretar a realidade social e política em que vive e somar forças para a construção de uma nova sociedade pois, ao se reconhecer as causas que geram as desigualdades sociais e a exploração do homem pelo homem, também pode-se resistir e lutar para que mudem. Para tanto, faz-se necessário elevar o nível cultural dos alunos, professores e trabalhadores para que possam desnudar as questões que estão postas na atual realidade política, econômica, social e cultural que envolve a sociedade em sua totalidade.

Procuramos dialogar a partir de importantes elementos da PHC, e da psicologia histórico-cultural, refletindo sobre algumas possibilidades que podem nortear a formação de professores alfabetizadores, bem como as práticas de alfabetização com a utilização de tecnologias.

Vimos ser necessário considerar a realidade social, histórica e política que o país vive e entendê-la, a partir das situações que a constituem na atual conjuntura, para perceber que o problema da alfabetização vai além do método porque é fundamental pensar os processos educativos no contexto mais amplo e concreto.

Apontamos que uma forma de contribuição para superar qualitativamente o analfabetismo passa pela formação de professores, pelo processo educativo e, portanto, pelo ensino. Apresentamos a PHC e a psicologia histórico-crítica, com o intuito de instrumentalizar e problematizar as reflexões sobre o processo de alfabetização, identificando que a relação pedagógica tem como ponto de partida, e de chegada, a prática social. Desse modo, corroboramos com a ideia de que o desenvolvimento histórico da raça humana, a partir das condições materiais da humanidade, é central na proposição da PHC, o que vem reforçar a importância da educação escolar como promotora da socialização do saber sistematizado, com base na promoção do conhecimento científico, artístico e filosófico.

A partir da alfabetização, as crianças iniciam a aquisição dos conceitos científicos, os quais são mediados pela linguagem, escrita e oral. Reconhecemos que não existe uma única forma de se pensar as propostas de alfabetização; porém, para este trabalho, procuramos demonstrar a contribuição de uma perspectiva crítica de educação, a fim de superar a realidade que se apresenta, sendo imprescindível pensar a organização da atividade pedagógica, a partir da ascensão do abstrato ao concreto para a apropriação da cultura e, nesse sentido, pensar sobre os limites e possibilidades da utilização de tecnologias.

Dentre as possibilidades da utilização de tecnologias, parte-se do pressuposto de que elas não podem ser concebidas como técnicas deterministas ou neutras, por serem parte da produção humana e, portanto, poderem ser concebidas como um artefato cultural. Nessa perspectiva, na medida em que são utilizadas nas práticas de alfabetização, são também parte do processo cultural de aquisição da escrita e da leitura.

Os sujeitos envolvidos no processo de alfabetização estão imersos na prática social. Portanto, o trabalho pedagógico tem como ponto de partida, e de chegada, essa prática social, considerando as condições objetivas nas quais se encontram, em contraponto com uma formação fragmentada e idealista.

Compreendemos que é preciso avançarmos nessas discussões, buscando relações para um repensar sobre a formação de professores alfabetizadores, pautando-se em uma teoria crítica que possibilite o desenvolvimento do educando, de forma que os docentes, em suas práticas sociais, ao utilizarem tecnologias, possam contribuir para que o aluno também se posicione criticamente diante da realidade que se apresenta.

Referências

ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos; MARCON, Mary Aurora da Costa. O trabalho de uma professora: a florescência no campo da pesquisa. In: ECHALAR, J. D.; PEIXOTO, J.; ALVES FILHO, M.A (Org.). *Trajetórias: apropriação de tecnologias por professores da educação básica pública*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2020.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2019*. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 4 ago. 2020.

BRASIL. *Política Nacional de Alfabetização*. Ministério da Educação: Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75191-mais-alfabetizacao-apresentacao-251017-pdf/file>. Acesso em: 4 ago. 2020.

BRASIL. *Política Nacional de Alfabetização*. Ministério da Educação: Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75191-mais-alfabetizacao-apresentacao-251017-pdf/file>. Acesso em: 4 ago. 2020.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA ANÍSIO TEIXEIRA -AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO Edição 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=75181-resultados-ana-2016-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 dez. 2020.

DIAS, Daniele Pampanin; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. (IM)POSSIBILIDADES DE SE ALFABETIZAR E INVESTIGAR EM CONDIÇÕES DE ISOLAMENTO SOCIAL. *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 14, p. 228-244, 4 jul. 2021. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.hp/rabalf/article/view/495> Acesso em: 09 set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba2021495>

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 71, pp. 79-115, jul. 2000.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o "aprender a aprender": críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, pp. 8-25, jun. 2015.

DUARTE, Newton. **Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica**. In: LOMBARDI, J. C. (org.). *Crise capitalista e educação brasileira*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueireido. SOUSA, Daniela Rodrigues de. R. de, FILHO, Marcos Antonio Alves Filho. Fundamentos Teóricos e Epistemológicos da Pesquisa. In: *Trajetórias: apropriação de tecnologias por professores da educação básica pública*. ECHALAR, Jhonny David, PEIXOTO, Joana, FILHO, Marcos Antonio Alves Filho. Ijuí: Ed. Unijuí, 2020. – 112 p.

HEINSFELD, Bruna Damiana; PISCHETOLA, Magda. O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação. *Educ. Pesqui.* São Paulo, v. 45, e205167, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100563&lng=en&nrm=iso Acesso em: 07 jul.2020.

IBGE – Coordenação de População e Indicadores Sociais. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019.* Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, L. M. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. *Interface, Botucatu*, v. 21, n. 62, pp. 531-541, maio 2017.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI Lev Semenovich.; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich (Orgs.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI Lev Semenovich.; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. (Orgs.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016.

MALANCHEN, Julia. *Política de Formação de Professores a distância no Brasil.* Uma análise crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARSIGLIA, Ana Carolina; SAVIANI, Dermeval. Prática Pedagógica Alfabetizadora à Luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.22, n. 1, p. 3-13, mar. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/31815/pdf>. Acesso em 10 set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v22i1.31815>

MARTINS, Lígia Marcia. ARCE, Alessandra. A Educação infantil e o Ensaio Fundamental de nove anos. In: MARTINS, Lígia Márcia, ARCE, Alessandra. *Quem tem medo de ensinar na questão infantil? em defesa do ato de ensinar.* Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. *Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, Lígia. Márcia. *O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.* Campinas: Autores Associados, 2013.

MORAES, Giselly Lima de. Aplicativos para a alfabetização: o lúdico, o pedagógico e o digital em discussão. *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 15, p. 108-121, 9 dez. 2021.

MORAES, Raquel de Almeida. Informática na Educação Superior Brasileira na Década de 1990. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.46, p. 251-263, jun, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640084/7643>. Acesso em: 15. out. 2020.

MORAN, José. Educação híbrida. Um conceito-chave para a educação, hoje. In.: BACICH, Lilian.; TANZI NETO, Adolfo.; TREVISANI, Fernando de. Melo. (Org.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.* Porto Alegre: Penso, 2015.

PEIXOTO, Joana. Tecnologia e mediação pedagógica: perspectivas investigativas. In: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares (Orgs.) *Educação e pesquisa no Centro-Oeste: políticas públicas e formação humana.* Campo Grande: UFMS, v. 1, p. 283-294, 2012.

PEIXOTO, Joana. Relações entre sujeitos sociais e objetos técnicos: uma reflexão necessária para investigar os processos educativos mediados por tecnologias. *Revista Brasileira de Educação.* v. 20, n. 61, abr./jun., p. 317-332, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n61/1413-2478-rbedu-20-61-0317.pdf> Acesso em: 02 dez.2020

PEIXOTO, Joana; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo. Tensões que marcam a inclusão digital por meio da educação no contexto de políticas neoliberais. *Educativa, Goiânia*, v. 20, n. 3, p. 507-526, set./dez. 2017. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/6836/3809> Acesso em: 02 dez. 2020.

PEIXOTO, Joana. Tecnologias e relações pedagógicas: a questão da mediação. *Revista De Educação Pública*, Cuiabá, v. 25, n. 59, p. 367-379, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3681> Acesso em: 02 dez. 2020.

SAVIANI, Dermeval. A função docente e a produção do conhecimento. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 11, n. 21, p. 127-140, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, pp. 152-180, abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. *Ideação: Revista do Centro de Educação e Letras*, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 2, pp. 11-28, 2º sem. de 2008b.

SAVIANI, Dermeval. Modo de produção e a pedagogia histórico-crítica. Entrevista (Por: Maria de Fátima Rodrigues Pereira e Elza Margarida de Mendonça Peixoto). *Germinar: Marxismo e Educação em Debate*, Londrina, v. 1, n. 1, pp. 110-116, jun. 2009.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Demerval Saviani11.ed.rev.Campinas, SP: Autores Associados, (Coleção educação contemporânea) 2011.

SAVIANI, Demerval.; DUARTE, Newton. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 13-35.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio. In: MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. *As perspectivas construtivistas e histórico-críticas sobre o desenvolvimento da escrita*. Campinas: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica na educação do campo. In: BASSA, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite.; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais*. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016.

SILVEIRA, Daniel. *Extrema pobreza se manteve estável em 2019, enquanto a pobreza teve ligeira queda no Brasil, aponta IBGE*. G1 – Rio de Janeiro, 12 nov. de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/11/12/extrema-pobreza-se-manteve-estavel-em-2019-enquanto-a-pobreza-teve-ligeira-queda-no-brasil-aponta-ibge.ghtml>. Acesso em: 02 dez. 2020.

UNICEF. POBREZA NA INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA. Brasília: Publicações UNICEF, 2018. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/156/file/Pobreza_na_Infancia_e_na_Adolescencia.pdf

VEIGA, Ilma Passos Alencastro, AMARAL, Ana Lúcia (Org.). *Formação de Professores Políticas e debates*. 5 ed. Campinas: SP. Papyrus, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução do russo Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI Lev Semenovich.; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. (Orgs.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016.

Recebido em: 23/09/2021

Aceito em: 01/04/2022