

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor

Nome: Sabatha Catoia Dias
E-mail: sabathadiaz@gmail.com
Instituição: Universidade Federal do Rio Grande, Brasil

Submetido: 27/04/2022

Aprovado: 21/11/2022

Publicado: 12/12/2023

 10.20396/rho.v23i00.8669113

e-Location: e023039

ISSN: 1676-2584

Como citar ABNT (NBR 6023):

DIAS, S. C.; PEDRALLI, R.; MACHADO, P. S. Fundamentos de uma educação linguística histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 23, p.1-20, 2023. DOI: 10.20396/rho.v23i00.8669113. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8669113>. Acesso em: 12 dez. 2023.

Distribuído Sobre



Checagem Antiplágio



FUNDAMENTOS DE UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA HISTÓRICO-CRÍTICA



Sabatha Catoia Dias*

Universidade Federal do Rio Grande



Rosângela Pedralli**

Universidade Federal de Santa Catarina



Pierre Silva Machado***

Rede Municipal de Ensino do Município de Palhoça

RESUMO

O presente artigo tem como mote a educação linguística e objetiva apresentar os fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos de um trabalho educativo em linguagem potencialmente crítico e com viés transformador. Para tanto, articula pressupostos materialista, histórico e dialético a princípios da teoria pedagógica histórico-crítica (Saviani, 2008), reunindo-se ao esforço de Britto (2012) na direção de uma educação linguística com alinhamento à visão social de mundo transformadora. Espera-se, com a propositura desenvolvida, contribuir para os campos da Linguística Aplicada e da Educação no que tange à formação docente com vistas à humanização e à emancipação dos sujeitos a partir da formulação de uma *educação linguística histórico-crítica*.

PALAVRAS-CHAVE: Educação linguística histórico-crítica. Pedagogia histórico-crítica. Materialismo histórico-dialético. Trabalho educativo.

FOUNDATIONS FOR A HISTORICAL-CRITICAL LINGUISTIC EDUCATION**Abstract**

The following paper approaches linguistic education and aims at presenting the philosophical, theoretical, and methodological foundations of an educational labor with language potentially critical and in a transforming inclination. Therefore, it articulates historical and dialectic materialist assumptions to the historical-critical pedagogical theory (Saviani, 2008), meeting the effort of Britto (2012) towards a linguistic education aligned with the transforming social worldview. With the proposal developed, it is expected that we contribute with the field of Applied Linguistics and Education regarding the teaching formation driven to the individuals' humanization and emancipation from the formulation of a *historical-critical linguistic education*.

Keywords: Historical-critical linguistic education. Historical-critical pedagogy. Historical and dialectic materialism. Educational labor.

FUNDAMENTOS DE UNA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA HISTÓRICO-CRÍTICA**Resumen**

El presente artículo tiene como lema la educación lingüística y, con él, pretendemos presentar los fundamentos filosóficos y teórico-metodológicos de un trabajo de educación lingüística potencialmente crítico y transformador. Para ello, articulamos los supuestos materialistas, históricos y dialécticos con los principios de la teoría pedagógica histórico-crítica (Saviani, 2008), sumándonos al esfuerzo de Britto (2012) hacia una educación lingüística alineada con una transformadora visión social del mundo. Esperamos, con la propuesta desarrollada, contribuir a los campos de la Lingüística Aplicada y de la Educación en lo que se refiere a la formación del profesorado que busca la humanización y la emancipación de los sujetos a partir de la formulación de una *educación lingüística histórico-crítica*.

Palabras clave: Educación lingüística histórico-crítica. Pedagogía histórico-crítica. Materialismo histórico-dialéctico. Trabajo educativo.

INTRODUÇÃO

O debate em torno da educação linguística como processo de ensino e de aprendizagem da língua via práticas de leitura e de escrita, tal qual consubstanciado na propositura do ensino operacional e reflexivo de linguagem (Britto, 1997) nos idos dos anos de 1980, obteve novos contornos nos últimos anos do século XX com o advento, no campo da educação, do conceito de letramento, cuja incorporação justifica-se pela compreensão de que o conhecimento e o uso da escrita implicam alterações na vida das pessoas e que seu domínio demanda manejo do sistema simbólico, dos discursos e dos referenciais culturais neles materializados, conforme explica Britto (2003).

Ocorre que tal incorporação conceitual nas reflexões acerca do trabalho educativo em linguagem, associada a outras teorias fundamentadas no uso da língua em contextos situados, tem pautado o ensino de Língua Portuguesa no cenário nacional¹ a partir, sobretudo, de um viés pragmático e imediatista de demandas impostas pela ordem social capitalista, o que significa a operacionalização, nos bancos escolares, de ações didático-pedagógicas orientadas pelo uso situado e individual da língua, a qual deve ser aprendida não como um fenômeno histórico complexo que é, mas como recurso indispensável para incorporação, por parte dos alunos, de competências necessárias para sua circulação social, participação e adaptação às situações cotidianas da vida, em especial àquelas atinentes ao espaço profissional, na contramão, portanto, de uma educação que tem no horizonte a humanização dos sujeitos, seu pertencimento crítico ao mundo e a transformação social.

Isto posto e movidos pela premência de se pensar acerca de um trabalho educativo outro, norteado por uma formação omnilateral, com vistas à emancipação dos sujeitos, especialmente em tempos obscuros como o vivenciado no Brasil hodiernamente, marcado pelos avanços ideológico e político dos setores mais reacionários e conservadores que, insistentemente, semeiam ideias nefastas ao pensamento científico que se quer efetivamente crítico, bem como se empenham em tentativas de censura da socialização do conhecimento indispensável para o desvelamento da aparência fenomênica da realidade, desvalorizando e atacando, deliberadamente, o trabalho educativo, apresentamos, neste artigo, os fundamentos teórico-metodológicos e filosóficos de um ensino de língua a partir de uma perspectiva crítica e transformadora, assentando sua elaboração na busca por delimitar que a pedagogia histórico-crítica por nós adotada se sustenta em uma concepção marxista de mundo, de conhecimento e de ser humano, e que a educação linguística nela ancorada se contrapõe à lógica econômica vigente da propriedade privada dos meios de produção, projetando-se no interior de um processo de escolarização a serviço de uma formação de consciências críticas, que apreendem a realidade com radicalidade e que atuam nessa mesma realidade motivadas pela superação das condições de dominação.

O conteúdo referente a essa elaboração está organizado, no presente artigo, em quatro seções distintas: na primeira, apresentam-se os fundamentos filosóficos concernentes ao materialismo histórico-dialético; na segunda, discorre-se sobre a teoria pedagógica histórico-

crítica; na terceira, explicitam-se os postulados de uma educação linguística histórico-crítica; na quarta e última seção, por fim, anunciam-se breves considerações finais.

MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO: BASES TEÓRICO-FILOSÓFICAS E METODOLÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA HISTÓRICO-CRÍTICA

Na busca pelos fundamentos de uma *educação linguística histórico-crítica*, é imprescindível estabelecer um diálogo com a base epistemológica deste estudo, o Materialismo Histórico-Dialético (doravante MHD), para que fiquem evidentes as suas questões teórico-filosóficas e metodológicas. Nesse sentido, destacam-se aspectos conceituais e categorias centrais para a teoria social marxista, como fundamento de uma educação linguística com vistas à humanização e à emancipação dos indivíduos. Para isso, adiante, serão elaboradas reflexões em dois eixos do pensamento marxista: o primeiro, relacionado aos construtos teórico-filosóficos do MHD, e o segundo, referente aos pressupostos teórico-metodológicos para a abordagem do conhecimento.

Inicialmente, para tratar das bases teórico-filosóficas, emerge a questão da ideologia, fulcral para que seja compreendida a forma com a qual se concebe a educação linguística neste trabalho. Para Lessa e Tonet (2011), na contemporaneidade, existem duas linhas no que tange ao debate ideológico e sua relação com a possibilidade de superação da exploração do homem pelo homem: uma visão conservadora e uma resposta revolucionária. Quanto à ideologia, os autores apontam que essas linhas relacionam-se com a essência humana, cuja manifestação se expressa da seguinte maneira: a visão conservadora admite inexistência de possibilidade de superação da exploração do homem pelo homem, dada a natureza individualista humana e sua essência imutável, impossível de ser transformada pela história; por outro lado, a visão revolucionária afirma a possibilidade dessa transformação e, mais que isso, sua necessidade, tendo em vista a urgência de emancipação da exploração por parte da humanidade para que a sociedade contemporânea possa evitar a barbárie e a sua extinção.

Nessa senda, Löwy (2015) propõe uma sistematização sobre ideologia, elencando a existência de duas visões sociais de mundo: a ideológica e a utópica. Para o autor, a visão social ideológica tem um caráter conservador da ordem político-social vigente, enquanto a visão social utópica é aquela que aspira uma outra realidade, ainda inexistente, ou seja, exerce uma função subversiva, crítica ou revolucionária. Sendo assim, para ele, a utopia tem relação com as ideias que têm “[...] dimensão crítica ou de negação da ordem social existente e se orientam para sua ruptura” (Löwy, 2015, p. 20). Dada a elaboração anterior, anuncia-se que o MHD converge com a reflexão acerca de uma outra realidade social, confrontando paradigmas epistemológicos que se conformam com a ordem capitalista e colocando-se como alternativa revolucionária.

Para tanto, o MHD elege como categoria fundante da realidade social o trabalho. Para Marx (2019), o trabalho, em seu sentido ontológico, é entendido como atividade vital

humana, fundante do ser social e gênese da sociabilidade, portanto, essência do homem. A teoria social marxista compreende que essa atividade humana é aquela em que os homens transformam a natureza, uns aos outros e a si mesmos, constituindo, dessa forma, a existência mediante sua própria atividade. Nesse sentido, o processo de produção da humanidade, que se desenrola na história, ocorre via/por meio de trabalho.

Entretanto, com a emergência da divisão social do trabalho, essa categoria passa por um processo de cisão, fragmentando-se em trabalho material (manual) e trabalho imaterial (intelectual). Dessa forma, para os grupos sociais dominados, o fenômeno em questão aparece como privação do trabalho imaterial e, ao mesmo tempo, incumbência no que concerne ao trabalho material. A partir disso, a sociedade burguesa se constrói sob a égide das classes², cujo efeito mais substancial é a exploração do homem pelo homem: a classe trabalhadora, o proletariado, é expropriada dos meios de produção e tem em mãos somente a sua força de trabalho como forma de subsistência.

Com efeito, nessa dinâmica, o produto do trabalho realizado pelo proletariado se torna mercadoria e, conseqüentemente, os trabalhadores não se reconhecem nesse produto: trata-se do trabalho alienado e da alienação. No sistema capitalista, além de a força de trabalho ser alienada, também são alienadas “[...] a relação entre o indivíduo e o produto de seu trabalho, a relação entre o indivíduo e o processo de produção, a relação entre o indivíduo e o gênero humano e a relação entre os indivíduos” (Martins, 2015, p. 48). À vista disso, emerge um instrumento poderoso no cerne da teoria social marxista: a luta de classes. Em resposta à dominação pela classe burguesa, o proletariado teria papel dirigente de classe revolucionária capaz de, compreendendo a realidade natural e social e agindo praxiologicamente, transformar a sociedade no que tange à extinção das classes, para que o ser humano possa superar aquilo que Marx e Engels (2019) chamam de “[...] pré-história da humanidade”.

Para além disso, outro instrumento importante é o conhecimento. No entanto, segundo Saviani e Duarte (2015, p. 8-9), “[...] o domínio do conhecimento é uma das armas que a classe dominante emprega para neutralizar as ações potencialmente revolucionárias”. A partir disso, é crucial que se reflita sobre tal instrumento e sobre seus padrões de abordagem no que se refere ao método científico.

Grosso modo, Tonet (2013) aponta para a existência de três padrões de abordagem do método científico sobre a problemática do conhecimento: o padrão greco-medieval, o padrão moderno e o padrão marxiano. No primeiro, o conhecimento é abordado metodologicamente com centralidade no objeto, admitindo a metafísica, e o mundo natural e social são analisados sob um viés a-histórico e dissociado da atividade humana. Quanto ao padrão moderno, tem-se como polo regente o sujeito e suas representações singulares. Por meio desse paradigma, eliminam-se duas categorias de caráter ontológico importantes para a reflexão sobre conhecimento: essência e totalidade. O padrão marxiano, por sua vez, advoga a relação dialética entre objetividade e subjetividade, superando, por incorporação, os padrões anteriores, ao negar a base metafísica do padrão greco-medieval e a neutralidade

do padrão moderno. Importa registrar que o paradigma marxista conecta intimamente sua abordagem do conhecimento da realidade natural e social com uma outra possibilidade de forma de sociabilidade.

De acordo com Tonet (2013), no que concerne à questão do método científico, evidencia-se, no MHD, o objeto (na relação de reciprocidade com o sujeito), uma vez que, na teoria social marxista, a realidade possui uma existência anterior ao pensamento e, nesse sentido, é crucial, no processo de conhecimento do real, que se desvele o que há para além da aparência fenomênica, do concreto real, ou seja, que se traduza a estrutura e a dinâmica que estão na essência do objeto. Para tanto, precisa-se transformar o concreto real em concreto pensado, por intermédio de um movimento que conduza “[...] da síncrese (‘a visão caótica do todo’) à síntese (‘uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas’) pela mediação da análise (‘as abstrações e determinações mais simples’)” (Saviani, 2008, p. 59).

Assim, delinea-se um modo de operar cientificamente em que, para se chegar ao concreto pensado, não há um método *a priori*, na medida em que “[...] não será o método, elaborado prévia e autonomamente pelo sujeito, que irá prescrever como se deve proceder” (Tonet, 2013, p. 112). Ao assumir a perspectiva marxista, há a compreensão de que o objeto precede o sujeito, segundo Tonet (2013), em uma abordagem ontológica, sendo o conhecimento teórico

[...] o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa (Netto, 2011, p. 20-21).

Vale registrar que essa reprodução não consiste numa espécie de espelhamento da realidade, acarretando um reflexo mecânico e uma posição de passividade por parte do sujeito investigador. Contrariamente, para Marx, o sujeito é ativo, protagonista e criativo em sua atividade, uma vez que mobiliza conhecimentos diversos e de distintas ordens, revisa-os, esquadrinha-os, critica-os na busca por apreender a realidade – seu objeto de estudo – em sua essência, para além de qualquer enfrentamento superficial e raso com a realidade que redundaria em uma apreensão da aparência e da forma do objeto, tão somente, conforme argumenta Netto (2011).

Para a análise dos objetos, portanto, é fulcral destacar três categorias teórico-metodológicas presentes na teoria social marxista: totalidade, contradição e mediação (Netto, 2011). Assim, quando se fala em totalidade, faz-se referência à totalidade concreta macroscópica de máxima complexidade, estruturada e articulada e que inclui outras totalidades de menor complexidade. Quanto à contradição, afirma-se que a totalidade concreta e articulada é dinâmica, ou seja, possui um movimento resultante do caráter contraditório de todas as totalidades que compõem a totalidade macroscópica (cuja análise revela sua transformação). Por último, ao mencionar a mediação, debruça-se sobre “[...] as

relações entre os processos ocorrentes nas totalidades constitutivas tomadas na sua diversidade e entre elas e a totalidade inclusiva” (Netto, 2011, p. 57). Logo, essas relações não são diretas, mas mediadas pela estrutura particular de cada totalidade, formando sistemas de mediações articuladores das totalidades de menor complexidade à totalidade macroscópica.

Na direção da compreensão da essência do ensino em linguagem, cabe ressaltar a importância da categoria da omnilateralidade, nodal para a concepção de uma educação fundamentada na formação humana integral com vistas à emancipação e à transformação social. Ao analisar a propriedade privada enquanto condensação da emergência do trabalho alienado, Marx e Engels (2011, p. 49-50) afirmam:

A propriedade privada nos tornou tão estúpidos e unilaterais que um objeto somente é nosso quando o temos, quando existe para nós enquanto capital ou quando é imediatamente possuído, comido, bebido, vestido, habitado; em suma, utilizado por nós. Ainda que a propriedade privada conceba, por sua vez, todas essas realizações imediatas da posse somente como meios de vida e a vida a que servem como meios é a vida da propriedade privada, o trabalho e a capitalização.

Mesmo dentro do sistema capitalista, com todas as suas limitações e determinações, a educação pode ser uma possibilidade viável para que haja uma formação humana integral e que os indivíduos, na direção da transformação social, emancipem-se. Para isso, pensa-se, segundo Suchodolski (2000), em uma educação virada para o futuro, ou seja, posição filosófica frente à educação cuja pedagogia vai de encontro ao estado de coisas existentes. Nessa tendência, busca-se

[...] uma pedagogia associada a uma atividade social que transforme o estado de coisas e que tenda a criar ao homem condições tais que a sua existência se possa tornar fonte e matéria-prima da sua essência. A educação virada para o futuro é justamente uma via que permite ultrapassar o horizonte das más opções e dos compromissos da pedagogia burguesa, [defendendo que] (...) a realidade presente não é a única realidade e que, por conseguinte, não é o único critério de educação. O verdadeiro critério é a realidade futura (Suchodolski, 2000, p. 102).

Por fim, destaca-se a importância de uma educação para além do capital (Mészáros, 2008). Para além do imediatismo e da conformidade com a ordem político-social, os sujeitos precisam ser instruídos na direção da ascensão ao gênero humano, com vistas à formação omnilateral e, conseqüentemente, à emancipação, para que, assim, possam ser agentes da transformação social, na medida em que se reconheçam como seres históricos.

Após o breve mergulho nas questões filosóficas base de nosso estudo, na seção a seguir, serão apresentados os princípios da teoria pedagógica histórico-crítica com o fim de subsidiar uma proposta de trabalho educativo com educação linguística “virada para o futuro”.

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: FUNDAMENTO TEÓRICO-PEDAGÓGICO PARA UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA TRANSFORMADORA

Orientados pelo entendimento de que toda ação docente se dá em uma relação inalienável com uma teoria pedagógica, apresentamos, nesta seção, a perspectiva que fundamenta a proposta de ensino de língua por nós elaborada: Pedagogia Histórico-Crítica, concebida por Dermeval Saviani no final da década de 1970 e sistematizada na obra intitulada *Escola e Democracia* (Saviani, 2008), em que o autor apresenta as bases de sua teoria e do método de ensino dela derivado.

Saviani (2008) anuncia uma teoria contra-hegemônica (ou crítica) da educação como superação dos embates entre a pedagogia da essência, especificamente a pedagogia tradicional - caracterizada por uma acepção abstrata de ser humano -, e a pedagogia da existência, notadamente a pedagogia nova - identificada com uma concepção singular de homem, ambas ahistoricizadoras, na medida em que isentas da consciência acerca das raízes sociais e históricas da educação.

Contrariamente, e a partir de uma compreensão radical³ e rigorosa da realidade social e, em especial, da realidade educacional, Saviani (2008) elabora uma pedagogia concreta e crítica, uma vez que entende e enfatiza a relação dialética entre sociedade e educação, marcada por influências recíprocas entre elemento determinante (sociedade) e elemento determinado (educação), tomando este último como fundamental para o/no processo de transformação social. Tal pedagogia denominada pelo estudioso, em um primeiro momento, de pedagogia revolucionária, supera a concepção de ser humano das pedagogias idealistas supramencionadas ao tomá-lo a partir de uma perspectiva marxista como ser genérico humano (universal) e indivíduo (singular), isto é, unidade de particularidade e genericidade.

Importa destacar que a Pedagogia Histórico-Crítica é uma teoria articulada a partir do ponto de vista da classe trabalhadora, exprimindo, portanto, interesses, objetivos e finalidades determinados – haja vista não haver teoria ou conhecimento neutro ou não ideológico – orientados para a formação de seres humanos capazes de compreender e atuar autônoma e criticamente na realidade natural e social, com vistas à qualificação das condições de vida e a modificações na estrutura social, dada a urgência de uma sociedade outra que não mais definida pela divisão social do trabalho e pela exploração do homem pelo homem, identificadas com o modelo privado do capital. Como advertem Lessa e Tonet (2011, p. 11):

[...] é correto que as relações sociais se tornaram, em especial nos últimos séculos, de tal forma desumanas que toda filosofia exibe uma dimensão política; querendo ou não, explicitamente ou não, intervém nas lutas sociais. Não existem filosofias neutras, ou seja, filosofias que ignorem os dilemas históricos cruciais que a humanidade enfrenta.

Estendemos o raciocínio dos autores para além da filosofia: toda teoria – seja ela pedagógica e/ou linguística, no nosso caso – possui uma dimensão política e, nesse sentido, enfrenta questões práticas que, na abordagem de uma *educação linguística histórico-crítica*, ecoam na defesa de uma educação humanizadora e com viés emancipatório, rumo à superação dos antagonismos sociais motores, sobretudo, da disparidade econômica, o que só pode ocorrer a partir da elevação da consciência rumo à consciência de classe via apropriação de conhecimentos outros que não somente espontâneos, quais sejam conhecimentos da ordem das ciências, da filosofia e das artes, os quais são distribuídos de maneira desproporcional dada a desigualdade social que assola nosso país e o mundo. Nesse cenário, incumbe-se à escola facultar tal acesso e incidir no desenvolvimento individual concorrendo para o desenvolvimento humano em geral (Saviani, 2013).

À luz da teoria pedagógica histórico-crítica, o processo educacional é pautado por três elementos fulcrais: conteúdos, formas e sujeito do processo educativo. Com relação aos conteúdos, destaca-se a necessidade de um trabalho educativo voltado à apropriação, por parte dos alunos, de conhecimentos do âmbito das ciências, das artes e da filosofia, dada suas especificidades no que compete ao desenvolvimento individual com vistas à elevação do humano-genérico, conforme discute Duarte (2013)⁴. Tais conhecimentos, objeto específico da educação escolar, permitem que o trabalho educativo alcance seu objetivo que é produzir nos indivíduos singulares, de maneira intencional e direta, a humanidade que é produzida historicamente pelo conjunto dos homens. Acerca da defesa da prioridade de conteúdo, Saviani (2008, p. 45) elucida:

Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. [...] Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. [...] Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.

Evidencia-se, assim, o centro dessa pedagogia revolucionária: a igualdade essencial (em termos reais e não somente formais) entre os seres humanos, servindo, portanto, como instrumento a serviço de um outro tipo de sociedade que não mais uma sociedade caracterizada pelo trabalho alienado decorrente da existência de classes sociais. “Para isso, a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular” (Saviani, 2008, p. 52). Importa assinalar que a atenção dessa pedagogia ao patrimônio cultural – científico, filosófico e artístico – construído historicamente e elencado como conteúdo escolar não implica deslegitimação da cultura popular, ao contrário, como sinaliza Saviani (2019, p. 43):

“[...] o acesso à cultura erudita possibilita apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os conteúdos do saber popular. Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita em relação à cultura popular, cuja primazia não é destronada.”

Quanto ao sujeito do processo educativo, na teoria pedagógica histórico-crítica, o aluno é concebido como um ser humano concreto, síntese de determinações múltiplas, unidade de particularidade e genericidade humanas, distinto, por conseguinte, do aluno empírico, abstrato, tomado como singularidade que se distingue de outras singularidades por sua originalidade e diferença, e cujas necessidades se reduzem à imediaticidade das atividades cotidianas pragmáticas. No interior da pedagogia concreta, o aluno é um indivíduo – tomado na relação constante com a coletividade – em permanente desenvolvimento que aprende, no ambiente escolar, via relações interpessoais estabelecidas com seus pares, sobretudo com o professor que, na relação de ensino e aprendizagem, é o sujeito mais experiente no que tange ao objeto de conhecimento em questão. Por meio da apropriação dos conteúdos específicos ao trabalho educativo por parte do aluno, este objetiva a si, dada interiorização de conhecimentos relativos à ampliação da visão de mundo e de si mesmo, em um processo contínuo de potencialização de relação consciente com a universalidade do gênero humano. Afirma-se, pois, que a pedagogia concreta não se limita ao conhecimento do que o aluno é, mas também do que o aluno pode vir a ser: ser humano que ordene e oriente sua vida com base na relação consciente com a genericidade humana.

Nessa discussão, pertinente registrar que o conhecimento objetivo, metódico, sistematizado alçado a objeto de estudo em sala de aula pode não ser do interesse do aluno empírico, isto é, pode não responder às demandas imediatas cotidianas desse aluno, entretanto, “[...] corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio desse tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da escola viabilizar o acesso a esse tipo de saber” (Saviani, 2012, p. 80). Ocorre que, na contemporaneidade, dada a hegemonia de teorias pedagógicas vinculadas ao “aprender a aprender”, conforme discute Duarte (2011), tendem a predominar ações didático-pedagógicas orientadas pelo interesse imediato dos alunos, pelos conhecimentos espontâneos dos sujeitos, com vistas à construção do conhecimento por parte dos discentes, em um cenário de secundarização do papel do professor, cuja atividade principal é ensinar, o que se dá, em nosso entendimento, via transmissão de conhecimentos (científicos, artísticos e filosóficos). Eis, pois, a urgência de um trabalho educativo pautado em uma teoria pedagógica que assuma a centralidade do conhecimento sistematizado no interior da escola, em detrimento de uma pedagogia do gostoso, tal qual adverte Britto (2012).

Por fim, quanto à forma sob a qual é desenvolvido o trabalho educativo, da proposta teórico-pedagógica de Saviani (2008) deriva um método de ensino – método pedagógico histórico-crítico – que supera, por incorporação, os métodos de trabalho das pedagogias tradicional e nova, uma vez que: leva em conta as características dos alunos (seus tempos de aprendizagem e desenvolvimento psíquico), bem como suas necessidades cotidianas, porém,

sem abrir mão da organização sistemática dos conhecimentos do âmbito da história com vistas à sua apropriação, no interior da sala de aula, por intermédio da transmissão levada a termo pelo professor; estimula “[...] a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorece [...] o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente” (Saviani, 2008, 56). Importante mencionar que esse método, próprio de uma pedagogia crítica, mantém presente a relação dialética entre sociedade e educação, na medida em que se mostra consciente dos condicionantes histórico-sociais desta última. Nesse sentido, os sujeitos envolvidos no trabalho educativo (professor e alunos) são tomados como agentes sociais, como indivíduos cuja práxis é meio para transformações da realidade natural e social.

Considerando a práxis como atividade humana promotora de mudanças individuais e coletivas, o método pedagógico histórico-crítico toma como ponto de partida e como ponto de chegada do trabalho educativo a prática social, concebida, aqui, como práxis humana. Em relação dialética com a prática social, assumem-se como elementos constituintes desse método a problematização, a instrumentalização e a catarse, conforme apresentaremos sucintamente nos parágrafos seguintes.

A prática social é compreendida, na pedagogia histórico-crítica, como prática humana universal, isto é, prática alusiva à humanidade, produzida historicamente e acumulada enquanto produto cultural e social. Como explicam Galvão, Lavoura e Martins (2019), alunos e professor encontram-se no interior dessa prática social assumindo suas distintas posições e papéis sociais, e atuando a partir das visões, também distintas, que possuem de tal prática: enquanto o professor possui uma visão concreta, os alunos possuem uma visão sincrética, uma vez que ambos situam-se em níveis diferentes de compreensão da mesma prática social, como assinala Saviani (2008). Ocorre que, ao final dos processos de ensino e de aprendizagem sobre um determinado objeto de estudo, a compreensão dos alunos sofre um salto qualitativo, manifestando-se, neles, a capacidade de expressão do conhecimento, a capacidade de compreensão da prática social de forma elaborada, tal qual possível ao professor. Como pontua Saviani (2008, p. 58): “Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica”. Dada a mudança qualitativa do modo como os sujeitos se encontram no interior da prática, entende-se que a prática social ponto de chegada é e não é a mesma da prática social ponto de partida.

É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente (Saviani, 2008, p. 58).

Com relação à problematização, consiste na identificação dos problemas principais apresentados pela prática social. No momento da problematização em sala de aula, professor

e alunos detectam questões que demandam resolução no âmbito da prática social e, conseqüentemente, os conhecimentos a serem dominados para compreensão e solução dessas questões. A instrumentalização, por sua vez, trata da apropriação “[...] dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. [...] a apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor” (Saviani, 2008, p. 57). Importa registrar que a instrumentalização não é tomada, nessa teoria pedagógica, sob um viés tecnicista, orientada pela apropriação de técnicas específicas indispensáveis para o atendimento de demandas impostas pelo mercado de trabalho. Como assinala Saviani (2008, p. 57): “Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem”. Por fim, a catarse diz respeito ao “[...] momento de expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (Saviani, 2008, 57). O movimento empreendido da síntese à síntese, que significa a incorporação efetiva dos instrumentos culturais postos pela prática social, consiste na catarse, a qual se dá em intrínseca relação dialética com a problematização e a instrumentalização, não sendo possível, portanto, tomá-las autonomamente no trabalho educativo, e sim como elementos de uma totalidade que se contrapõem e agem reciprocamente.

Vale destacar que sendo função social do professor, no limite, a formação de sujeitos capazes de refletir e intervir criticamente na prática social, o conhecimento dessa mesma prática requer apropriação do modo como a sociedade se estrutura, incorporação de seus fundamentos históricos, sua dinâmica, seu desenvolvimento, o que exige da escola tempo necessário e suficiente para um trabalho educativo centrado no conhecimento, regido por uma concepção de formação humana integral, trabalho este consubstanciado no que estamos propondo como *educação linguística histórico-crítica*.

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA PROPOSTA CONTRA-HEGEMÔNICA E “VOLTADA PARA O FUTURO”

Considerando a dialética entre Educação e Ciência como indissociável também na educação linguística, importa ter presente que, quando tomamos ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa/Materna como objeto de estudo, não é possível, portanto, circunscrever a reflexão à correlação estreita entre teoria linguística e metodologia de ensino. Isso se dá mesmo em casos de teorias linguísticas que concebem a língua como objeto social e tenham elementos para pensar o desenvolvimento humano em seu escopo. Tal pressuposto tem razão de ser porque, dentre outros pontos, a composição dos currículos e as ações educativas desenvolvidas correlacionam-se em síntese dialética às contribuições da ciência, na

sistematização de conhecimento historicamente acumulado também sobre língua, e da educação, conferindo elementos para a definição de projetos formativos, função social da escola, papéis de professor e aluno, formas cada vez mais elaboradas de ensinar, dentre questões afins.

Compreender o trabalho educativo também em Língua Portuguesa/Materna dessa forma, portanto, implicará uma relação estreita com as discussões pedagógicas, na base das quais está, como mencionado na seção imediatamente anterior, o embate entre as correntes filosóficas, que fundamentam as pedagogias da essência e da existência. Nesse sentido, Suchodolski (2000, p. 12) assim posiciona esse embate: trata-se de um “[...] aspecto profundo do processo de desenvolvimento do pensamento pedagógico moderno a evidenciar as lutas crescentes que ocorrem entre o que se poderá designar a pedagogia da existência e a pedagogia da essência”; isso porque, “A filosofia do homem é elaborada de modo totalmente diverso, conforme se tomam para ponto de partida a filosofia da essência e a da existência”.

Enfrentando tal embate, incluindo-se as distinções radicais ao longo da história, bem como as tentativas de aproximação entre ambas, o autor assim sintetiza a discussão com a qual se ocupa:

[...] o pensamento pedagógico perde-se quando escolhe a pedagogia da existência, quando opta pela pedagogia da essência e quando tenta unir estes dois princípios em função das condições históricas e sociais existentes. [...]. O que importa é facultar à vida condições e encorajamentos, garantias e organização tais que possa tornar-se base do desenvolvimento e da formação, base da criação da ‘essência’ humana (Suchodolski, 2000, p. 98-99)

De tal síntese, vai derivar a contribuição original do pedagogo polonês ao campo da educação e, conseqüentemente, ao ensino e à aprendizagem de Língua Portuguesa/Materna. Trata-se da defesa de que o debate pedagógico não se encerra na tomada de uma das duas posições antagônicas, tampouco da posposição delas, como complementares, mas na ideia de que teria de se elaborar uma educação ‘voltada para o futuro’, ou seja, uma terceira perspectiva que superasse por incorporação essência e existência e que se comprometesse com um ideal formativo não adaptativo à ordem vigente, mas transformador dela. Esse ideal seria premissa fundamental de qualquer projeto educacional e de todo o trabalho educativo, do que não estaria apartada a educação linguística.

É, entretanto, ainda preponderante nas discussões desse âmbito a oposição entre essencialistas e existencialistas, oposição que evidencia sua faceta mais nítida na reflexão reducionista (ingênua? conservadora?) sobre se seria ou não necessário ensinar gramática nas aulas de língua e todas as derivações sutis ou mais sofisticadas dessa reflexão. Há, nesse sentido, um conjunto importante de pesquisadores que defendem o ensino de gramática num movimento de aproximação irrestrita entre as duas correntes, exemplificado pelo ‘levar ciência para escola’ numa organização metodológica de estofos construtivista (Oliveira; Quarezemin, 2020; Perini, 1989) até a defesa de centração na epilinguagem como

possibilidade metodológica de ensino de/sobre a língua (Geraldi, 1991) de base escolanovista.

Em razão dos limites impostos pelo artigo, não será possível nos debruçarmos sobre uma análise mais detida desses movimentos, incluindo sua relação com tais correntes. Consideramos, contudo, fundamental, para a compreensão da natureza superadora da proposição para a educação linguística que aqui fazemos, a discussão sobre, ao menos, as duas ciladas mais diretamente relacionadas a essa reflexão que centra, com os mencionados desdobramentos, no problema de ensinar ou não gramática na escola, uma reverberação do embate denunciado por Suchodolski (2000), quais sejam: (i) prevalência da dimensão biológico-orgânica sobre a dialética entre social e biológico-orgânico; e (ii) domínio gramatical como fim em si mesmo, seja nas perspectivas mais tradicionalistas ou nas inovadoras, pautadas na intuição.

Assumindo-se como necessária a discussão das bases para uma educação voltada para o futuro, reconhece-se a existência ou, ao menos, a possibilidade de uma terceira via. É nessa direção que entendemos que a acepção do termo ‘educação linguística’ precisa ser revisitada e conceptualizada a partir de um fundamento filosófico-pedagógico. Ou seja, tomar o trabalho educativo em língua como um trabalho em favor da educação linguística não significa um compartilhamento de concepções; contrariamente, são as concepções filosóficas, teóricas e pedagógicas que conceituarão educação linguística.

Nesses termos, no âmbito de nossa proposição e nossa defesa de uma *educação linguística histórico-crítica*, reside a compreensão de que há uma terceira via para pensar projetos educacionais e trabalhos educativos em língua, os quais são necessariamente críticos. A crítica nos termos da discussão filosófica e teórico-pedagógica não pode ser compreendida de forma ingênua e calcada na compreensão fenomênica da realidade, mas, contrariamente, assumida em sua radicalidade: a realidade social vivida é resultante de processo histórico, levado e promovido pela luta de classe, e dela se origina a necessidade de que cada novo ser da espécie reconheça-se como sujeito histórico e, como tal, envolto numa lógica alienadora, tendo a liberdade como ponto de chegada e não como ponto de partida de sua existência.

Como acontece com todo projeto educacional e todo trabalho educativo, o projeto de sociedade é pressuposto do ideal de formação humana em favor do qual coletivamente e individualmente tomamos parte. Por entendermos a sociedade como resultado de processo histórico e, portanto, não natural, e a formação humana como não adaptadora, mas humanizadora e emancipadora, concebemos que na base da tomada da educação linguística deva ser reconhecível estes alinhamentos: (i) quanto ao projeto social, conservador ou transformador do estado de coisas; e (ii) quanto ao ideal de formação dos indivíduos, adaptador à ordem vigente, incluindo-se formação para mercado de trabalho e resolução de problemas cotidianos, como cuidado de si, ou humanizador, superando por incorporação demandas estritas de competências necessárias para o mundo do trabalho e o ‘da vida’, entendida como sobrevivência e entretenimento.

Se o compromisso for, assim, com a possibilidade de transformação social – ou, ao menos, de problematização da ordem vigente – e com a formação humanizadora, no que compete à educação linguística, importa ter presente ainda elementos teórico-pedagógicos, como papel do professor, do aluno, função social da escola, conhecimentos – o que é conhecer, quais conhecimentos devam ser priorizados, dentre outras questões afins –, como ensinar para promoção da humanização e da liberdade, entre outros aspectos atinentes à dimensão em causa.

Tendo isso presente, a acepção do termo ‘educação linguística’ vai ganhando conceptualização mais clara pelo reconhecimento do fundamento filosófico, teórico e pedagógico que a sustenta, o que contribui para a confirmação de que não reside nem na teoria linguística em si, tampouco na escolha metodológica a resolução da questão sobre qual a melhor forma de pensar a educação em linguagem, seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior. Isso se, é claro, o compromisso for com a formação dos sujeitos e não com a busca da hegemonia.

Assim concebendo, parece-nos ficar mais nítida a ingenuidade ou o compromisso com a conservação do *status quo* que sustentaria o debate sobre a necessidade ou não de ensinar gramática na escola, tanto quanto a centração nessa questão quando se pensa o ensino de língua, bem como a formação de professores para atuação em processos ou disciplinas com tal enfoque, a exemplo da Língua Portuguesa.

Britto (2012), dos pesquisadores contemporâneos, em nosso entendimento, é o que mais se aproxima da superação dessa perspectiva reducionista ao coadunar-se, no capítulo *Educação Linguística, formação e emancipação*, que compõe a obra *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio*, ao fundamento materialista, histórico e dialético e à pedagogia histórico-crítica. Nesse movimento, ele acaba por distinguir-se, em boa medida, de sua própria elaboração teórico-metodológica datada de 1997, na obra *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*, ainda que, nela, cabe o registro, alguns aspectos da crítica ao dualismo filosófico já amplamente mencionado já estivessem presentes – cf. sobretudo capítulo 1.

No capítulo em tela, o autor avança no debate especialmente por tomar como premissa da elaboração sobre educação linguística não uma teoria linguística e sua defesa, mas uma concepção pedagógica e com ela uma função social para as instituições de ensino, como a escolar. Nessa senda, compartilhando com a proposição de Saviani (2008), Britto (2012, p. 83) defende que “A função primordial da educação escolar é contribuir para o desenvolvimento intelectual e social dos alunos, em especial no que concerne aos conhecimentos que expandem o cotidiano e rompem com o senso comum”. Ao registrar essa função social da escola, retoma o debate pedagógico promovido por Saviani na obra *Escola e Democracia*, em alguma medida fundamentado nas ideias de Bogdan Suchodolski, com especial destaque para a crítica, por um lado, à assunção do senso comum e do pragmatismo como foco da educação escolar e seu serviço, nesses termos, aos interesses de mercado, e,

por outro, à adoção dos parâmetros tradicionais de ensino, comprometidos com determinada concepção de ciência e valores ideológicos conservadores.

É, assim, a partir dessa concepção pedagógica que o autor concebe a educação linguística como:

[...] ação pedagógica que leve o estudante a perceber a língua e a linguagem como fenômenos históricos complexos, a compreender seu funcionamento, usos e formas, bem como a saber usá-la com propriedade nas modalidades oral e escrita, em especial para estudar e aprender a viver sua subjetividade (Britto, 2012, p. 84).

Destaca-se dessa concepção, nos limites do objetivo deste artigo, um ponto nodal: o compromisso da educação linguística com a reflexão e com o uso linguístico, os quais, contudo, não são tomados como um fim em si mesmos, mas como instrumentos para o estudo, a aprendizagem e a constituição da subjetividade.

Aproximando tal concepção ao pressuposto pedagógico assumido pelo autor, é possível afirmar que a língua e/ou a(s) teoria(s) linguística(s) não são o ponto de partida do trabalho educativo ou da projeção dele no caso dos currículos. Tanto uma quanto a(s) outra(s) são instrumentos a partir dos quais discursos e objetos culturais são produzidos e como tais passam a compor a cultura humana. No limite, a cultura humana é resultado de processo histórico e se concretiza em fenômenos históricos complexos, sendo desse processo e desses fenômenos que a educação linguística deveria se ocupar; ou, por outra, a educação linguística deveria tomar processo histórico e fenômenos históricos complexos materializados em discursos e/ou em objetos culturais como ponto de partida para organização do trabalho educativo. Isso seria, segundo organização metodológica definida pela pedagogia histórico-crítica, o ponto de partida para o trabalho educativo – 1º passo –, os quais seriam submetidos à problematização – 2º passo.

É a problematização que contribuiria para a descoberta/apresentação de elementos teórico-conceituais, dentre os quais, especificidades e teorias linguísticas, que poderiam se constituir, na medida em que fossem apropriados, em instrumentos para a compreensão crítica de discursos, objetos culturais e, mais genericamente, da realidade social – passo 3º: instrumentalização.

A catarse – passo 4º – estaria associada à descoberta da não naturalização dos discursos e dos objetos culturais. Tal descoberta estaria condicionada ao trabalho educativo e seu compromisso com escolha de processos e fenômenos históricos complexos da realidade social a serem priorizados, problematização, apresentação e ensino de elementos teórico-conceituais necessários para a identificação/compreensão crítica da realidade social de forma cada mais diferenciada. É do trabalho educativo planejado, organizado e sistematizado com esse compromisso que resultaria a compreensão de vinculação na realidade social de visões sociais de mundo antagônicas – a conservadora e a transformadora, e, com elas, da não naturalização da compreensão sobre a realidade, sobre as posições

assumidas e sobre a relação de cada novo ser da espécie com a história – 5º passo: prática social ponto de chegada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para além de um desenho metodológico esquemático, nossa proposição busca enfrentar a educação linguística como um problema envolto em embate filosófico denso, que não pode ser resolvido pela adoção de uma posição dentre as duas possíveis historicamente, tanto quanto não pode ser reduzida à definição de uma teoria linguística ou de uma metodologia definida aprioristicamente. Nossa defesa é a de que pensar educação linguística implica assumir velada ou explicitamente um fundamento filosófico e com ele uma visão social de mundo. Significa ainda assumir um ideal de formação humana a partir do qual se definirão currículo e trabalho educativo.

Tais escolhas seriam pressupostos inalienáveis da educação linguística a partir dos quais as concepções teórico-pedagógicas seriam assumidas. Nesses termos, ainda que reconheçamos a existência de posições alinhadas ao escolanovismo e ao tradicionalismo também dentre os pesquisadores interessados em discutir ensino e aprendizagem de língua, não entendemos que tal discussão contribua para superar uma visão conservadora da ordem vigente. Para tal superação, os projetos educacionais precisariam assumir, na forma de fundamentos teórico-pedagógicos, posições críticas. A assunção dessas posições envolveria, sobretudo, a definição da atividade principal do professor e a do aluno. Para o primeiro, o centro seria a atividade de ensino, a qual envolveria todas as etapas da educação linguística: a definição de ideal de formação humana assumido pelos coletivos das instâncias educacionais; a escolha de objetos priorizados nos currículos; e o planejamento, a organização e a sistematização do trabalho educativo, em nossa defesa envolvendo aquele percurso definido pela pedagogia histórico-crítica.

Na base dessa defesa, está antes de tudo a tentativa de superar o embate em busca da hegemonia que tem marcado as discussões no âmbito da filosofia educacional e de contribuir para a consecução de trabalho educativo também no âmbito da educação linguística. Tal forma de concebê-la coloca-se em favor da descoberta por cada novo ser da espécie de sua relação com a história humana e de sua condição de sujeito concreto/histórico, que vive em um modo de sociabilidade produzido historicamente e, como tal, que pode ser transformado pelos coletivos humanos, e só por eles.

REFERÊNCIAS

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

BRITTO, L. P. L. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BRITTO, L. P. L. **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

CATOIA DIAS, S. **Entre ecos e travessias**: um olhar para o *ato de ler* no processo de educação em linguagem na esfera escolar. 2016. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2016.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LOSURDO, D. **A luta de classes**: uma história política e filosófica. São Paulo: Boitempo, 2015.

LÖWY, M. **Ideologias e Ciência Social**: elementos para uma análise marxista. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

MARTINS, L. M. **A formação da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política, vol. I. 36. ed. Trad. Reginaldo Sant’Anna. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2019.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Petrópolis, RJ: Vozes de Bolso, 2019.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, R. P.; QUAREZEMIN, S. Artefatos em gramática: ideias para aulas de língua. *In*: OLIVEIRA, R. P.; QUAREZEMIN, S. (org.). **Artefatos em gramática**: ideias para aulas de língua. Florianópolis: DLLV/CCE-UFSC, 2020. p. 07-15.

PERINI, M. **Sintaxe portuguesa: metodologia e funções**. São Paulo: Ática, 1989.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Edição comemorativa).

SAVIANI, D. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 59-86.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. Lisboa: Livros Horizonte, 2000.

TOMAZONI, E. **O ato de escrever em encontros na escola**. 2016. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/169203>. Acesso em: 01 mar. 2022.

TONET, I. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

AUTORIA:

* Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande. Contato: sabathadias@gmail.com

** Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina. Contato: rosangelapedralli@hotmail.com

*** Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande. Professor da Rede Municipal de Ensino do Município de Palhoça, SC. Contato: pierresmachadorg@gmail.com

COMO CITAR ABNT:

DIAS, S. C.; PEDRALLI, R.; MACHADO, P. S. Fundamentos de uma educação linguística histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 23, p.1-20, 2023. DOI: 10.20396/rho.v23i00.8669113. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8669113>. Acesso em: 12 dez. 2023.

Notas

-
- ¹ Importante indicar a manutenção de uma abordagem normativista nas aulas de Língua Portuguesa, mesmo quando se afirma um trabalho escolar num viés mais sociologista: aqui, o texto aparece tão somente como pretexto para o enfoque nos aspectos gramaticais normativos. (Catoia Dias, 2016; Tomazoni, 2016).
- ² No presente estudo, compreendemos que o desenvolvimento social acarretou mudanças na estrutura econômica, culminando no aparecimento de outras e novas classes (Losurdo, 2015).
- ³ Radical no sentido de ir às raízes do objeto a fim de conhecê-lo e explicá-lo.
- ⁴ Explica o autor: “[...] todo indivíduo forma-se como um membro do gênero humano por meio dos processos de apropriação e objetivação. Entretanto, nas relações sociais alienadas, a maioria dos seres humanos vive quase exclusivamente no âmbito da genericidade em si, não se tornando indivíduos para si, seres genéricos para si [não elevando o genérico-humano], não construindo sua individualidade como uma singularidade que mantém uma relação consciente, livre e universal com o gênero humano” (Duarte, 2013, p. 160).