

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: A PRÁTICA SOCIAL COMO PONTO DE PARTIDA E DE CHEGADA

Marina da Silva Cabral

Mestranda em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

RESUMO: O objetivo do presente artigo é evidenciar a importância da clareza teórica por parte dos professores de Língua Portuguesa para um trabalho educativo coerente e, a partir disso, propor concepção de Educação Linguística divergente daquelas que vêm sendo empregadas no âmbito nacional. Problematisa-se, assim, o ensino de Língua Portuguesa pautado pelas pedagogias não críticas de educação: pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista, com o intuito de propor Educação Linguística fundamentada na pedagogia histórico-crítica, perspectiva que preconiza, em seu método, a prática social, que é tomada como ponto de partida e de chegada do processo educativo. Dessa forma, as conclusões, ainda preliminares, apontam para a importância da clareza epistemológica quando se quer um ensino transformador, de modo que a Educação Linguística embasada no materialismo histórico e dialético seria a perspectiva condizente com esse objetivo.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Língua Portuguesa. Materialismo histórico e dialético.

ABSTRACT: The aim of this paper is to highlight the importance of theoretical clarity on the part of Portuguese Language teachers for a coherent educational work and, from this, to propose a conception of Linguistic Education divergent from those that have been used in the national scope. Thus, the teaching of the Portuguese Language is guided by non-critical educational pedagogies: traditional pedagogy, new pedagogy and technical pedagogy, with the purpose of proposing Linguistic Education based on historical-critical pedagogy, a perspective that, in its method, the social practice, which is taken as the point of departure and arrival of the educational process. Thus, the conclusions, which are still preliminary, point to the importance of epistemological clarity when a transformative teaching is desired, so that Linguistic Education based on historical and dialectical materialism would be the perspective consistent with this objective.

KEYWORDS: Teaching. Portuguese language. Historical and dialectical materialism.

INTRODUÇÃO

Ao se considerar que ciência e educação são dois polos distintos, mas que se configuram a partir de relação dialética, entende-se que aquilo que é produzido no âmbito científico deva adentrar na esfera educacional pela via pedagógica: para o trabalho educativo coerente é substancial que o conhecimento científico, antes de materializar-se em sala de aula,

passa pelo crivo das teorias pedagógicas. Torna-se importante, assim, que as metodologias empregadas na escola estejam sob sustentação teórica e filosófica no campo pedagógico, o qual, por sua vez, deve estar em relação com o campo científico. É o que propomos no presente artigo: pensar a Educação Linguística (BRITTO, 2012) fundamentada na pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2012 [1983]), a qual está assentada filosoficamente na educação virada para o futuro (SUCHODOLSKI, 2004 [1980]) e epistemologicamente no marxismo (LÖWY, 2015 [1985]).

Em reverberações dessa compreensão, problematizamos, neste artigo, o ensino de Língua Portuguesa, compreendida como disciplina importante no rol dos componentes curriculares necessários para aquilo que entendemos como *formação humana integral* (SAVIANI; DUARTE, 2012; DUARTE, 2000). Nesse sentido, assumimos filiação teórica que reclama a relevância das disciplinas no trabalho pedagógico. Isso porque compreendemos a *instrumentalização* – tomada a partir da *problematização da prática social* – indispensável para a apropriação das especificidades de cada componente curricular, o que contribui para a emancipação dos sujeitos.

Entendemos que a Educação Linguística, a depender do fundamento ao qual se filia, materializa-se em sala de aula de diferentes formas. Assim, compreendemos que a clareza teórica de professores de Língua Portuguesa – e dos agentes educacionais de forma global – torna-se imprescindível para um trabalho coerente e efetivo no que respeita aos objetivos congruentes à *formação humana integral*. Por esse motivo, dedicamo-nos, neste artigo, a elucidar as correntes pedagógicas em voga no país, já que são elas que dão sustentação às metodologias empregadas; a explicar a configuração da pedagogia histórico-crítica; e, finalmente, a propor trabalho com Língua Portuguesa fundamentado nessa teoria.

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E AS TEORIAS NÃO CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO

Para elucidar a pedagogia histórico-crítica como opção teórica e metodológica que fundamenta o trabalho com Educação Linguística é necessário que se retome as teorias da educação que pautam práticas pedagógicas exercidas no contexto nacional, a fim de compreender suas influências no ensino de Língua Portuguesa e, assim, refletir sobre suas possíveis coerências e contradições, com o objetivo de superá-las. Entende-se, assim, a necessidade de alternativa àquilo que vem se fazendo em termos de educação no país e propõe-

se a efetivação de perspectiva que supere a manutenção do *status quo*, configurada, neste trabalho, pela pedagogia histórico-crítica, teoria proposta por Saviani (2012 [1983]) e fundamentada no materialismo histórico e dialético.

O que se propõe, dessa forma, é a reflexão histórica, teórica e filosófica acerca das concepções não críticas de educação – pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista –, caminho que leva à superação dessas teorias por meio da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2012 [1983]), que se propõe como alternativa contra-hegemônica (SAVIANI, 2013). Do mesmo modo, o trabalho com Educação Linguística fundamentado na pedagogia histórico-crítica visa superar as concepções de ensino de Língua Portuguesa pautadas na escola tradicional e na escola nova.

A fim de se localizar as bases das teorias da educação de que trata Saviani (2012 [1983]; 2013 [1991]; 2013), lançamos mão das correntes epistemológicas propostas por Löwy (2015 [1985]) – a saber: positivismo, historicismo e marxismo – e das concepções filosóficas tratadas por Suchodolski (2004 [1980]): pedagogia da existência e pedagogia da essência. Esse caminho justifica-se na medida em que a tarefa de mapear de onde emergem as teorias pedagógicas em discussão favorece o entendimento acerca de a serviço de que tais teorias estão, facilitando a aproximação ou o distanciamento daquilo que dispomos em termos de educação e daquilo que propomos como transformação. Esse movimento, assim, compreende a “própria consciência da historicidade humana, isto é, a percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro.” (SAVIANI, 2013, p. 4).

A fim de situar filosoficamente essas teorias, detemo-nos, primeiramente, nesta seção, com base em Suchodolski (2004 [1980]), nos fundamentos pedagógicos, elencando as correntes filosóficas fundamentais para entender a história da educação: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência, derivadas do essencialismo e do existencialismo. Assim, a pedagogia da essência remonta aos fundamentos das primeiras ações pensadas para a educação, sendo questionada, posteriormente, pela pedagogia da existência. Desse modo, o existencialismo “centra-se na vida, na *existência*, na atividade, por oposição à concepção tradicional que se centrava no intelecto, na *essência*, no conhecimento.” (SAVIANI, 2012 [1983], p. 61).

No decurso da história pedagógica e atualmente, as pedagogias da existência e da essência configuram-se, na maior parte dos casos, como pano de fundo para teorias e métodos que se materializam na educação, isso porque, na lógica do capital, o intuito é manter o sistema, de modo que as necessidades mercadológicas continuem sendo produzidas. Apesar de uma

corrente colocar-se como alternativa à outra, portanto, o fato é que tanto pedagogia da essência como pedagogia da existência parecem estar em favor da manutenção do estado de coisas: o essencialismo pela via da apropriação do conhecimento científico e o existencialismo pela via do culto ao local, ambas, isoladamente, não suprimindo as demandas do trabalho educativo, o qual queremos entender como transformador.

Esse caráter transformador do trabalho educativo configura-se filosoficamente por uma educação virada para o futuro (SUCHODOLSKI, 2004 [1980]). Ao contrário da ruptura proposta pelo existencialismo – que tem foco na historicidade individual – em oposição ao essencialismo – focado em um suposto sujeito de luz –, a pedagogia voltada para o futuro busca, por incorporação, superar essas duas bases filosóficas, entendendo que

[...] tal crítica pressupõe um ideal que ultrapasse o presente; neste sentido, a educação virada para o futuro integra-se na grande corrente pedagógica que designamos por pedagogia da essência. Trata-se, contudo, de uma simples afinidade, pois tem profundas divergências, consistindo a diferença essencial no fato de este ideal se caracterizar por uma diretriz de ação no presente, ação que deve transformar a realidade social de acordo com as exigências humanas. Na medida em que o ideal que inspira a crítica da realidade deve representar uma diretriz para a ação no presente tem de organizar as forças atuais e deve encorajar o homem a fazer a opção do momento atual. A educação orientada para o futuro liga-se, neste sentido, à segunda grande corrente do pensamento pedagógico, à pedagogia da existência. Todavia, também aqui não encontramos uma afinidade; a diferença essencial consiste em que, nesta concepção da educação, a vida é o aspecto presente da edificação do futuro. (SUCHODOLSKI, 2004 [1980], p. 101-102).

Não se trata, pois, de filiar-se a uma das duas concepções filosóficas, tampouco de propor conciliação entre elas, mas de retomá-las com o intuito de, pela incorporação, superá-las com o objetivo de propor corrente humanizadora, que rompa com a manutenção do estado de coisas.

São essas as bases filosóficas que sustentam teorias e métodos educacionais, de modo que qualquer ação empreendida em sala de aula estará embasada – mesmo que professores não tenham essa clareza – na pedagogia da essência, na pedagogia da existência ou na educação virada para o futuro. As teorias da educação, assim, originam-se no bojo dessas perspectivas filosóficas: teorias não críticas da educação estariam divididas entre o essencialismo e o existencialismo, enquanto a pedagogia histórico-crítica, por seu caráter transformador, fundamentar-se-ia na educação virada para o futuro. Analisemos essa proposição a seguir.

As teorias não críticas de educação dizem respeito àquelas perspectivas que se fundamentam a partir do pressuposto de que a educação, por si só, seria capaz de superar as desigualdades sociais. Diante disso, pode-se afirmar que, à luz das teorias não críticas de

educação, escola e sociedade são entendidas de forma desvinculada. Essa desvinculação é tomada de diferentes formas pelas três concepções que se caracterizam como teorias não críticas: a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista. Esse caráter acríptico partilhado por tais teorias é explicado por Saviani (2012 [1983], p. 63) como característico da ausência de uma perspectiva historicizadora, que não leva em conta a relação dialética entre sociedade e escola.

A pedagogia tradicional, que na origem foi revolucionária, servindo, posteriormente, à manutenção do estado das coisas, centra seu foco no professor e no conhecimento, sendo pautada, dessa forma, pelo ensino – por estar assentada na pedagogia da essência. Essa teoria está fundamentada no positivismo do século XIX e, apesar daquilo que sua denominação pode nos levar a pensar inicialmente, propunha-se transformadora, já que foi organizada a partir dos princípios da classe que estava se consolidando no poder, a burguesia, que questionava o sistema hegemônico da época, inspirando-se, assim, “no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado.” (SAVIANI, 2012 [1983], p. 5). É a partir desse quadro e fazendo parte desse projeto revolucionário que a pedagogia tradicional é organizada pelo movimento da burguesia, classe que se propunha transformadora em oposição à hegemonia feudal:

[...] a burguesa, classe em ascensão, vai manifestar-se como uma classe revolucionária, e, enquanto classe revolucionária, vai advogar a filosofia da essência como um suporte para a defesa da igualdade dos homens como um todo e é justamente a partir daí que aciona as críticas à nobreza e ao clero. [...]. Naquele momento, a burguesia colocava-se na direção do desenvolvimento da história e seus interesses coincidiam com os interesses do novo, com os interesses da transformação; e é nesse sentido que a filosofia da essência, que vai ter depois como consequência a pedagogia da essência, vai fazer uma defesa intransigente da igualdade essencial dos homens. (SAVIANI, 2012 [1983], p. 38-39).

Pode-se afirmar, desse modo, que a teoria pedagógica tradicional está fundamentada epistemologicamente no positivismo, que, igualmente, “tem em um primeiro período um caráter utópico, quer dizer, é uma visão social do mundo de dimensão utópica, crítica e[,] até certo ponto, revolucionária.” (LÖWY, 2015 [1985], p. 49).

No âmbito da educação, a pedagogia tradicional é reflexo dessa transição de visão de mundo: foi vista pela classe burguesa, inicialmente, como aquilo que era necessário para superar a manutenção do estado de coisas, que, à época, significava superar a opressão sustentada pelo Antigo Regime. Só por meio do ensino é que as pessoas superaríamos o que, no entendimento dessa classe que ascendia ao poder, era a ignorância, propulsora dos males que

impediam a democracia burguesa. Temos aí uma visão da essência do homem, ou seja, a pedagogia tradicional “pertence às concepções que atribuem à educação a função de realizar o que o homem deve ser.” (SUCHODOLSKI, 2004 [1980], p. 13). Pode-se dizer, dessa forma, que a teoria da pedagogia tradicional se fundamenta filosoficamente na pedagogia da essência. Nesse cenário, a escola está voltada para o professor e para o conhecimento, sem considerar quem são os estudantes, já que o foco está no combate à ignorância, que é entendida como todo o mal existente na sociedade.

Essa teoria da educação começou a dar sinais de fracasso quando não garantiu o acesso de todos à escola e, mesmo aqueles que tinham acesso, não tinham sucesso escolar, ou, mesmo tendo sucesso escolar, não se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria na época. É em contraposição a essa perspectiva que emerge a pedagogia nova, a fim de questionar esses problemas surgidos a partir do momento em que a classe menos privilegiada economicamente começa a ter acesso à educação. Assim, o foco, que antes estava no professor e no conteúdo, passa a ser no aluno e no método a ser empregado, sendo a preocupação, agora, a aprendizagem, e não mais o ensino.

A pedagogia nova, assim como a pedagogia tradicional, credita poder transformador à escola em si mesma, independente da sociedade em que esteja inserida. Por esse motivo, apesar de distanciar-se sob vários aspectos da concepção tradicional, ainda se enquadra no mesmo tipo de teoria, a não crítica, já que, apesar de suas raízes no historicismo, não reflete sobre a relação dialética entre sociedade e escola, acreditando ser capaz de transformar a sociedade somente pela via da educação.

O foco dessa concepção, assim, não é mais a superação da ignorância, como na escola tradicional, mas o olhar atento aos ‘sujeitos rejeitados’, que não se encaixavam no modelo de educação proposto até então. É nesse contexto que o respeito às individualidades se torna o cerne da pedagogia nova, inspirada por esses deslocamentos propositais e opostos à pedagogia tradicional, centra-se, dessa forma, no *aprender a aprender* (DUARTE, 2011 [2000]), não mais no ensinar e tampouco apenas no aprender.

Assim é que a pedagogia nova, como teoria pedagógica fundamentada no historicismo e na pedagogia da existência, vai se formulando, a partir da negação enfática dos princípios da pedagogia tradicional, já que esse tipo de escola não estaria servindo para seu principal objetivo, a equalização social (SAVIANI, 2012 [1983]). Ao romper com os princípios da pedagogia tradicional, a pedagogia nova repetiu o movimento empreendido pelo existencialismo – ao

negar tudo aquilo que era pressuposto no essencialismo – e pelo historicismo – quando promove uma ruptura total aos preceitos do positivismo.

Ao se constatar que as promessas da pedagogia tradicional e da pedagogia nova não se efetivaram, a pedagogia tecnicista surge, no século XX, como a reafirmação do projeto neoliberal em sua face mais reacionária, sendo uma proposta de reforma educacional conservadora em sua origem, trabalhando a partir de uma suposta neutralidade científica e com vistas à eficiência e à produtividade. Mais uma vez, o cerne do trabalho educativo é deslocado: enquanto na pedagogia tradicional o foco estava no professor e na pedagogia nova foi transferido para o aluno, na pedagogia tecnicista tanto professor quanto aluno são secundarizados, já que “o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios”. (SAVIANI, 2012 [1983], p. 12). Essa concepção parece estar, dessa forma, a serviço de propósitos que vão além daquilo que professor e aluno definem, no caso do primeiro, e se interessam, no caso dos estudantes. Existe um projeto anterior aos objetivos dos professores e às vontades dos estudantes.

A função social da escola – entendida na pedagogia tradicional como superação daquilo que seria o mal para a sociedade, a ignorância, e na pedagogia nova como a superação da rejeição – é, nesse ideário, possibilitar os meios necessários para o sucesso, vislumbrado a eficiência para o mercado de trabalho e o produtivismo. Assim, é tarefa do estudante, na pedagogia tecnicista, a responsabilidade por sua própria competência.

O caráter não crítico dessa teoria pedagógica, para além de mais claro do que nas teorias apresentadas anteriormente, parece-nos intencional em toda sua formulação, sem sombras de utopia em nenhum aspecto de sua história, como ocorrera nas pedagogias tradicional e nova em alguns momentos. A pedagogia tecnicista é, assim, conservadora na origem, alinhada ao mercado de trabalho e aos interesses hegemônicos, tendo como inspiração filosófica o neopositivismo. Alunos e professores são entendidos, nessa perspectiva, como ferramentas que operam para esse sistema maior, que é quem define, verticalmente, o que esses instrumentos farão em sala de aula.

Vemos, a partir do exposto, que o ensino de Língua Portuguesa pode estar fundamentado em diferentes perspectivas pedagógicas, mesmo que professores não tenham clareza sobre isso. Tomamos como exemplo a entrada da Linguística pela via da escola tradicional, que resultou – e ainda resulta! – no ensino da gramática tradicional nas aulas de

Língua Portuguesa. Ressalta-se a importância, portanto, da clareza epistemológica ao trabalho educativo para a formação de sujeitos críticos.

Passemos, na seção que se segue, ao detalhamento da teoria que fundamenta este artigo e que entendemos, a partir de Saviani (2012 [1983]), como pertencente às teorias críticas de educação. É a partir da pedagogia histórico crítica, entendida como opção contra-hegemônica de educação (SAVIANI, 2013), que desenvolveremos a concepção de Educação Linguística voltada para a *formação humana integral*.

A OPÇÃO PELA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A partir da década de 1980, em um movimento organizado a partir de diversas frentes no campo da educação, começam a ser formuladas, no Brasil, as pedagogias críticas. No geral, elas foram resultado de lutas como a oposição ao governo militar, a busca por uma educação pública de qualidade e a expansão da produção científica no campo da educação. É dessa forma, então, que se conquista espaço para se pensar e elaborar propostas pedagógicas que se contrapõem à hegemonia. São quatro as teorias elencadas por Saviani (2013) como pedagogias contra-hegemônicas: pedagogias da educação popular, pedagogias da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica.

Para tratar da pedagogia histórico-crítica como opção teórica de sustentação ao trabalho com Educação Linguística, lançamos mão do arcabouço que fundamenta essa teoria a partir de três eixos: o primeiro deles diz respeito ao distanciamento entre a pedagogia histórico-crítica e as teorias elencadas anteriormente, o que acarreta a contextualização do início dessa perspectiva como decorrente do desenvolvimento histórico em seu caráter de superação por incorporação das teorias não críticas; o segundo eixo, que está em relação direta com o primeiro, é aquele que diz respeito à pedagogia histórico-crítica como teoria crítica que se fundamenta filosoficamente na educação virada para o futuro (SUCHODOLSKI, 2004 [1980]) e epistemologicamente no marxismo (LÖWY (2015 [1985]), evidenciando, assim, o distanciamento fundante entre essa pedagogia e as teorias abordadas até aqui; o terceiro eixo perfaz os dois primeiros e, ao mesmo tempo, é resultante deles. É nele que defendemos a pedagogia histórico-crítica como teoria contra-hegemônica, reforçando o entendimento de que as teorias não críticas de educação têm contribuído para a manutenção do *status quo*.

A pedagogia histórico-crítica está no quadro das teorias críticas da educação em certa medida por oposição àquilo que Saviani (2012 [1983]) denominou de teorias não críticas e

teorias crítico-reprodutivistas¹. Foi a partir dessas distinções, ao longo do desenvolvimento histórico, que se possibilitou a origem de uma pedagogia crítica. Dessa forma, tomemos o pressuposto de que a pedagogia histórico-crítica “diferencia-se da visão crítico-reprodutivista, uma vez que procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista”. (SAVIANI, 2013 [1991], p. 57).

Para ser crítica sem ser reprodutivista, a teoria não poderia cair na armadilha de (i) creditar papel isoladamente transformador à escola, sem entender as relações determinantes entre o ensino e a sociedade; e de (ii) entender a escola como condicionada à sociedade, sem compreender a relação dialética existente entre elas e a ação humana potencialmente transformadora. Saviani (2012 [1983], p. 29-30) explica esse ponto central de divergência entre as teorias:

Enquanto as teorias não críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade por meio da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso. Segundo a concepção crítico-reprodutivista, o aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola; aquilo que se julga ser uma disfunção é, antes, a função da própria escola. Com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração. Daí seu caráter segregador e marginalizador. Daí sua natureza seletiva. A impressão que nos fica é que se passou de um poder ilusório para a impotência. Em ambos os casos, a história é sacrificada. No primeiro caso, sacrifica-se a história na ideia em cuja harmonia se pretende anular as contradições do real. No segundo caso, a história é sacrificada na reificação da estrutura social em que as contradições ficam aprisionadas.

A teoria crítica (que não é reprodutivista), portanto, para ser formulada, precisou partir de um arcabouço teórico que superasse, ao mesmo tempo, esse poder ilusório perpetuado pelas pedagogias não críticas e o caráter de impotência instaurado pelas teorias crítico-reprodutivistas.

A pedagogia histórico-crítica, surge, desse modo, no desenvolvimento histórico como proposta que possibilitaria, por meio da escola, a transformação dos homens. Esse contexto originário conta com “a emergência de um movimento pedagógico [que] veio responder à necessidade de encontrar alternativa à pedagogia dominante” (SAVIANI, 2013 [1991], p. 112), o que está atrelado ao distanciamento das teorias não críticas da educação.

¹ Torna-se importante mencionar que as teorias crítico-reprodutivistas não foram mencionadas neste artigo por não fundamentarem propostas pedagógicas. Também por esse motivo, não se pode enquadrá-las como teorias hegemônicas.

A pedagogia histórico-crítica configura-se, assim, como teoria que se fundamenta filosoficamente na educação virada para o futuro (SUCHODOLSKI, 2004 [1980]) e epistemologicamente no marxismo (LÖWY (2015 [1985])). Compreendida, desse modo, como teoria que se desenvolve superando, por incorporação, as correntes do positivismo e do historicismo, entendendo que “de maneira nenhuma Marx pretende que sua crítica da economia política seja neutra, pura, objetiva, imparcial [...]. Ele afirma claramente que o ponto de vista que ele defende é vinculado a uma classe social determinada.” (LÖWY, 2015 [1985], p. 129). Claramente, aí, existe uma distância do positivismo, pelo caráter de fazer-se ciência ‘neutra’, e do historicismo, pelo caráter condicionado historicamente, de modo que, superando essas correntes, o marxismo se propõe em favor do proletariado, almejando, assim, uma educação voltada para o futuro, marcadamente através de uma visão social de mundo utópica (SUCHODOLSKI, 2004 [1980]; LÖWY, 2015 [1985]).

A educação virada para o futuro, dessa forma, supera por incorporação a pedagogia da essência e a pedagogia da existência – do mesmo modo que, em uma perspectiva filosófica, o materialismo histórico e dialético incorpora e supera o positivismo e o historicismo. Assim,

Esta posição filosófica não se enquadra numa pedagogia que aceite o estado de coisas existente; não será respeitada senão por uma tendência que assinale o caminho do futuro, por uma pedagogia associada a uma atividade social que transforme o estado de coisas 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. Defende 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. A necessidade histórica e a realização do nosso ideal coincidem na determinação desta realidade futura. (SUCHODOLSKI, 2004 [1980], p. 101).

Com essa utopia de superação do presente por meio da transformação dos homens é que se sustenta a pedagogia histórico-crítica como uma das teorias contra-hegemônicas pensadas para combater a pedagogia dominante. Esse conjunto de teorias contra-hegemônicas diz respeito às teorias críticas, que Saviani (2013) demarca, a partir de Snyders (1974), como pedagogias de esquerda, mas não necessariamente marxistas, o que evidencia, de nosso ponto de vista, o potencial transformador ou não dessas pedagogias.

O sentido do ensino e da aprendizagem nessa perspectiva, assim, se dá pela promoção dos sujeitos, o que “significa tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade,

da comunicação e [da] colaboração entre os homens.” (SAVIANI, 2013 [1980], p. 46, grifo do autor). O ensino e a aprendizagem são pensados, dessa forma, em favor da *humanização* dos sujeitos, o que só ocorre pela apropriação da cultura, dos saberes sistematizados ao longo da história. Essa apropriação de saberes está condicionada, pois, ao dispêndio de tempo e esforço para que, então, resultem em liberdade, conceito “associado à possibilidade de incorporação de uma prática, de interiorização do aprendido, ou seja, a liberdade surge quando o sujeito adquire autonomia no domínio de certos mecanismos.” (AMARAL, 2016, p. 23). Dessa forma,

[...] pode-se considerar que a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. (SAVIANI, 2013, p. 421-422).

É na continuidade desse pensamento que Saviani (2013, p. 422) explica como, a partir dessa organização, a pedagogia histórico-crítica converte-se em método:

Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentalização) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse).

Estão postos, dessa forma, os cinco passos que configuram o método proposto pela pedagogia histórico-crítica: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social.

É distanciando-se dos métodos tradicionais e novos, de forma a incorporar suas contribuições, que Saviani (2012 [1983]) propõe o método da pedagogia histórico-crítica, o qual se inicia não pela “*preparação* dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a *atividade*, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova). O ponto de partida seria a *prática social* (primeiro passo).” (SAVIANI, 2012 [1983], p. 70, grifos do autor). Esse primeiro passo parte, assim, da iniciativa tanto de professor como de estudante, mas sem perder de vista que a compreensão desses agentes sociais sobre o mundo difere, sendo o professor o interlocutor mais experiente. Tendo a prática social como ponto de partida, passa-

se ao segundo passo, que é o da *problematização*, no qual são identificadas as questões relevantes e passíveis de estudo que são resultantes da prática social e, a partir dessa identificação, a organização dos conhecimentos necessários para entender e transformar essa prática.

Decorrente dos dois primeiros passos, tem-se o terceiro, que é a *instrumentalização*, a qual não se confunde com a assimilação de conteúdos proposta pela pedagogia tradicional e nem com a coleta de dados empreendida pela pedagogia nova. Refere-se, assim, a lançar mão daqueles conhecimentos identificados como potencialmente resolutivos das questões levantadas nos passos anteriores. “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.” (SAVIANI, 2012 [1983], p. 71).

O quarto passo é a *catarse*, na qual se espera que os instrumentos culturais socializados no passo anterior sejam incorporados e cumpram sua função: voltar para a prática social de modo organizado e diferente do início do processo. A *prática social* volta, então, a ser passo do método, mas entendida sinteticamente, e não mais de forma sincrética, como o é no primeiro passo, de modo que “a representação caótica do todo” passa a ser “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas” (MARX, 1973, p. 229, *apud* SAVIANI, 2012, p. 62). O método da pedagogia histórico-crítica configura-se, dessa forma, a partir de uma concepção dialética de ciência, tendo sido elaborado a partir do ‘método da economia política’ (MARX, 1973, p. 228-240 *apud* SAVIANI, 2012, p. 81).

Nossa opção teórica e metodológica se explica, assim, por ter como base de sustentação a prática social – como ponto de partida e de chegada –, o que faz com que o método proposto se configure como

[...] o movimento que vai da síntese (“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”), [o que] constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimento (o método de ensino). (SAVIANI, 2012 [1983], p. 74).

É a partir desse movimento pautado pela prática social e que vai da síntese à síntese que entendemos a pedagogia histórico-crítica como importante concepção na direção de possibilitar a incorporação da formação humana por intermédio da escola, condição fundamental para a transformação da estrutura social em que vivemos, a qual perpetua desigualdades. Assim, como

teoria de base marxista, a pedagogia histórico-crítica pretende, para além de analisar e descrever a realidade, contribuir para a transformação dessa própria realidade de maneira revolucionária, superando dialeticamente, por ampliação e necessária retomada das correntes existentes, aquilo que insiste em manter o estado das coisas. Trata-se do mesmo movimento que propomos em relação à Educação Linguística, que se coloca, nessa perspectiva, em posição combativa ao ensino de Língua Portuguesa fundamentado nas teorias não críticas.

Entendemos, desse modo, que, para que a transformação social seja compromisso efetivo no campo da educação, é imprescindível que se criem ações coerentes e bem embasadas teórica e filosoficamente. Assim, torna-se condição para a transformação social que essa fundamentação não esteja alinhada aos propósitos neoliberais, que vêm inspirando a educação brasileira desde meados da década de 1990, em decorrência do Consenso de Washington (SAVIANI, 2013 [1991]). Essas ações acertadamente fundamentadas e comprometidas com ideais divergentes daqueles que pautam grande parte da educação no país possibilitariam, em nosso entendimento, condições, ainda que não garantia, para essa almejada transformação por meio de uma prática educativa bem fundamentada e voltada para a *formação humana integral*.

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NA ARTICULAÇÃO ENTRE PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Depois de materializar, nas seções anteriores, a pedagogia histórico-crítica como referencial para o trabalho com Educação Linguística, passamos, nesta seção, para a articulação entre essa concepção e um de seus fundamentos: a psicologia histórico-cultural, já que é a partir dessa perspectiva que marcamos as concepções de *língua* e de *sujeito* subjacentes à proposição de Educação Linguística que propomos.

Em reverberações de Martins (2015) e Duarte (2016), entendemos que o fundamento da psicologia histórico-cultural precisa estar articulado a uma teoria pedagógica para que possa fazer sentido no ambiente escolar, sendo a pedagogia histórico-crítica a teoria que converge com esse ideário. Da mesma forma, as teorias linguísticas precisam estar atreladas a teorias pedagógicas para surtirem efeito no campo educacional². Assim, por coerência de filiação, entendendo a pedagogia histórico-crítica como proposta contra-hegemônica que visa a

² Compreendemos que a elaboração e o estudo de teorias linguísticas no plano científico não precisam, necessariamente, estabelecer relação com o plano pedagógico, a não ser que tais teorias se proponham, na forma de metodologia, adentrar nesse espaço.

transformação, e em sendo ela a teoria que nos fundamenta, é a partir de seu arcabouço, fundamentado pela psicologia histórico-cultural, que pensamos a Educação Linguística em convergência com o pressuposto maior da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica: a superação revolucionária, também por meio da educação escolar, da sociedade desigual em que vivemos.

Entendemos que a formação humana, no âmbito da educação escolar, esteja atrelada à apropriação de conceitos científicos, que são incorporados a partir da superação dos conceitos cotidianos. A nosso ver, dessa forma, o caminho possível para a superação da alienação por meio da educação é a *humanização* dos sujeitos, proporcionada, primeiramente, pelo acesso ao conhecimento científico, para que, a partir dele, os indivíduos organizem-se para a mudança nas relações de produção e da própria sociedade.

Nesse sentido, a psicologia histórico-cultural está em consonância com a pedagogia histórico-crítica, já que “a psicologia vigotskiana dá total respaldo a uma pedagogia na qual a escola deva ter como papel central possibilitar a apropriação do conhecimento objetivo dos alunos.” (DUARTE, 2000, p. 109-110). Saviani e Duarte (2012) vão apontar, nesse sentido, para a educação como parte importante na contribuição para a transformação da sociedade, a partir da noção de clássico, entendido como “patrimônio cultural da humanidade, que deve ser assimilado pelas novas gerações como elemento de sua plena humanização.” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 30). É função do trabalho educativo, dessa forma, trazer à tona os clássicos das ciências, das artes e da filosofia, que são, afinal, os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Entendemos como condição *sine qua non* para a transformação dos indivíduos, dessa forma, que a escola promova os clássicos e a apropriação de conceitos científicos (em consonância com Martins, 2015, p. 50).

Os clássicos estão relacionados, nessa lógica, àquilo que a humanidade produziu ao longo da história, podendo ser identificados como aqueles objetos que resistiram ao próprio tempo e, ao fim e ao cabo, à própria história, de modo que “não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial.” (SAVIANI, 2013 [1991], p. 13). Entendemos, assim, o clássico como importante elemento cultural que precisa ser assimilado por meio da educação, especialmente, aí, por meio da Educação Linguística.

A educação escolar, nesse sentido, só pode estar em favor da socialização do conhecimento científico, como maneira de possibilitar aos indivíduos da classe trabalhadora

sua *humanização* e, assim, a virada de classes. Entendemos, pois, que a superação dos conceitos cotidianos esteja atrelada à transmissão de conteúdo, de modo que a “apropriação do concreto pelo pensamento se dá pela mediação das abstrações, pela mediação dos conceitos mais abstratos.” (DUARTE, 2000, p. 110), configurando-se a linguagem, nesse sentido, como instrumento indispensável no processo de apropriação. Ela é, pois, um dos instrumentos para a *humanização*, entendida, neste trabalho, como *instrumento psicológico de mediação simbólica* (VIGOTSKI, 2012 [1931]).

Dessa forma, o desenvolvimento dos sujeitos está condicionado à formação de conceitos científicos, o que se dá pela apropriação através de *mediação*, de modo que existe

[...] altíssimo grau de dependência desse processo em relação às condições objetivas de vida e educação, isto é, de apropriação dos produtos culturais simbólicos, diferenciando, inclusive, o papel da formação de *conceitos espontâneos*, constituídos na experiência prática e assistemática cotidiana, e dos *conceitos científicos*, elaborados sistematicamente pelo trabalho humano e veiculados pela educação escolar. No tratamento que dispensou à formação de conceitos, Vygotski (1996; 2001) foi claro ao afirmar a superioridade dos segundos sobre os primeiros, privilegiando a educação escolar dos conteúdos científicos, uma vez que são os domínios do pensamento por conceitos que sintetizam, efetivamente, as mudanças qualitativas mais decisivas produzidas pelo pensamento no sistema interfuncional psíquico – o que quer dizer, na vida das pessoas. (MARTINS, 2015, p. 53-54, grifos da autora).

Através do apontamento de Martins (2015), percebemos a convergência entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, já que ambas ressaltam a importância da apropriação de conhecimentos científicos para a *humanização* dos sujeitos.

Compreendemos, dessa forma, que a Educação Linguística deva estar em favor da *formação humana integral*, em convergência com a pedagogia histórico-crítica e o ideário histórico-cultural. Deriva daí uma Educação Linguística que se assenta nos pressupostos elencados por Britto (2012) de que (i) a educação está a serviço do desenvolvimento intelectual e social dos sujeitos e (ii) o ensino de língua deve estar pautado na percepção, pelos sujeitos que aprendem, do fenômeno linguístico como histórico e complexo, aprendendo, a partir daí, a língua em seu funcionamento, para poder utilizá-la em suas modalidades e, principalmente, para estudar sua subjetividade.

Nesse sentido, a Educação Linguística, tomada na aproximação entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, faz parte do ideário que entende que “a escola existe [...] para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber.” (SAVIANI, 2013

[1991], p. 14). Deriva daí a compreensão de que a língua deve ser tomada como um dos instrumentos que possibilita o acesso a esse saber elaborado. É, pois, nesse sentido que entendemos a linguagem como *instrumento psicológico de mediação simbólica* (VIGOTSKI, 2012 [1931]).

Organizada a partir dessa configuração, entendemos que a Educação Linguística possa se desenvolver em favor da *formação humana integral* baseada fundamentalmente em dois pressupostos:

1) *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. [...]. 2) A educação linguística implica a 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 saber usá-la com propriedade nas modalidades oral e escrita, em especial para estudar e aprender e viver sua subjetividade.* (BRITTO, 2012, p. 83-84, grifos do autor).

É a partir do esquadramento desses dois fundamentos e ancoradas em uma perspectiva que entende a função da educação escolar como transformadora, então, que buscamos situar a Educação Linguística, componente necessário à escola para a superação do *status quo*.

Em sendo a tarefa da educação escolar “contribuir para o desenvolvimento intelectual e social dos estudantes” (BRITTO, 2012, p. 83), a Educação Linguística só pode estar em favor, juntamente a outras áreas, desse propósito. Depreendemos do segundo pressuposto de Britto (2012, p. 84), nesse sentido, que a leitura e a escrita, eixos centrais no ensino de língua, sejam uma das primeiras exigências para apropriação do saber sistematizado, já que este faz parte da cultura erudita, que é, em nossa sociedade, uma cultura letrada (SAVIANI, 2013 [1991], p. 14).

A Educação Linguística, desse modo, pensada como componente que contribui para a emancipação dos sujeitos, tem em sua agenda duas tarefas primordiais: o trabalho com a leitura e a escrita. Importante frisar, no entanto, que ela não se resume a essas duas tarefas, mas que estas são condição para o início do trabalho. Só chegamos a essas tarefas elementares da Educação Linguística por meio do ensino³, que, a nosso ver, deve extrapolar os conceitos espontâneos (VIGOTSKI, 2009 [1934]).

³ Importante mencionar, assim como o faz Britto (2012), que essa concepção não se confunde com perspectiva instrumental ou ligada ao letramento. Não se trata de ensinar diferentes modalidades da língua para que os sujeitos se adaptem às situações cotidianas de uso, mas de possibilitar “a expansão e o controle da memória” (BRITTO, 2012, p. 87) para que, dessa forma, a leitura e a escrita garantam a continuidade da apropriação e do desenvolvimento de conhecimento.

Entendemos, dessa forma, que a aprendizagem da leitura e da escrita se configura como o ponto de partida em dois sentidos atrelados: primeiro como condição para uma Educação Linguística efetiva, que esteja em favor do objetivo mais amplo da educação; segundo, como ponte para o desenvolvimento de conhecimentos outros, como condição para o desenvolvimento do próprio pensamento. Consideramos, dessa forma, que é por meio da internalização de signos, propiciada pela mediação entre os sujeitos, que ocorre tal desenvolvimento. Essa internalização está em relação direta com a formação de conceitos proporcionados pela escola (MARTINS, 2015), de modo que importa, a nosso ver, a apropriação daqueles conceitos que possibilitam a expansão do cotidiano: os conceitos científicos.

Torna-se importante frisar, no entanto, que os conhecimentos espontâneos são vistos, nessa perspectiva, como parte importante do processo de desenvolvimento do pensamento, assim como os conhecimentos científicos, de modo que não se trata de anular os conhecimentos espontâneos, pois sem eles o desenvolvimento científico não seria possível. Também não se trata de anular o conhecimento científico, pois, sem ele, a educação estaria voltada para o imediato e o cotidiano, perdendo seu sentido de existir.

Deriva dessa tensão entre cotidiano e científico, na perspectiva de Educação Linguística em convergência com a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, nossa concepção de *sujeito*, que é entendido não só em sua face biológica, mas, também, em sua natureza social. O *sujeito*, a partir da psicologia histórico-cultural, é tomado como ser biológico e social, já “que ele se nos apresenta como um corpo, e, por isso, existindo num meio que se define pelas coordenadas de espaço e tempo.” (SAVIANI, 2013 [1980], p. 44). Essas coordenadas são dadas pela natureza, condicionando a existência humana às características biológicas (como as climáticas, por exemplo). O *sujeito*, no entanto, além de um ser biológico, é um ser social, de modo que o meio cultural também importa na sua constituição.

Dessa forma, considerando o *sujeito* como situado, é que entendemos suas possibilidades de transformação, pois só a partir de certo contexto igualmente determinado é que o homem “reage perante a situação, intervém pessoalmente para aceitar, rejeitar ou transformar.” (SAVIANI, 2013 [1980], p. 45). O tipo de reação do indivíduo perante as situações, a nosso ver, está bastante atrelado à educação a que tem acesso. A depender da educação oferecida, então, o *sujeito* é possibilitado a aceitar, rejeitar e/ou transformar a sociedade em que vive.

Em nosso entendimento, é função da educação escolar, em especial da Educação Linguística, lidar com a alteração de conceitos, de modo que os estudantes passem, por meio do ensino, a operar psiquicamente diferente com esses conceitos, passando do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. O pensamento linguístico, nessa perspectiva,

[...] passa das formas inferiores e primitivas de generalização a formas superiores e mais complexas, que encontram expressão nos conceitos abstratos, e, finalmente, que, no curso do desenvolvimento histórico da palavra modificam-se tanto o conteúdo concreto da palavra quanto o próprio caráter da representação e da generalização da realidade da palavra. (VIGOTSKI, 2009 [1934], p. 400-401).

Nesse sentido, podemos afirmar que os conceitos se alteram na medida em que as mediações também se modificam, de modo que a Educação Linguística, entendida dessa forma, está em favor de ressignificar conceitos por meio da linguagem, reorganizando a forma como os *sujeitos* operam psiquicamente. Daí o caráter de natureza social do desenvolvimento psíquico, o que Martins (2015, p. 46, grifos da autora) denomina de enfoque histórico social, no qual “cada etapa do desenvolvimento não resulta de prescrições pregressas, mas do confronto, das *contradições* entre o legado de condições passadas e as forças vivas da situação presente.” Assim, a atividade mediadora precisa do outro e da linguagem para fazer sentido. A *mediação*, dessa forma, é tomada como “interposição que provoca transformações, encerra a intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento; enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico.” (MARTINS, 2015, p. 47).

É desse pensamento que deriva a concepção de *língua* que se erige na perspectiva de Educação Linguística, baseada na pedagogia histórico-crítica, fundamentada, por sua vez, na psicologia histórico-cultural: *instrumento psicológico de mediação simbólica*. Entende-se, portanto, que os *signos* são instrumentos psicológicos por meio dos quais se efetiva a *mediação*, condição necessária à transformação dos sujeitos e, em última instância, da sociedade. Ao fim e ao cabo, é por meio da interação social que o sujeito se humaniza. Em se tratando de educação, é por meio da interlocução entre professor e estudante que o movimento que vai da *hetero* para a *autorregulação da conduta* (VIGOTSKI, 2012 [1931]) se materializa, entendido como desenvolvimento psicológico.

É tarefa da Educação Linguística, dessa forma, ultrapassar a representação imagética dos objetos, o que “exige que a *imagem* ultrapasse a singularidade sensível do objeto representado tendo em vista seus traços gerais e identitários, isto é, que a imagem se institua

sob a forma de *conceitos*.” (MARTINS, 2015, p. 48, grifos da autora). A internalização de signos, nesse sentido, está ligada à formação de conceitos, trabalho central do processo educativo, o que está em convergência com a pedagogia histórico-crítica.

A linguagem tem, por sua vez, na formação de conceitos, papel fundamental. É por meio dela, afinal, que se torna possível a abstração dos objetos:

A comunicação, também presente entre os animais, adquiriu novas propriedades convertendo-se em *linguagem*, na ausência da qual seria impossível a representação abstrata do objeto sob a forma de ideia, de conceito. A *palavra* desponta então, como *mediação* fundante da elaboração da *imagem* mental, pela qual a realidade objetiva conquistada também outra forma de existência: a forma de existência subjetiva. Por isso, a *palavra* desponta, para Vygotski (1997) [,] como o signo por excelência, como o *signo dos signos*. (MARTINS, 2015, p. 48).

Eis o objeto de estudo da Educação Linguística: o *signo dos signos*, a palavra. A linguagem configura-se, nesse sentido, como central para o desenvolvimento psíquico em sua forma mais elementar, desprovida de palavra, até seu funcionamento superior e exclusivamente humano, o que significa dizer que a palavra é “condição primária para que a captação sensível do real se converta em representação abstrata. O que determina lembrar: o acesso ao concreto não se efetiva sem a mediação do abstrato, isto é, de signos”. (MARTINS, 2015, p. 49).

A Educação Linguística deve contribuir, dessa forma, para o desenvolvimento do pensamento, entendido “como função psíquica a quem compete a conversão das relações sincréticas aparentes captáveis do real concreto (instância empírica) em relações sintéticas, próprias ao real pensado.” (MARTINS, 2015, p. 49). É por meio da contradição entre essas categorias que a Educação Linguística possibilita o desenvolvimento do pensamento.

Para a psicologia histórico-cultural, existe uma dependência entre o processo de abstração do pensamento em relação às condições em que a educação escolar ocorre. Assim, se não há acesso aos conceitos científicos na escola, mas uma exacerbação dos conceitos espontâneos, o processo de desenvolvimento do psiquismo, que deveria estar, segundo Vigotski, em seu mais alto nível de abstração na adolescência, pode estar comprometido. Dessa forma,

[...] essa teoria psicológica não pode ser afim com ideários pedagógicos reiterativos de uma educação escolar calcada no espontaneísmo, no pragmatismo, na heterogeneidade das demandas da vida cotidiana, nos conceitos espontâneos e de senso comum e, sobretudo, voltada para o atendimento das necessidades do *aluno empírico*. (MARTINS, 2015, p. 55, grifo da autora).

O ensino que prioriza conceitos espontâneos está fadado a condicionar sujeitos ao seu próprio cotidiano. Mesmo que em seus objetivos se inclua a promoção da formação humana, caso seus meios para isso estejam pautados nos conceitos espontâneos, dificilmente se chegará a essa *formação humana integral*. Por esse motivo, destacamos a importância de coerência entre os fundamentos, a teoria e aquilo que efetivamente se emprega na prática, entendendo que a pedagogia histórico-crítica está em consonância com a psicologia histórico-cultural e que esse ideário orienta a Educação Linguística pensada para a *humanização* dos indivíduos.

A Educação Linguística deve possibilitar, nesse ideário, acesso a diferentes tipos de leituras e formas de apropriação da escrita, já que

A posse da escrita, na sociedade de classes, está desigualmente distribuída. Quem mais a domina e faz mais uso dela são os grupos que detêm o poder econômico e político. Em toda a sua história, a escrita e os bens culturais que veicula foram controlados pelos grupos dominantes, ainda que sempre tenha havido disputas e rupturas. A expansão de certos usos da escrita relaciona-se às transformações no modo de produção, e não a uma hipotética caminhada em direção à igualdade social. A percepção da escrita como algo relacionado ao conhecimento e ao poder não é a mais frequente nos discursos públicos ou nas propostas pedagógicas centradas nas teorias das competências. Aqui impera a ideia de uma formação prática e voltada para os usos cotidianos, que se afasta de uma educação cuja razão seja a formação independente dos sujeitos. (BRITTO, 2012, p. 88-89).

Mais uma vez, em consonância com a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, a Educação Linguística, tomada em sua função relativa à atividade de apropriação da escrita, não pode estar circunscrita aos usos cotidianos, sob a pena de sua função ficar restrita à instrumentalização dos sujeitos para a sociedade em que vivem, não possibilitando, dessa forma, a formação de sujeitos críticos.

Sob essa questão, atentamos para a distinção feita por Britto (2012) entre a capacitação genérica exigida pelo sistema em que vivemos e a formação de conhecimento. A capacitação genérica gera uma falsa sensação de que se estão formando sujeitos mais qualificados em termos de escrita e leitura, quando na verdade a educação está se enquadrando nas exigências do mercado, sendo essa qualificação (a expansão da alfabetização, por exemplo) resposta ao sistema, que requer, por conta do desenvolvimento econômico, do intenso processo de urbanização e do desenvolvimento da tecnologia (BRITTO, 2012, p. 90), trabalhadores cada vez mais capazes de “seguir comandos, realizar tarefas conforme um modelo, informar-se, distrair-se, circular pelo espaço público, cuidar de si e organizar a vida diária.” (BRITTO, 2012,

p. 91). Trata-se, nesse sentido, de uma Educação Linguística pensada para a automatização, fundamentada, pois, no ideário da pedagogia tecnicista.

Entendemos, dessa forma, que a Educação Linguística não pode estar limitada ao ensino para a expansão de usos, processo que tem sido bastante empreendido no âmbito escolar. Por esse motivo, torna-se importante a relação clara entre as teorias linguísticas que adentram as salas de aula e as teorias pedagógicas e, nesse sentido, em nosso entendimento, que a escolha mais coerente, quando se quer a superação do *status quo*, seja a opção por uma Educação Linguística pautada na pedagogia histórico-crítica, tomada aqui como teoria pedagógica que possibilita a transformação, focada na formação do conhecimento.

A Educação Linguística, no sentido oposto à educação das competências que está a serviço das “novas demandas”, precisa, a nosso ver, estar em favor da apropriação de conhecimento e formação da consciência. Para isso, não pode estar ligada ao ensino tradicional de língua, pautado pela gramática tradicional e ainda muito presente no ensino de Língua Portuguesa. Também não se trata de articular leitura e redação com o mesmo fim de se chegar aos usos condizentes com a gramática tradicional. Assim,

Para escapar da armadilha normativa e fazer avançar os referenciais de ensino de Língua Portuguesa, é preciso indagar as razões e as finalidades de seu ensino. Desde logo, cabe reconhecer que, assumindo que só faz sentido ensinar o que o outro não sabe e que qualquer falante nativo do Português sabe Português, há conhecimentos significativos a serem explorados. Faz todo o sentido tomar a língua como objeto de investigação e conhecimento numa perspectiva que permita a ampliação da percepção do fenômeno da linguagem, *independentemente do uso prático e cotidiano*. (BRITTO, 2012, p. 93, grifos do autor).

A Educação Linguística, nesse sentido, em seus dois eixos centrais de ensino – a escrita e a leitura –, deve estar em favor do desenvolvimento de um conhecimento que não é dado aos estudantes, mas que contribui para a superação do senso comum e da realidade empírica, de modo que “o estudante deve ler e redigir textos, fazer opções entre recursos linguísticos conhecidos e buscar outros que conhece menos ou não conhece.” (BRITTO, 2012, p. 93-94).

Nessa perspectiva, Britto (2012, p. 94-95) direciona o caminho para a disciplina de Língua Portuguesa, à qual “[...] compete o estudo de questões especificamente linguísticas (teorias linguísticas, variação linguística, formas e processos de constituição da língua, língua e valores) e a experiência literária.” Trata-se, ao fim e ao cabo, da apropriação de conhecimentos científicos e da promoção dos clássicos, condições apontadas anteriormente como necessárias à *formação humana integral*. A Educação Linguística toca, assim, nos dois caminhos apontados

por Duarte (2016) para desvelar a aparência cotidiana das coisas, a ciência e a arte: “se a ciência trabalha com as abstrações, com os conceitos, a arte trabalha com imagens da realidade, sejam essas imagens captáveis por alguns dos sentidos humanos, sejam imagens literárias que passam pela mediação da linguagem.” (DUARTE, 2016, p. 77-78). É a partir desses dois objetivos – conhecimento científico (questões especificamente linguísticas/ciência) e da promoção dos clássicos (experiência literária/arte)⁴ –, então, que a Educação Linguística está de acordo com aquilo que entendemos, a partir da pedagogia histórico-crítica, tarefa da educação escolar: transcender o senso comum através da promoção do senso crítico, que extrapola o cotidiano. (SAVIANI, 2013 [1980]).

Nesse sentido, concordamos com a crítica de Britto (2012, p. 95) à pedagogia do gostoso, quando ele diz ser “um equívoco imaginar que o objetivo da educação linguística seja desenvolver o gosto pela leitura ou a escrita para si”. O autor pontua:

Tal equívoco está associado com a ideia de que se não deve exigir trabalho dos alunos. Pelo contrário, a atividade da leitura (e da escrita) exige rigor e perseverança, sendo muitas vezes penosa e distinta de atividades lúdicas ou de processamento automático. O estudante deve aprender a encontrar satisfação no exercício intelectual e na ação disciplinada. Prazer, aqui, não é o mesmo que lazer, é fruto do trabalho. (BRITTO, 2012, p. 95).

É dessa forma que nos distanciamos desse tipo de ensino que, pautado no relativismo, contribui para a manutenção do estado de coisas na sociedade capitalista. Entendemos que é função da escola, portanto, superar a experiência imediata por meio de representações que ultrapassem o cotidiano dos sujeitos, promovendo a apropriação de conteúdos diversos que não estão ao alcance desses indivíduos. “Não se trata de excluir qualquer forma de conhecimento ou de desprezar a experiência imediata, mas de definir os critérios e as finalidades com que se trabalham em função dos objetivos maiores estabelecidos.” (BRITTO, 2012, p. 96). Trata-se, desse modo, de considerar o interesse dos sujeitos – em sua realidade histórica e cultural – para promover a emancipação desses próprios sujeitos, o que diz respeito à materialização do método da pedagogia histórico-crítica, aplicado ao ensino de Língua Portuguesa: ter a prática social como ponto de partida e ponto de chegada, passando pela *problematização*, pela *instrumentalização* e pela *catarse*. É no segundo passo do método – a *instrumentalização* –,

⁴ Estamos cientes de que, no pensamento marxiano, os clássicos da arte não se resumem àqueles referentes à literatura. Ao pensar o ensino de Língua Portuguesa, no entanto, compreendemos que a ênfase do trabalho educativo recai sobre tais manifestações da arte: a literatura em forma de clássicos.

dessa forma, que se dá o fio condutor da Educação Linguística, entendido, em nossa compreensão, como a promoção do conhecimento científico e da arte, considerando que essa promoção esteja em favor da *formação humana integral*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pedagogia histórico-crítica, fundamentando-se no materialismo histórico e dialético, toma a formação humana como foco do trabalho educativo. Nesse sentido, cabe à escola proporcionar os meios necessários para que os sujeitos se apropriem do conhecimento historicamente acumulado e, assim, tenham condições para transformar a realidade em que vivem. Nesse quadro, o ensino de Língua Portuguesa é de grande contribuição à formação humana, já que entendemos que a promoção do conhecimento científico – entendidas, aí, as questões especificamente linguísticas – e da experiência literária – entendida na discussão acerca da promoção dos clássicos/da arte – são requisitos importantes à *formação humana integral*. Compreendemos, desse modo, que para que a Educação Linguística cumpra sua função no espectro mais amplo da educação escolar, precisa estar em favor dos caminhos para o concreto configurados pela ciência e pela arte (DUARTE, 2016).

A Educação Linguística, dessa forma, configura-se como componente curricular necessário à *humanização* dos sujeitos. Com esse objetivo, essa perspectiva só pode ser materializada a partir de um fundamento bastante claro: o materialismo histórico e dialético, o qual embasa, também, a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, pilares de sustentação para a Educação Linguística. Essa perspectiva busca superar, por incorporação, ensino de Língua Portuguesa pautado por teorias não críticas, como é o caso do ensino da gramática tradicional, do relativismo que prescindem de conteúdos e da forma pragmática, que dispensa arte, ciência e filosofia, preconizando a instrumentalização.

A Educação Linguística que propomos, dessa forma, é aquela que deriva da pedagogia histórico-crítica, aquela que tem a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada e que, nesse percurso, vai da síntese à análise pela mediação da análise, de modo que a prática social como ponto de partida nunca se iguale à prática social como ponto de chegada. O ato de educar em Língua Portuguesa, nessa perspectiva, tem seus objetivos bastante claros, os quais só são alcançados quando os sujeitos que aprendem se (trans)foram no percurso educativo, partindo da prática social caótica e alcançando a prática social pensada, de forma que essas relações vão se estabelecendo *ad infinitum*.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Manoel Francisco do. **Pedagogia das competências e ensino de filosofia**: um estudo da proposta curricular de São Paulo a partir da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. 178p.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. 143p.
- 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 e Sociedade**, Campinas, v. XXI, n. 71, p. 79-115, jul. 2000.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 [2000]. 355p.
- DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. 149p.
- LÖWY, Michael. **Ideologias e Ciência Social**: elementos para uma análise marxista. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2015 [1985]. 144p.
- MARTINS, Lígia Márcia. A internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico cultural e a pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 44-57, jun. 2015.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012 [1983].
- SAVIANI, Dermeval. 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.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013 [1980].
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013 [1991].
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. São Paulo: Centauro, 2004 [1980].

VIGOTSKI, Lev. Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009 [1934].

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 2012 [1931].