

## A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO FUNDAMENTO PARA A PRÁXIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA<sup>1</sup>

André Henrique Boazejewski Pereira<sup>2</sup>  
Desiré Luciane Dominschek<sup>3</sup>

### RESUMO

Este trabalho, fruto da Iniciação Científica do Grupo de Pesquisa História, Educação, Sociedade e Política – GHESP e do Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Letras, versa sobre a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) enquanto subsídio didático-metodológico, pedagógico e de práxis educativa para o Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, tendo como ponto basilar a consciência sócio-crítica tanto do discente quanto do docente no processo de ensino-aprendizagem. Assim, considerando os diversos mecanismos de estudos que, tradicionalmente, retratam os aspectos linguísticos, de leitura, escrita, oralidade e contextos diversificados, por vezes de forma decorativa, restritiva, há que se pensar em novas possibilidades metodológicas que integrem o estudante de forma contextualizada, crítica e significativa ao conteúdo da linguagem em seus mais diferentes aspectos, oportunizando seu letramento integral, multimodal e reflexivo. Destarte, a PHC caminha nessa direção, oportunizando o esclarecimento acerca da especificidade e natureza da educação, bem como sua relação política e contradições, agregando novas perspectivas na dinâmica de estudos através de seu método pedagógico, isto é, através de seus cinco momentos organizadamente articulados: prática social como ponto de partida, problematização, instrumentalização, catarse e prática social como ponto de chegada. Portanto, tanto os docentes quanto os discentes, ao perpassar pela concepção proposta pela PHC, constituem uma visão rica e crítica acerca da realidade, assim como uma reflexão mais significativa e consciente sobre a linguagem e seu uso sociocultural de forma ativa, intervindo diretamente nos mais diversos contextos. Como metodologia, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, tendo como principal base teórica Batistel et. al (2016), Bakhtin (2014), Galvão, Lavoura, Martins (2019), Gomes (2015), Massini-Cagliari e Cagliari (1999), Saviani (2013, 2013a, 2018, 2019) e Severino (2016).

**Palavras-chave:** Pedagogia Histórico-Crítica; Língua Portuguesa; Letramento.

### INTRODUÇÃO

Garantir uma educação de qualidade, crítica, emancipatória, contextualizada e com insumos significativos no Brasil tem sido um grande desafio sócio-histórico, cultural e político. Tais pontos perpassam por diversos fatores, sejam eles macroestruturais, como as dimensões

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa, além de ser um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso, visa também ampliar os conceitos acerca da Pedagogia Histórico-Crítica já utilizados pelo autor em um estudo anterior (Cf. DOMINSCHEK; PEREIRA, 2023), incorporando-os ao conteúdo de Língua Portuguesa e dimensionando suas possibilidades qualitativas e didático-metodológicas.

<sup>2</sup> Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional UNINTER, [boazejewskia@gmail.com](mailto:boazejewskia@gmail.com).

<sup>3</sup> Professora orientadora: Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas UNICAMP, Coordenadora do GHESP/PIBID UNINTER, [desire.d@uninter.com](mailto:desire.d@uninter.com).

da elaboração/efetivação de um Sistema Nacional de Educação envolto por políticas públicas de forma intencional, coerente, sistematizada e com uma verdadeira práxis educativa neste âmbito<sup>4</sup>, as relações de infraestrutura das escolas, com seus espaços e recursos, a formação de professores, a tríade acesso, qualidade e permanência, entre outros pontos; bem como os fatores específicos que tangem as relações de ensino-aprendizagem, envolvendo os materiais didáticos, a concepção educacional balizada no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, sua forma de gestão e, especialmente, o amparo didático-metodológico utilizado pelo docente para a socialização e apropriação pelos discentes dos conteúdos. teoria

Nesse sentido, a relação da práxis metodológica exercida pelo professor em sala de aula pode ser sintetizada em duas principais vertentes pedagógicas: a teoria não crítica, cujo maior exemplo se dê pela Pedagogia Tradicional, o qual o enfoque reside nos conteúdos, secundarizando as formas (os meios), priorizando o intelecto, a relação lógico-cognitiva, compreendendo o aluno como agente passivo da aprendizagem e elegendo a memorização mecânica como seu principal subsídio; e a teoria crítica, o qual considera os diversos condicionantes sócio-históricos, os diferentes contextos, as novas e variadas formas de aprendizagem, postulando a formação integral, cidadã, participativa e ativa tanto dos discentes quanto dos docentes, bem como intervenções de superação da realidade, onde os exemplos podem se encontrar na Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, Pedagogia da educação popular, Pedagogia da Prática e, em especial, na Pedagogia Histórico-Crítica ou PHC (SAVIANI, 2018, 2013a).

Destarte, o ensino da Língua Portuguesa e suas especificidades de linguagem, desenvolvimento humano, socialização e compreensão de mundo/sociedade perpassa pelo crivo metodológico exercido pelo docente na escola, interferindo diretamente na formação do discente e seu processo de ensino-aprendizagem (GOMES, 2015; BATISTEL *et al.*, 2016). Desse modo, defende-se que o trabalho pedagógico da referida disciplina seja pautado por uma perspectiva crítica de Educação, cujo respaldo incide sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvida pelo professor Dermeval Saviani.

Tal posicionamento encontra sentido quando consideramos que muitos professores ainda vêm exercendo a teoria não crítica em suas salas, principalmente no que tange ao ensino de português, desconsiderando assim a realidade do educando, o vínculo da prática social da língua e o uso meramente instrumental de textos nas aulas, com pouca ou nenhuma contextualização ou mesmo mediação (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 1999).

---

<sup>4</sup> Conferir SAVIANI, 2017.

Portanto, o presente trabalho, o qual tem origem na Iniciação Científica, no Grupo de Pesquisa História, Educação, Sociedade e Política – GHESP, buscou tecer algumas considerações sobre a aproximação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e o ensino da disciplina de Língua Portuguesa, considerando seus cinco momentos organicamente articulados, isto é: a prática social como ponto de partida, problematização, instrumentalização, catarse e prática social como ponto de chegada (SAVIANI, 2018).

## **METODOLOGIA**

No que se refere à metodologia e sua relação com o objeto de estudo, concordamos com Sánchez Gamboa (2012, p. 70) ao inferir que o método “não se reduz apenas à parte instrumental da pesquisa”, sendo este, na verdade, uma articulação complexa entre vários níveis, como o teórico, epistemológico e os pressupostos filosóficos; estes que ainda se desdobram em concepções gnosiológicas e ontológicas (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012).

Em outras palavras, compreende-se que o método se refere a um complexo percurso para se aproximar de um objeto do conhecimento e dos “diversos modos como se constrói a realidade” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 70), considerando as influências políticas, econômicas, sociais, históricas, culturais e pessoais. Nesse sentido, o método contém, explícita ou implicitamente, certa visão de mundo, homem, sociedade, educação. Em suma, não é neutro.

Nesse raciocínio, segundo Sánchez Gamboa (2012), a concepção metodológica é uma das bases para a construção da pesquisa, que busca responder a um determinado problema. Para fazê-lo, elabora-se uma pergunta-síntese que norteará o trabalho e poderá indicar algumas respostas. Neste caso: “Quais as possíveis contribuições metodológicas e pedagógicas que a Pedagogia Histórico-Crítica pode fornecer à disciplina de Língua Portuguesa em sala de aula?”.

Para responder à questão e os objetivos propostos, este trabalho utilizou a abordagem qualitativa (SEVERINO, 2016, p. 125), a qual contempla a pesquisa bibliográfica, que “se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos” ou virtuais, “como livros, artigos, teses etc.” (SEVERINO, 2016, p. 131), tendo como principal base teórica Batistel *et al.* (2016), Galvão, Lavoura, Martins (2019) e Saviani (2018, 2013), entre outros.

## A RELAÇÃO METODOLÓGICA ENTRE A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA<sup>5</sup>

É importante destacar que a Pedagogia Histórico-Crítica não é estática, isto é, finalizada, imutável, linear, fixa e limitada. Pelo contrário, trata-se justamente de uma construção coletiva, intencional, alinhada aos interesses da classe trabalhadora e consciente de seus condicionantes histórico-educacionais (SAVIANI, 2019).

Nesse raciocínio, a Pedagogia Histórico-Crítica, enquanto concepção pedagógica pautada na “[...] transformação da sociedade e não sua manutenção” (SAVIANI, 2013, p 80), alicerçada em uma metodologia com vínculo e mediação entre educação e a prática social (SAVIANI, 2018), possibilita compreender as diferentes dimensões da realidade escolar e suas contradições; a relação entre teoria e prática, de forma coerente, qualitativa e crítica; entre educação e política; a importância da apropriação dos conteúdos escolares e a mudança dos próprios agentes sociais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, tal proposta ao ser incorporada no Ensino de Língua Portuguesa corrobora com a inserção direta do discente a prática social da língua e sua especificidade, isto é, o desenvolvimento da oralidade, escrita, letramento e consciência linguística (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 1999; BATISTEL *et al.*, 2016), seu signo linguístico contextualizado amparado por diferentes gêneros textuais e contextos de fala (BAKHTIN, 2014; MARCUSCHI, 2008), bem como a melhor socialização e apropriação de ideias (GOMES, 2015), formando integralmente os discentes.

Destarte, o educando em seu processo de ensino-aprendizagem pode perpassar pelos cinco momentos preconizados pela Pedagogia Histórico-Crítica, a saber: prática social como ponto de partida, problematização, instrumentalização, catarse e prática social como ponto de chegada (SAVIANI, 2018, 2019), possibilitando uma integração sócio-crítica e desenvolvendo-o plenamente enquanto “síntese de inúmeras relações sociais” (SAVIANI, 2013, p. 71).

### **Prática Social como Ponto de Partida**

O primeiro momento, prática social como ponto de partida, refere-se ao contexto social tanto do professor quanto do aluno. Contudo, estes se encontram em níveis de compreensão

---

<sup>5</sup> Neste tópico, para a abordagem dos conceitos referentes aos momentos da Pedagogia Histórico-Crítica, utilizou-se das concepções ilustradas pelo autor em trabalho anterior (Cf. DOMINSCHKE; PEREIRA, 2023), alterando-lhes e acrescentando as especificidades tangentes ao Ensino de Língua Portuguesa.

diferentes neste início, pois os alunos possuem uma visão “ainda superficial marcada pelas vivências empíricas presas às intenções imediatas” (SAVIANI, 2019, p. 178), ou seja, uma visão sincrética (desordenada; confusa) do processo de ensino<sup>6</sup>.

Já o professor tem uma visão sintética (síntese)<sup>7</sup>, isto é, possui certa “compreensão articulada das múltiplas determinações” que caracterizam sua prática social (SAVIANI, 2019, p. 178). Em outras palavras, o professor, diferentemente do discente, tendo um pouco mais de conhecimento, experiência e passado pelos processos de análises mediados do abstrato ao concreto, reconhece parte da totalidade do processo educativo, como o próprio conteúdo, entre outros pontos (SAVIANI, 2013). Porém, tal saber ainda é precário, justamente por estar, em um primeiro momento, conhecendo seus alunos e os diferentes níveis de compreensão deles. Conforme elucida Saviani (2018):

Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária (SAVIANI, 2018, p. 56).

Assim, considerando o exposto, o docente de Língua Portuguesa, que se encontra nessa “síntese precária” pode desenvolver nesse primeiro momento estratégias para perceber o que os discentes sabem previamente sobre determinado tema/conteúdo/conceito a ser trabalho, buscando amparo na prática social, isto é, na realidade do educando, reduzindo a percepção sincrética deste. Em outras palavras, promove-se a identificação do tema tratado, analisando as percepções dos discentes,

Desse modo, pode-se elencar um determinado gênero textual para ser o eixo do trabalho pedagógico a ser realizado com a turma, promovendo uma interdisciplinaridade com demais áreas do conhecimento e um posicionamento consciente, crítico e contextualizado acerca da própria realidade (MARCUSCHI, 2008). Nesse raciocínio, concordamos com Batistel *et al.* ao afirmarem:

compreendemos que os discursos trabalhados em sala de aula refletem o nosso posicionamento diante da sociedade. Portanto, ao elegermos os gêneros discursivos, como objeto por meio do qual ensinamos Língua Portuguesa devemos pensar acerca do conhecimento que queremos transmitir aos nossos alunos. A seleção dos gêneros a serem contemplados no planejamento e no processo de ensino e aprendizagem é reveladora desse posicionamento. Se o objetivo do professor é reproduzir o atual

---

<sup>6</sup> “Na síncrese está tudo mais ou menos caótico, tudo mais ou menos confuso. Não se tem **clareza** dos elementos que constituem a totalidade” (SAVIANI, 2013, p. 124, grifo nosso).

<sup>7</sup> “Na síntese eu tenho a visão do todo com **consciência** e **clareza** das partes que o constituem” (SAVIANI, 2013, p. 124, grifo nosso).

modelo de sociedade, provavelmente, ele privilegiará gêneros que lhe sirvam como pretexto para trabalhar alguma sílaba ou letra e que não acrescentem conhecimentos mais elaborados ao aluno. Contrariamente, se o professor se propõe a romper com o contexto social, político, econômico e ideológico em que vivemos, certamente, **privilegiará o trabalho com gêneros discursivos que lhe acrescentem conhecimentos e que possibilitem ao aluno refletir acerca da realidade material objetiva, numa perspectiva de superação** (Batistel *et al.*, 2016, p. 303, grifo nosso).

Por exemplo, ao tratar sobre o saneamento básico, tendo como eixo o gênero textual informativo, neste primeiro momento, pode-se ver o que os estudantes sabem sobre o tema, vendo as relações com água potável em casa, redes de saneamento da cidade, entre outros pontos, fornecendo conexões com sua realidade e tangendo o aspecto interdisciplinar (MARCUSCHI, 2008)

### **Problematização**

O segundo momento, isto é, a problematização, trata-se “de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 2018, p. 57). Nesse sentido, tanto os estudantes quanto o docente, passam a identificar na própria prática social os diferentes desafios e as principais dificuldades que merecem destaque.

Nesse ponto, cabe esclarecer que o momento da problematização na Pedagogia Histórico-Crítica não se refere simplesmente em perguntar aos alunos questões relacionadas à sua prática social ou meramente problematizar certos temas para guiar o processo de ensino-aprendizagem (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019). Tal interpretação reproduz uma visão mecânica, engessada e linear do método proposto, afastando-se de seu princípio dialético e articulado (SAVIANI, 2018). Na verdade, em primeira instância, cabe ao professor questionar quais as necessidades e problemas devem ser abordados com a turma, identificando as possibilidades de superação das aparências imediatas com mediação pedagógica.

Desse modo, considerando o exemplo sobre saneamento básico e refletindo acerca do contexto do Ensino de Língua Portuguesa envolvendo o gênero textual informativo, poder-se-ia eleger algumas perguntas norteadoras, como: “Há reportagens/notícias que abordem isso? Todos temos direito ao saneamento básico? É possível produzirmos algo quanto a isso?”, entre outros pontos.

## Instrumentalização

Ao considerar os problemas provenientes da prática social, de forma intencional e articulada, mediados pelo professor no processo de ensino-aprendizagem, busca-se compreender quais conhecimentos os alunos concretos necessitarão dominar a fim de promover sua transformação qualitativa no próprio âmbito social, na realidade concreta, “enquanto agentes sociais ativos, reais” (SAVIANI, 2018, p. 58).

É justamente sobre esse conjunto de “conhecimentos sistematizados que precisam ser apropriados” que se refere à instrumentalização, o terceiro momento da Pedagogia Histórico-Crítica:

Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor. Digo transmissão direta ou indireta porque o professor tanto pode transmiti-los diretamente como pode indicar os meios pelos quais a transmissão venha a se efetivar (SAVIANI, 2018, p. 57).

Em outras palavras, a instrumentalização, no contexto escolar, tange o processo de assimilação, de compreensão do saber elaborado, erudito, científico, considerando tanto a apropriação do conteúdo quanto sua forma de transmiti-lo, onde parte destas atividades basilares compõe o currículo da instituição de ensino (SAVIANI, 2013), o qual é representado por disciplinas, no caso o Ensino da Língua Portuguesa. Deste modo, ao considerar as especificidades das diferentes áreas do conhecimento na relação didático-pedagógica, contribui-se para o desenvolvimento qualitativo do discente, atrelado diretamente com a prática social.

[...] um professor de história ou de matemática, de ciências ou estudos sociais, de comunicação e expressão ou de literatura brasileira etc. têm cada um uma contribuição específica a dar, em vista da democratização da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade. **Tal contribuição consubstancia-se na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário etc., cuja apropriação o professor seja capaz de garantir aos alunos.** Ora, em meu modo de entender, tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global. Assim, a instrumentalização desenvolver-se-á como decorrência da problematização da prática social, atingindo o momento catártico que concorrerá na especificidade da matemática, da literatura etc., para alterar qualitativamente a prática de seus alunos como agentes sociais. **Insisto neste ponto porque, em geral, há a tendência a desvincular os conteúdos específicos de cada disciplina das finalidades sociais mais amplas. Então, ou se pensa que os conteúdos valem por si mesmos sem necessidade de referi-los à prática social em que se inserem, ou se acredita que os conteúdos específicos não têm importância** [...] (SAVIANI, 2018, p. 64, grifo nosso).

Em suma, trata-se dos recursos direcionados para o aprendizado efetivo de um tema/conteúdo/conceito, envolvendo a mediação entre o professor e o aluno diante dos problemas que permeiam a prática social.

Nesse raciocínio, tais recursos envolveriam os textos informativos trabalhados com a turma, seu conceito, exemplos (matérias de jornais, sites na internet, vídeos), a dimensão gramatical exercida, como a coerência e a coesão, as relações de interpretação, bem como aspectos sociais: para quem é esta informação, sua clareza e etc. (MARCUSCHI, 2008; GOMES, 2015). No caso, poder-se-iam ler em conjunto matérias sobre o saneamento básico, quantas pessoas o possuem no Brasil, os impactos disso em nossa saúde e outras relações.

O que se está tentando demonstrar, mesmo que de forma simples no exemplo citado, é a prioridade dos conteúdos, a importância de sua apropriação pelos discentes,, principalmente porque, numa sociedade capitalista como o Brasil, dividida em duas classes fundamentais – a burguesia (classe dominante) e o proletariado/trabalhador (classe dominada), com interesses opostos e conflitantes, tais conteúdos fornecem subsídios para uma maior conscientização crítica e participação política dos indivíduos dominados, proporcionando formas de sua organização para se libertarem da exploração (SAVIANI, 2018, p. 45).

## **Catarse**

Ao ponderar sobre os conteúdos no contexto escolar, bem como as formas adequadas de sua apropriação, que se desenvolvem decorrentes da problematização, considerando a prática social como ponto basilar, pode-se inferir um movimento de melhor compreensão sobre o conjunto dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, sobre a criticidade acerca de ideias, concepções, e sobre a própria realidade.

Esse movimento corresponde ao quarto momento da Pedagogia Histórico-Crítica, a catarse,

entendida na acepção gramsciana de “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 53). Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social (SAVIANI, 2018, p. 57).

Dito de outra forma, a catarse se refere a um “entendimento” mais claro, consciente, crítico e elaborado sobre um tema/conteúdo/conceito para o indivíduo, alterando a própria visão de mundo através destas incorporações (SAVIANI, 2018). Poderíamos sintetizar esse processo nas palavras **transformação** e **compreensão**, pois altera-se direta e indiretamente a relação qualitativa que permeia o significado dos conteúdos, da práxis educativa, de sua inserção

sociocultural e política. Portanto, trata-se “de uma transformação, ao mesmo tempo intelectual, emocional, educacional, política e ética, que modifica a visão de mundo do indivíduo e suas relações com sua própria vida, com a sociedade e com o gênero humano” (DUARTE, 2021, p. 272).

Assim, pensando no ambiente escolar e retomando o exemplo citado sobre o texto informativo, considerando a especificidade da disciplina de Língua Portuguesa (e as demais envolvidas), poder-se-ia dizer que o momento catártico ocorre quando o discente incorpora com clareza o significado desse conceito, conseguindo vislumbrar sua aplicabilidade e consequências na realidade, o que envolve tanto a dimensão social, econômica, cultural e política. Em outras palavras, ocorre um processo de letramento.

Por exemplo, quando o educando entende que o texto informativo se refere a “uma produção textual objetiva, normalmente em prosa, com linguagem clara e direta” tendo como “objetivo principal transmitir informação sobre algo, estando isento de duplas interpretações” (DIANA, TODA MATÉRIA), poderá desenvolver uma percepção de análise de dados, conceitos, refletindo sobre a concreticidade das informações, sua relevância, público-alvo, pode-se inferir a ocorrência da catarse.

Vale constatar que o momento catártico ocorre em níveis de apropriação diferentes, tendo grande influência a própria mediação do professor nesse processo, a relação com o estudante, bem como as formas direcionadas para assimilação dos conteúdos. O referido exemplo apenas tenta elucidar, de forma simples, o momento da catarse, tomando por base um determinado conceito e vislumbrando algumas possibilidades. O discente que, em um primeiro momento, poderá achar confuso apreender um conceito (síncrese), após a ocorrência da catarse, vislumbrará mais claramente o conteúdo, sua importância e compreensão, sua aplicabilidade (síntese). Portanto, ele conseguirá expressar de forma mais elaborada, “evoluída”, aquela questão.

Por isso, para a Pedagogia Histórico-Crítica, esse momento é o ponto culminante, “principal”, do processo educativo:

**Daí por que o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo,** já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor” (SAVIANI, 2018, p. 58, grifo nosso)

**Prática Social como ponto de chegada**

O contexto social, diretamente relacionado aos fatores políticos, econômicos, culturais e históricos da sociedade – nesse caso, a sociedade brasileira – é base fundamental para a Pedagogia Histórico-Crítica, pois é através desse contexto que se pode compreender a realidade, em especial a realidade educativa, desvelando suas contradições e norteando os pontos principais para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, a favor da classe trabalhadora.

Desse modo, conforme já destacado no primeiro momento metodológico da referida pedagogia, os agentes sociais do processo educativo – professor e aluno – encontram-se em níveis diferentes, desiguais no início, uma vez que o docente possui uma visão sintética (resumida, incompleta) e o discente uma visão sincrética (confusa, desordenada).

Porém, ao perpassarem ambos pelos momentos de problematização, instrumentalização e a catarse, suas compreensões e dimensionamentos críticos, especialmente o do estudante, alteram-se, “evoluem”, crescem. Esse crescimento refere-se ao quinto e “último” momento metodológico da PHC, a Prática Social como ponto de chegada:

Neste ponto, ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, **cuja compreensão se torna mais e mais orgânica**. Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica (SAVIANI, 2018, p. 58, grifo nosso)

Assim, pode-se inferir que a prática social do discente e do docente, ao integrarem os cinco momentos descritos, é e não é a mesma. Segundo o professor Saviani:

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, 2018, p. 58, grifo nosso)

Em outras palavras, o ponto de chegada da prática social é o mesmo porque nós não nos desvinculamos da realidade concreta, não tomamos consciência e atitudes que visem um outro plano, outro mundo. E não é a mesma porque ocorreu uma mudança qualitativa na compreensão e apropriação dos elementos que constituem a realidade:

É o mesmo, porque não há suspensão da vida concreta enquanto se realiza a prática educativa - e portanto não há um "retorno" à prática social. São sujeitos (professores e alunos) reais, que não saem da vida real enquanto trabalham e/ou se educam - **pelo contrário, o fazem nela, por ela, com ela e para ela**. Mas o ponto de chegada não é o mesmo, porque se espera que, levado a bom termo, o trabalho didático tenha provocado mudanças nos sujeitos, que alterem sua prática social por conta de maior

inteligibilidade acerca da realidade na qual vivem (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 136-137, grifo nosso)

Portanto, considerando a disciplina de Língua Portuguesa, o exemplo acerca do gênero textual informativo e a temática do saneamento básico, o educando terá maiores possibilidades de interpretar informações, bem como avaliar seu aspecto qualitativo, analisá-las e elaborar dimensões comparativas, relação da estrutura textual e suas multimodalidades, compreendendo seus diferentes impactos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou enfatizar a possibilidade dos resultados que podem ser alcançados com a aplicação da Pedagogia Histórico-Crítica no ensino da Língua Portuguesa, especialmente no contexto do gênero textual informativo. A integração bem-sucedida dos cinco momentos dessa abordagem permite que tanto os estudantes quanto os professores possam desenvolver uma compreensão crítica da linguagem e da realidade.

Desse modo, a Pedagogia Histórico-Crítica pode engajar os discentes ativamente na prática da língua, melhorando habilidades de compreensão de mundo, como a oralidade, escrita, letramento e consciência linguística. Assim, o gênero textual informativo serve como um eixo central, promovendo uma abordagem interdisciplinar e uma compreensão mais profunda, crítica e contextualizada da realidade (MARCUSCHI, 2008).

Portanto, a inclusão da Pedagogia Histórico-Crítica no ensino da Língua Portuguesa resulta em alunos mais conscientes e críticos, capazes de utilizar a linguagem de maneira eficaz e significativa em suas vidas (BAKHTIN, 2014).

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BATISTEL, Silmara Siqueira *et al.* O Trabalho pedagógico na disciplina de Língua Portuguesa na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. *In*: PAGNOCELLI, Cláudia; MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de (Orgs.). **O Trabalho pedagógico nas disciplinas escolares**: contribuições a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2016. p. 297-334.

DIANA, Daniela. **Texto Informativo**. Toda Matéria, [s.d.]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/texto-informativo/>. Acesso em: 20 de outubro de 2023.

DOMINSCHKEK, Desiré Luciane; PEREIRA, André Henrique Boazejewski. O PIBID à luz da Pedagogia Histórico-Crítica: uma contribuição metodológica e pedagógica. **Caderno Humanidades em Perspectivas**, Curitiba, v. 7, n. 16, p. 95-108, junho, 2023. Disponível em: <https://www.cadernosuninter.com/index.php/humanidades/article/view/2617>. Acesso em: 20 de julho de 2023.

DUARTE, Newton. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. *In*: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021, p. 269-294.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Ligia Marcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores associados, 2019.

GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa**. 2. ed. Curitiba: InterSaberes, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Textual, 2008.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das Letras: a escrita na alfabetização**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologia**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

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

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 43. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.