
O CAMPO ACADÊMICO DO LETRAMENTO E DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: Estados e perspectivas da pesquisa em linguística aplicada^(*)

Luiz Antonio Gomes Senna

Desde o último século, a educação escolar brasileira tem sido objeto de dezenas de políticas e programas, em esferas nacional e regionais, destinados a erradicar a exclusão escolar e a assegurar o direito universal de acesso à escrita alfabética e à cultura letrada. Em que pese já se ter alcançado plenamente a universalização do acesso à escola em instituições públicas de ensino regular em praticamente todo o país, ainda persistem inúmeros problemas para se assegurar a universalização de acesso adequado à escrita alfabética e à cultura letrada. Apesar de todo o processo de desenvolvimento pelo qual a sociedade brasileira tem passado desde as duas últimas décadas, suas escolas ainda não conseguiram superar sua incapacidade de prover acesso à escrita a certos segmentos sociais que, historicamente marginalizados no país, seguem na condição de fracasso de aprendizagem, permanecendo, seja na condição de absoluto analfabetismo, seja na de analfabetismo funcional. Este trabalho analisa o surgimento e as características epistemológicas do campo acadêmico que vem sendo denominado *linguística aplicada ao letramento e à alfabetização*, ou, simplesmente, campo do letramento e da alfabetização, tendo por objetivo descrever o esforço de produção de certo conhecimento científico especificamente destinado à formação docente e ao enfrentamento do problema de exclusão social provocado pelo analfabetismo. Discute-se a dificuldade de abordar a partir do discurso da ciência o aluno em sua condição de pessoa real, caracterizando-a como produto da natureza paradigmática das hipóteses e teorias em ciências humanas, tendo por referência os marcos fundamentais de Kuhn e Levy-Strauss. A partir disso, define-se o problema epistemológico que dificulta o emprego de pesquisas empíricas como instrumentos capazes de minimizar o custo de relação entre conceitos científicos e a descrição de alunos em sua condição de pessoas reais, tendo por referência aspectos fenomenológicos apontados por Florestan Fernandes. Finalmente, analisa-se a gênese do campo do letramento e da alfabetização, propriamente a partir das contribuições da linguística textual e da pragmática do discurso, assim como do advento da teoria da *Psicogênese da língua escrita*. Com base nas

^(*) Texto originário de palestra de mesmo título proferida no III Colóquio Brasileiro de Educação Contemporânea, realizado na Universidade Federal de Campina Grande, em agosto de 2012.

informações apresentadas, é possível caracterizar um modelo epistemológico transparadigmático, orientado a partir dos princípios de comunicabilidade e comensurabilidade interpretativa, assinalados por Kuhn.

Este texto foi originariamente concebido como um alerta às políticas tradicionais de produção de conhecimento técnico-científico destinado às ciências humanas, particularmente, ao campo da educação escolar. Sem prejuízo de sua conformação acadêmica, tampouco dos rigores que nos impõem, acertadamente, a ética do registro acadêmico, optou-se aqui pela adoção de uma dinâmica discursiva amplamente comprometida com a coerência à temática central do trabalho: a tensão entre as representações abstratas do mundo cartesiano e as demandas reais e contundentes do mundo da escola. Por este motivo, optou-se por não o redigir sob o ponto de vista do sujeito cartesiano, impessoal e atemporal, mas sob o do sujeito professor-pesquisador, um homem histórico e vivente, que busca traduzir a ciência a partir da escola que vive cotidianamente.

O PROBLEMA: VER ALUNOS E NÃO ENXERGAR PESSOAS

Tomo a liberdade de iniciar a discussão sobre o problema que se apresenta ao campo acadêmico do letramento e da alfabetização contemporânea, no que se refere à formação docente, corrompendo um pouco do protocolo formal que rege o discurso de artigos técnico-científicos. Assim o faço com a intenção de produzir, desde aqui, um esforço a mais em favor de uma comunicação franca entre o mundo dos pesquisadores e o mundo dos professores da educação básica, onde estão os alunos que nos movem dia após dia. Pessoas curiosas, estes nossos alunos: ao mesmo tempo tão familiares e tão estrangeiros nos assentos escolares. Se, de um lado, como pais e educadores – e, tenhamos em conta, todos nós, professores, exercemos estes papéis todos os dias, mesmo que nem o percebamos –, somos capazes de nos sair até bem, mesmo em face deste mundo tão adverso à missão de quem educa, quando nos tornamos professores e temos de assumir este papel perante os alunos, a situação muda de figura. Constituídos na diversidade, alunos tendem a contrariar a maioria das hipóteses que deles construímos fora da escola, de certo porque as hipóteses que nos induzem a compreendê-los não se instituem a partir do princípio da diversidade, do acaso e das singularidades próprias de cada um. A diversidade nos assusta e tendemos a compreendê-la como indício de desordem ou fracasso de aprendizagem, ambas, situações que tentamos evitar organizando turmas ideais, homogêneas, cheias de alunos iguais uns aos outros. Tudo em vão, naturalmente, pois escolas – tal como tudo mais relacionado à Educação – são fenômenos com vida e alma próprias, livres e absolutamente fora de nosso controle, fenômenos cuja existência depende do diverso, do imprevisível acaso. Às vezes, como pesquisador, os alunos, as

escolas e a Educação me exasperam muito, levam-me ao limite da razão. Entretanto, é justamente lá, no limite da razão acadêmica que a Educação se revela em toda a sua grandeza, no instante exato em que o professor fala mais alto e os alunos – *as pessoas vestidas de alunos* – tornam-se mais importantes do que quaisquer hipóteses que se tenha sobre eles. A ordem acadêmica, sob a qual se sustentam nossas hipóteses acerca de alunos e escolas, deriva de uma concepção de mundo estável, preservada em laboratório, povoada de estruturas e indivíduos ideais, herdeira de um desejo de controle absoluto sobre a realidade do mundo, porém irremediavelmente refém de suas próprias utopias, assim como em um universo de poeta romântico. A realidade do mundo é, todavia, poesia concreta cujos versos, ou re-versos, constroem nossos alunos reais, plenamente humanos.

Não raramente, percebemos, nós, professores, que o conhecimento produzido no interior das práticas acadêmico-científicas não nos assegura condições de atuar com os alunos reais das escolas, não obstante seu apelo à verdade e o atendimento aos ritos que lhe asseguram eloquência na comunidade intelectual. Talvez por isso, quanto mais professores formamos em cursos de mestrado e doutorado – até mesmo na área de Educação – mais os vemos migrar da educação básica para a educação superior, esta sim, o verdadeiro éden do saber científico, onde todo o romantismo do pesquisador é bem vindo e relativamente isento de conflito com a realidade. Existe, de fato, um hiato profundo entre a concepção acadêmica de sujeito escolar e o aluno real com o qual convivemos nas escolas, públicas ou privadas, em todo este imenso país chamado Brasil. Por força das condições gerais que nos são impostas na cultura acadêmico-científica, o exercício de construção teórica dos sujeitos sobre os quais falamos nas teorias e pesquisas desenvolvidas nos centros de pesquisa, representa nada mais do que uma parcela epistemológica dos sujeitos reais, um fragmento de aluno, apenas.

A diferença de percepção entre a figura epistemológica do professor pesquisador e o aluno do professor de sala de aula é, de certo modo, irrecorrível. Até que se transformem as bases e os processos de produção de conhecimento acadêmico, as pessoas reais, de carne e osso, continuarão sendo figuras inatingíveis, pois a natureza inconstante e imprevisível dos seres reais é algo que ainda não conseguimos representar de modo satisfatório pelas práticas acadêmicas. Não é à toa, portanto, que tendemos a transformar as pessoas em objetos de investigação, tomados a partir de um de seus traços singulares, não mais do que um, sobre o qual deitamos o olhar arguto e delicado da pesquisa. Um traço, um único fragmento de pessoa, é o que elegemos para estudar a cada empenho de investigação, daí resultando que, apesar de todo o rigor que empreguemos na execução do estudo, jamais teremos a partir dele uma verdade que se possa atribuir à pessoa como um todo,

àquela que fora nossa motivação primária e que se perdera quando dela restou-nos apenas um traço singular.

Naturalmente, seríamos ingênuos se pensássemos não haver qualquer vínculo entre os sujeitos acadêmicos e as pessoas reais por eles descritas. Tal vínculo é, todavia, um exercício acadêmico, assentado sobre a crença em uma figura abstrata com a qual as chamadas ciências humanas vieram a se construir, uma alegoria simbólica a que se chamou “*estrutura*”. Até hoje, passados mais de um século desde as revoluções ocorridas no pensamento humanista, a concepção primária de estrutura ainda se preserva, sobrevivendo até mesmo no interior do pragmatismo dito pós-moderno, não mais sob o rótulo de *pensamento estruturalista* e sim na forma de uma condição epistemológica, desde a qual a consciência do todo na realidade das coisas em si mesmas não nos basta para tomá-las como fenômenos de investigação, pois nosso olhar para as coisas não nos revela sua inteireza e sim, suas partes que nos sensibilizam. O grande perigo da concepção de estrutura nas ciências humanas não reside propriamente na noção em si, mas no uso que a comunidade acadêmica dela fez. Apesar de sua natureza eminentemente hipotética, dada a impossibilidade de se alcançar a verdade do real a partir de um de seus fragmentos, o juízo decorrente da pesquisa acadêmica é quase sempre tomado como verdadeiro em si próprio e, o que é ainda mais perigoso, disseminado como se fora a verdadeira constituição da realidade.

Desde nossa formação inicial nos cursos de licenciatura, nós, professores, somos levados a compreender o aluno a partir do juízo que certo grupo de pesquisadores formulou sobre um determinado traço dos sujeitos reais. Bem sabemos que nas práticas de formação de professores mais vale acreditar nos juízos formulados pelos grupos de professores, que suspeitar que nenhum deles chega propriamente a descrever algum sujeito real do mundo. Quem entre nós jamais se questionou acerca da relação entre aquilo que se aprende na universidade e aquilo que se espera de nós, professores, na sala de aula? E quem, dentre os que ousaram perguntar à universidade “*para que serve esse conteúdo no trabalho docente?*”, não recebeu resposta em tom de irritação ou ironia tal como: “*você quer tudo pronto, não quer pensar?*”. E assim, acabamos intuindo que pensar e dar aula são coisas que não se fazem ao mesmo tempo. Ou pelo menos, que pensar a partir da experiência escolar de ensinar não seja o mesmo tipo de pensar que se produz na academia, sob condições ideais de produção e sob critérios de avaliação próprios da cultura acadêmico-científica.

PARADIGMAS E ALUNOS IDEAIS

Quando se reúnem, em torno de um grupo de pesquisadores, uma dada hipótese sobre a realidade, um conjunto de princípios que definem as condições ideais para se analisar a realidade

em função da hipótese a ser verificada e um conjunto de critérios de avaliação que se aplicam na verificação do atendimento a estas condições ideais específicas de produção do conhecimento, enfim, quando se reúnem estes três fatores tem-se o que se denomina *paradigma*, tal como definição tornada clássica por Thomas Kuhn (1962). A introdução da noção de paradigma no interior das práticas de produção de conhecimento acadêmico científico foi um marco dos mais relevantes na substituição de um modelo normativo-prescritivo de produção de saberes, o qual vigera na cultura acadêmica até o século XIX. A partir daí, consagrar-se-ia a consciência de que nenhum sistema de valor acadêmico – nenhuma construção teórica, portanto – pudesse ser arrolada como a verdadeira natureza do real por ele descrito, porém, como uma leitura possível, a melhor forma de descrição que se possa dar a partir do conjunto de princípios e recursos disponíveis em dado momento histórico. O caráter histórico, consequentemente, transitório, do conhecimento acadêmico-científico, auxilia-nos a compreender ainda melhor o papel da *hipótese* no contexto da ciência. Do mesmo modo, leva a que se desvincule a noção de estrutura da noção de sistema enquanto dado empírico, real, associando-o propriamente a um sistema de valores sob o qual se toma do real como objeto de trabalho, idealizado e fragmentado conforme o ponto de vista pelo qual seja tomado. *“O que caracteriza as revoluções”* – ou seja, a transitoriedade dos paradigmas – *“é a mudança em várias das categorias taxionômica que são pré-requisitos para descrições e generalizações científicas. Essa mudança, além do mais, é um ajuste não apenas dos critérios relevantes para a categorização, mas também do modo por que determinados objetos e situações são distribuídos entre as categorias preexistentes. Uma vez que tal redistribuição sempre envolve mais do que uma categoria, e uma vez que essas categorias são interdefinidas, esse tipo de alteração é necessariamente holística. Esse holismo, além do mais, está arraigado na natureza da linguagem, pois os critérios relevantes para a categorização são, ipso facto, os critérios que ligam os nomes dessas categorias ao mundo”* (KUHN, 2000, p. 42-3).

Apesar de definida à margem de uma concepção de base universalista – de modo a não se confundir com alguma matéria de natureza filogenética, ou da forma como defendida em Levy-Strauss (DOSSE, 1991, p. 31-38) – a concepção de estrutura no âmbito de uma teoria de paradigmas construídos a partir da linguagem não tardaria a se render à tradição normativa da cultura acadêmico-científica. Em lugar de se instituírem como hipóteses bem-fundamentadas sobre o real, passam a se instituir como doutrinas acadêmico-científicas, cuja defesa e consolidação no cenário cultural da ciência geram todo um esforço particular e inerente à própria linguagem sob a qual se constrói o paradigma, em detrimento da realidade que fora, antes, sua motivação. Os paradigmas passam, então, a se constituir como ilhas, cada qual um universo político de natureza

quase partidária. Por outro lado, à realidade que primeiramente se buscava descrever, resta a condição de um dragão de sete cabeças forjadas a partir de ideologias as mais diversas e incompatíveis entre si, pois que, contrariamente à sua origem na linguagem, não se produziam para dialogar, exceto com seus próprios valores internos. É esse tipo de contexto acadêmico que propriamente justificaria a noção de *revolução*, tomada como fator impulsionador do movimento histórico do conhecimento acadêmico-científico. Uma condição em que o devir de um dado paradigma se condiciona à sua destruição por outro sistema de valor que se comprove mais verdadeiro do que anterior. Fato é que os movimentos de *preservação* e de *revolução* na cultura acadêmica envolvem muito mais orientações políticas e doutrinárias, do que o atendimento ao princípio básico da ética em ciência quanto à prioridade do fenômeno descrito em face da construção de sua fenomenologia. À medida que se avançam em tais movimentos, tanto mais os paradigmas se aprofundam no interior de suas próprias estruturas de valor, tornando-se cada vez mais herméticos e abstratos, enfim, tornando-se constructos de caráter exclusivamente conceitual: conceitos que se definem por conceitos e se justificam em princípios que são, igualmente, conceitos. Em um tal universo acadêmico, povoado de paradigmas disputando hegemonias conceituais entre si, a clássica alegoria de Bergson (2009, p. 297ss) acerca de uma epistemologia cinemática do devir jamais se consolidaria, porque os paradigmas não retornam ao todo, ao real. Permanecem como retratos de alguma ideia alienada de realidade.

No campo da linguística aplicada, ainda mais particularmente no da linguística aplicada ao letramento e à alfabetização, as dinâmicas político-doutrinárias dos paradigmas asseveram sobremaneira a distância entre o conhecimento acadêmico e a figura do aluno real em sala de aula. Para nós professores, regidos pelas políticas sociais de formação cultural e de inclusão social, as políticas acadêmicas associadas aos “ismos” ou programas doutrinários¹ tornam-se inócuas, coisa sem expressão, aparentemente desvinculada de sentido público. É, de certo, por este motivo que permanecemos nós, professores, em um entre-lugar muitas vezes incômodo entre a Linguística e a Educação, ora como professores propriamente ditos, ora como educadores, ou seja, professores que enxergam os alunos como pessoas. Sabemos como é difícil conciliar estas duas personalidades na profissão docente: quanto mais professores nos tornamos, mais distantes ficam os alunos e, especialmente nos sistemas públicos de ensino, maiores os índices de insucesso na aprendizagem;

¹ Em um clássico artigo do final do século passado, Kato (1997) problematiza a ideia de que as diferentes versões da teoria gerativa pudessem ser tomadas como paradigmas, defendendo a posição de que se trata de diferentes etapas de um programa, ou seja, um processo contínuo e evolutivo de um mesmo paradigma; o artigo cuida, ainda, de diferenciar este tipo de sequência histórica de um mesmo programa acadêmico, de outros modelos linguísticos – como no caso dos vários paradigmas estruturalistas – aos quais denomina “ismos”.

quanto mais educadores nos tornamos, menos nos percebemos “*dando aula*”, já que para aquelas pessoas tornadas reais o conteúdo escolar se torna sem sentido na vida social, desnecessário, um mero exercício de natureza mecânica que será posteriormente objeto de provas ou testes, nada mais.

O fato mais contundente nesta discussão contemporânea sobre a relação entre pesquisadores e professores é que, quanto maior o compromisso com a inclusão social do sujeito escolar, ou seja, com o reconhecimento do direito inalienável de qualquer cidadão estar na escola em condição de sucesso de aprendizagem, tanto menor a contribuição do saber acadêmico-científico para o ensino. Tanto menor é, portanto, a sua capacidade de instrumentalizar o professor a, enxergando o aluno como pessoa real, torná-lo efetivamente capaz de se reconhecer e ser reconhecido como letrado e alfabetizado. Entretanto, e eis aí a questão mais complexa com que nos confrontamos hoje, não nos basta, seja na condição de pesquisadores ou na de professores, pôr de lado a formação teórico-acadêmica e seguir na docência ao sabor do acaso, na esperança de que algo se transforme no aluno, independentemente de nós, ou, como alguns costumam dizer, “*apesar de nós*”. O ceticismo acadêmico, comum no discurso de alguns professores que se proclamam avessos à formação continuada por descrerem de sua capacidade de contribuir para a formação docente, não raramente resulta em um otimismo ingênuo, ou cínico, desde o qual as limitações dos alunos tomam caráter de normalidade, como se nada mais houvesse a se fazer, exceto deixá-los seguir pela escolarização a seu próprio destino. Já alguns pesquisadores, céticos da realidade do mundo, vão no caminho do pessimismo, também ingênuo, segundo o qual é o próprio aluno o responsável pelo fracasso², alimentando a cultura da medicalização do fracasso, ou a do determinismo social, na qual as condições externas – familiares e culturais – são causas *a priori* de incapacidade intelectual.

A PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA

No campo geral da linguística aplicada, vimos historicamente sendo compreendidos como aqueles que se utilizam do conhecimento teórico desenvolvido nos segmentos básicos das ciências da linguagem e da psicologia. Deste modo, tem sido senso comum que nos caibam preponderantemente dois tipos de pesquisa: o desenvolvimento de métodos de ensino e o desenvolvimento de pesquisas empíricas destinadas a comprovar ou testar princípios teóricos. Mesmo no caso de pesquisas em metodologias de ensino, preponderam aspectos empíricos de investigação, já que se desenvolvem poucos – quando não, em alguns casos, nenhum – conceitos

² A percepção do fracasso escolar pela academia é francamente criticada em Patto (2000) e comentada em Carvalho (2011). Cf. também Moyses (1997) e Sawaya (2000), ambos com discussões sobre a concepção do fracasso a partir de paradigmas acadêmicos.

novos e a perspectiva de aplicação direta centraliza a experiência de pesquisa sobre o instrumento pesquisado em si mesmo, tendo como parâmetro de avaliação os resultados de sua aplicação e não, os conceitos teóricos que lhe são subjacentes. A pesquisa empírica em ciências humanas é uma herança que nos legaram duas áreas, a saber: no campo das ciências da linguagem, os estudos de linguística histórica, baseados nas condutas de registro de memória cultural advindos da filologia, cujas práticas influenciariam até mesmo os procedimentos de seleção de *corpora* na linguística estruturalista europeia; outra contribuição, resultou da psicologia experimental, já desde o behaviorismo, cujo apelo às práticas de investigação cartesiana influenciaram toda a linguística norte-americana no início do século passado.

Já a longa data, discute-se o problema da relação entre a pesquisa empírica e a realidade estudada. Em linguística, ressalvemos as longas discussões sobre *corpora*, ao final dos anos de 1970, quando se problematizavam os estudos estruturalistas em função de sua estreita relação com dados que, por mais que fossem muito bem colhidos e selecionados, jamais poderiam dar conta de descrever um objeto de natureza fluida e em devir como as línguas naturais (cf. SARDINHA, 2000). Em ciências sociais – aquelas que preponderantemente operam sobre a empiria –, já bem nos ensinava Florestan Fernandes que “é sabido que o cientista não lida diretamente com os fatos ou fenômenos que observa e pretende explicar, mas com instâncias empíricas, que reproduzem tais fatos ou fenômenos. A realidade não é susceptível de apreensão imediata, e *sua reprodução, para os fins da investigação científica, exige o concurso de atividades intelectuais deveras complexas*. Essas atividades são, naturalmente, reguladas por normas de trabalho fornecidas pela própria ciência” (FERNANDES, 2004, p. 124, grifo nosso). Ainda em Fernandes (2004), este nos alerta para a necessária distinção entre “*ciência experimental*” e “*ciência observacional*”, ambas de caráter empírico, porém, significativamente distintas entre si. A ciência experimental, própria das áreas naturais e das engenharias, conta com a aplicação de experimento para testar uma hipótese, cuja referência é um dado objetivo, observável e mensurável a partir de seus próprios traços essenciais. A ciência observacional, tal como a sociologia, não opera sobre dados materiais, porém, sobre realidades intuídas pelo pesquisador a partir do observado, “com frequência, lidam com fenômenos cuja descrição e explicação pressupõem a reconstrução das unidades investigadas, sejam elas um órgão ou um organismo, uma pessoa ou um grupo de pessoas, uma pequena comunidade ou a sociedade industrial” (FERNANDES, 2004, p. 125). Então, nos perguntemos, sob que tipo de investigação empírica sustentar-se-ia um ramo de ciência como a linguística aplicada.

O primeiro problema da empiria em linguística aplicada é justamente o fato de não haver objetiva relação entre o dado observado e algum tipo de matéria essencial (no sentido

epistemológico do termo), que possa sustentar alguma investigação experimental. Tenhamos em conta, que o ponto de partida das hipóteses em ciências humanas são valores ordenados em determinados paradigmas e não, estados materiais definitivamente comprováveis na realidade de mundo. Em seguida, do ponto de vista das ciências observacionais, o problema resulta do fato de que a construção fenomenológica do objeto a ser investigado em linguística aplicada não se submete ao processo de observação, já que o fenômeno objeto da linguística consiste nos valores que dão sustentação a seus diversos paradigmas epistemológicos. Deste modo, a observação em linguística está irrecorivelmente comprometida pelos valores que antecedem a realidade observada e que são, por força da cultura desencadeada pelos movimentos de perpetuação e revolução paradigmáticas, prevaletentes em sua reprodução científica. A empiria em linguística aplicada não apresentaria para nós, professores, a solução do problema de aproximação entre nossos alunos e os suportes teóricos com que nos formamos para o ofício docente. Ademais, a complexidade de variáveis decorrente da pluralidade de sujeitos reais na condição de alunos torna-se um verdadeiro problema para aplicação de práticas de pesquisa empírica, já que um dos pressupostos metodológicos desta modalidade de investigação científica é justamente a seleção de corpora com propriedades homogêneas e controláveis pelo pesquisador, a fim de que se possa ter como dispor com critério e segurança em sua análise: “Ao dispor de evidências para reconstruir exemplares empíricos puros dos fenômenos observados, o investigador dispõe das evidências necessárias para ‘descrevê-los’ univocamente, no plano das exigências formais do conhecimento analítico” (FERNANDES, 2004, p. 138).

Estar em investigação de campo, na área de linguística aplicada, não significa necessariamente estar diante de alunos reais, uma vez que nossos paradigmas conceituais continuam prevalecendo sobre nossa observação e sobre toda a experimentação que se produza. Com isso, se pode explicar por que, a partir de um experimento que vise a analisar a empregabilidade de certa metodologia de ensino, o fracasso de aprendizagem é normalmente atribuído ao aluno observado e não, ao instrumento em si. Ou, também, por que em certos experimentos contemporaneamente chamados “*qualitativos*”, destinados a verificar a pertinência de certo princípio particular a uma doutrina paradigmática, apenas os dados considerados relevantes para validá-lo constam da análise relatada, mesmo que isso signifique terem sido observados em um único indivíduo. A empiria em ciências humanas sugere-se mais como ilusão, um exercício acadêmico que se basta em si mesmo, no rigor do exercício metódico, quando o há, pois que, *a priori*, ciências humanas são conceituais, matéria advinda do campo simbólico, não observável no sentido sensorial do termo.

O lugar da linguística aplicada na formação do professor agente de letramento e de alfabetização é bem mais complexo do que se imagina na clássica concepção de ciência aplicada, tomada como a que se apropria de conhecimento produzido por outros segmentos da ciência, ditos de base. Aliás, o campo do letramento e da alfabetização é, em si, um paradoxo para a epistemologia científica, seja ela de base teórica, seja empírica, pois que, em virtude da natureza singular e irreduzível de cada uma das pessoas que desejamos ter como tal em sala de aula (e não, como sujeitos abstratos, reduzidos à noção universalista denominada *aluno*), não se podem operar ou derivar verdades que não sejam, cada qual, centradas e balizadas em um único sujeito, uma única pessoa. Se numa turma de 35 pessoas, 32 conseguem bons resultados com as estratégias didático-pedagógicas empregadas em certa área do letramento ou da alfabetização, restam-nos 3, justamente aqueles que escapuliram das concepções teórico-metodológicas que nortearam nossas aulas. No senso comum acadêmico-científico, nos diriam que 3 sujeitos em condição de fracasso, em um universo de 35, são nada mais do que exceções irrelevantes, nada que comprometa as teorias subjacentes às práticas docentes adotadas. De certo, indo mais além, diriam até que estes 3 alunos devam apresentar algum tipo de distúrbio da tal sorte, que não se deva tomá-los como sujeitos de investigação adequados – e, assim, decretando-se a anomalia nos sujeitos que fracassaram na aprendizagem, mantêm-se íntegras as concepções teórico-metodológicas. O senso comum acadêmico, no entanto, não aplaca a nossa culpa – já como professores – porque, para nós, os 3 sujeitos que fracassaram têm nome, têm um futuro para o qual nós, a cada aula, pensamos ter contribuído.

É verdade, ou melhor, eis a verdade entre nós professores: são as exceções, as pessoas que sobram nas teorias e nos métodos de ensino, que permanecem em nossas mentes como enormes lacunas de conhecimento, como uma sensação desagradável de impotência e incompetência. Justamente nisto reside a maior singularidade deste campo que vimos chamando linguística aplicada ao letramento e à alfabetização, ou seja, o olhar para fora do senso comum, para as minorias intelectuais, uma humanidade cujas estruturas não se sujeitam às dinâmicas das políticas paradigmáticas determinadas na alta academia. Certamente seja este o motivo pelo qual estejamos tão próximos da área de educação, melhor dizendo, *Educação*, com maiúscula, esta que sabe acolher e respeitar a todos e, em razão disto, muitas vezes é tão mal compreendida no mundo acadêmico.

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: O SURGIMENTO DO CAMPO ACADÊMICO

O campo do letramento e da alfabetização surge no Brasil há cerca de quarenta anos, a partir de uma série de políticas e movimentos públicos de reforma nas práticas de alfabetização. Desde seus primeiros momentos, o campo se orienta no sentido de trazer alternativas de superação dos estados recorrentes de fracasso em classes de alfabetização, especialmente nos sistemas públicos de ensino. Surge, portanto, em busca do outro, aquele que fora até então tomado como resíduo tolerável de exceção acadêmico-científica e que, como bem sabemos, ocupava até 80% das classes de alfabetização no Brasil, em uma condição histórica de indigência cultural. Podem-se destacar dois eixos teóricos como contribuições essenciais ao seu desenvolvimento. De um lado, os estudos em linguística do texto e em pragmática do discurso, que trariam uma leitura revolucionária da relação entre descrição gramatical, atos comunicativos e produção de discursos orais e escritos. Destes estudos, dar-se-ia em pouco tempo uma verdadeira revolução no que diz respeito ao entendimento do sujeito da gramática, paulatinamente liberto da intolerância determinada pela cultura prescritivista dos estudos clássicos das Letras e, ao mesmo tempo, tomado como parte ativa na produção de sentidos a partir das escritas de mundo. Chegavam, então, à linguística teórico-descritiva os ecos de todas as revoluções socioculturais ocorridas naquele século marcado por avanços os mais significativos nos direitos às liberdades individuais e minoritárias. Mesmo temendo cometer alguma injustiça, ousou apontar dois marcos neste processo de construção de uma linguística fundadora dos estudos sobre o letramento, a saber, Eni Orlandi, pioneira e entusiasta estudiosa da pragmática do discurso, e Magda Soares, esta que propriamente define as orientações curriculares de um modelo discursivo de ensino de língua materna no Brasil.

A partir da Educação – e não das Letras, o que é muito curioso – chegar-nos-ia, em torno do início da década de 1990, o segundo eixo fundador do campo do letramento, que rapidamente recebeu o título de *Construtivismo* (AZENHA, 2011), apesar de estar propriamente vinculado à Teoria da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO, TEBEROSKY, 1976). Se hoje não bastam críticas ao modelo teórico da *Psicogênese*, não se pode contestar seu lugar revolucionário nas ciências humanas. Deve-se a este estudo o crédito de ter pioneiramente rompido a dinâmica estrutural dos paradigmas acadêmico-científicos, em favor de um arranjo teórico cujo interesse volta-se integralmente para o sujeito-objeto, o sujeito em processo de alfabetização. A ciência como um todo deve à Emilia Ferrero e Ana Teberosky pela ousadia extrema de, pondo à frente a necessidade de ir ao encontro dos sujeitos com custo severo de alfabetização, reunir sob um só corpo teórico três das mais antagônicas concepções de mente: o inatismo, oriundo da tradicional epistemologia de Kant, representado na *Psicogênese* através da figura de Noam Chomsky, linguista;

o inato-interacionismo de Jean Piaget, que acrescenta ao inatismo clássico, os fatores desenvolvimento e experiência, sem romper, todavia, com a figura abstrata e universal do sujeito cartesiano, e; o sociointeracionismo de Lev Vygotsky, que evoca a figura do sujeito epistemológico tecido a partir da linguagem, de caráter eminentemente cultural e desenvolvido a partir de operações interpessoais de construção de sentidos. Ressalve-se o encontro, intolerável àquela época, de três concepções de sujeitos absolutamente distintos entre si, irreduzíveis um ao outro. Temos ali, um sujeito integralmente movido pela intuição, cujo desenvolvimento se dá por determinações do mundo da natureza, um autômato orientado por universais linguísticos, tal como concebido na teoria gerativa de Noam Chomsky. Temos, também, no caso de Piaget³, um sujeito pré-determinado pela intuição, com desenvolvimento homogêneo e centrado no conceito de lógica-cartesiana para solucionar problemas de interação com o mundo. E finalmente, temos um sujeito cujas determinações neurofisiológicas, universais, explicam o desenvolvimento de uma mente individual, aberta à descoberta de múltiplos significados a partir de uma mesma experiência, uma mente para a qual não existem verdades prévias e todas as verdades podem simplesmente ser modificadas. O mundo levaria um bom tempo para desejar e conseguir enxergar nos sujeitos da psicogênese a síntese do homem real, aquele que está nas escolas, nossos alunos. Aquele que se perdera nas múltiplas e fracionadas descrições estruturais, imersas em seus próprios paradigmas.

Tanto a *Psicogênese* quanto a linguística do texto contribuiriam, ainda, para o surgimento de uma ruptura no estado geral de produção de conhecimento, especialmente na Educação. Anteriormente, o conceito de pesquisa em educação estivera fortemente impregnado da concepção de ciência de resultados objetivos, muito por influência das ciências sociais aplicadas e de uma concepção de desenvolvimento humano contaminada pela noção de “*percurso determinado*” (cf. CUNHA, 2004). Originário do que se pode chamar pragmatismo tecnicista, via na educação – notadamente, no ensino – uma fábrica geradora de mentes intelectualizadas, forjadas à luz da cultura científica, a partir de uma sistemática procedimental supostamente capaz de prever como e até onde dar-se-ia o desenvolvimento dos sujeitos. No âmbito do construtivismo, a concepção de desenvolvimento humano retoma a ideia de um percurso indeterminado, não controlável a partir do experimento científico, ou, tampouco, a partir de certa metodologia previamente avalizada pela ciência. Pensava-se, assim, em interromper a cultura intervencionista que vigera nas ciências aplicadas à educação – incluindo-se a linguística aplicada – quando da crença no desenvolvimento humano com percurso determinado. Esta é a motivação principal da crítica da *Psicogênese* à adoção

³ Os princípios básicos que diferenciam os dois sujeitos cognoscentes em Piaget e Noam Chomsky podem ser identificados nos textos do histórico debate entre ambos e vários outros interlocutores, todos compilado em Palmerini (1976).

de métodos de alfabetização, assim como de seu apelo a um alargamento do conceito de alfabetização, que não fosse esta tomada como mero ato de (des)codificação, mas sim como um processo de desenvolvimento social, de construção a longo prazo de um sujeito cultural.

A COMUNICAÇÃO TRANSPARADIGMÁTICA

O caráter revolucionário da abordagem teórica na teoria da *Psicogênese* teve muito mais um caráter de marco político-acadêmico, do que propriamente metodológico. Mais ou menos à mesma época em que se apresentava a primeira versão daquela teoria, em língua espanhola, publicava-se um artigo de Thomas Kuhn com o título de *Commensurability, Comparability, Communicability*⁴, no qual este discute que o princípio outrora por ele mesmo defendido, chamado incomensurabilidade entre paradigmas, poderia ser plenamente substituído pelo de *comensurabilidade*. A incomensurabilidade de dois corpos teóricos resulta, segundo a tradição do pensamento estruturalista, do fato de que os valores agregados a um determinado paradigma não se perpetuam ou se aproveitam em outro paradigma. Deste modo, termos que encerram conceitos essenciais em dado paradigma teórico-científico podem, sem prejuízo, ser empregados com outros sentidos, igualmente essenciais, em outro paradigma, o que tornaria impossível a comparação – a título de confrontação – entre dois paradigmas, tendo em vista assentarem-se estes em parâmetros de valores incomparáveis entre si. Afirma Kuhn (2004), sobre a teoria da incomensurabilidade, tal como proposta décadas antes, em 1962, “[...] A maioria das discussões, ou todas, sobre a incomensurabilidade dependeram da hipótese, de que se duas teorias são incomensuráveis, então elas devem estar enunciadas em linguagens mutuamente intraduzíveis” (p. 49). Criticando sua própria teoria, Kuhn assume no artigo uma posição fortemente pragmático-discursiva, comparando a questão da (in) comensurabilidade entre teorias à igualmente polêmica diferença entre *tradução* e *interpretação*. Como cada língua é um sistema de valor construído no entorno e no interior de dada cultura, nenhuma tradução literal de certa língua para outra pode ser possível, já que, ainda que com sentidos semelhantes, as palavras de cada língua não encontram similares em outra cultura diferente daquela em que seus sentidos se instituem. Entretanto, bem sabemos, traduções se realizam a todo momento e, não nos iludamos, nada de literal existe em uma tradução, por mais literal que nos possa parecer. Toda tradução é uma interpretação, uma viagem cultural que se inicia em uma cultura e se verte em outra, em um texto sutilmente adaptado para que não se percam nuances pragmáticas, metáforas locais etc.

⁴ “Comensurabilidade, comparabilidade e comunicabilidade”, artigo apresentado em encontro da Philosophy of Science Association, em 1982, republicado em KUHN 2004, já citado aqui anteriormente.

A comunicação entre teorias – enfim, entre paradigmas –, sua comunicabilidade, é possível a partir do momento em que são tomadas como sistemas de valores a serem traduzidos, interpretados. Um movimento de busca de sentidos interparadigmáticos, tal como buscaram realizar Ferreiro e Teberosky, na *Psicogênese*, plenamente justificável no contexto epistemológico pós-estruturalista. Quaisquer críticas que se façam àquela teoria, e há críticas as mais plausíveis, não incidem sobre o movimento interparadigmático, este que é o cerne de sua abordagem epistemológica, mas sim, sobre as interpretações formuladas acerca de cada paradigma em particular e acerca do contexto que, quando em comunicação, os paradigmas produzem no corpo da teoria.

PERSPECTIVAS DO LETRAMENTO E DA ALFABETIZAÇÃO

Após o advento da *Psicogênese* no Brasil, seguiu-se no país um período de intensos movimentos na educação básica, especialmente no que concerne à busca por modelos de formação escolar não seriados. Logo começa, então, a surgir o interesse em que se diferenciasssem duas áreas que, apesar de complementares, mereciam ser tratadas como objetos distintos: a *alfabetização* e o *letramento*. De início, tal diferenciação chegou a gerar alguma controvérsia, sobretudo entre os fundadores da teoria da *Psicogênese*⁵, porém o letramento se estabeleceu, tornando-se um campo de estudos dentre os mais prolíferos. Em que pesem os inúmeros sentidos que ambos os termos vieram recebendo desde então, tem-se, hoje, um certo consenso quanto a se compreender (a) por *alfabetização* o conjunto de estudos e teorias que têm por objetos o processo de construção e de uso dos diferentes códigos da cultura escrita moderna, especialmente, a escrita alfabética, a escrita matemática e as escritas hipertextuais vinculadas às mídias digitais, e (b) por *letramento* o conjunto de estudos e teorias que têm por objeto desde o aparato cognitivo através do qual os sujeitos se sustentam no processo de alfabetização, as circunstâncias socioculturais que determinam os modos do pensamento e os sentidos / intenções no uso dos instrumentos da alfabetização, as variações no emprego dos instrumentos de expressão entre os diversos tipos de interação social e entre sujeitos de diferentes faixas etárias e formações culturais, e, ainda, as circunstâncias gerais que regulam o processo de leitura de mundo, seja na forma plurissignificativa, própria das Humanidades e dos juízos narrativos, seja na forma cartesiana, própria dos juízos lógico-formais das ciências exatas (COSTA, 2003).

⁵ Ao início dos anos de 2000, a própria Emilia Ferreiro, em palestra proferida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, declarar-se-ia contrária à criação do campo do letramento, alegando temer que, com ele, poderia haver um retrocesso no campo da alfabetização, reduzindo-a mais uma vez a questões de ordem estritamente metodológica.

Convém, entretanto, ressaltar que, embora possamos falar de duas áreas, letramento e alfabetização são faces de um único campo acadêmico, cuja natureza não se sustenta fora de um diálogo interdisciplinar permanente, tanto teórico quanto aplicado. Compreender esta natureza global é, por si, um exercício acadêmico dos mais complexos, e no conjunto dos trabalhos de pesquisa em desenvolvimento neste início dos anos de 2010 ainda não se percebe um compromisso efetivo com a consolidação daquela epistemologia pioneira, traçada na *Psicogênese*, de forma transparadigmática e politicamente compromissada com uma aproximação efetiva à realidade dos sujeitos escolares. Nos centros nacionais de produção de conhecimento, em sua maioria vinculados a programas de pós-graduação, são raros os grupos de pesquisa que mantêm algum tipo de discussão que busque avançar, ou mesmo, em termos mais modestos, amadurecer, na busca por um modelo transparadigmático da produção de conhecimento na área de letramento e da alfabetização, com o qual se possa estar em condições de reduzir este enorme hiato entre saberes acadêmicos e alunos reais. Em sua maioria, as pesquisas desenvolvidas são objetos localmente determinados, centrados em aspectos singulares dentro de um paradigma, tomado como bastante e suficiente para ajuizar o objeto de investigação. Não se trata de produzir mal, ou realizar pesquisa de baixa qualidade, mas, simplesmente, de se desenvolver um modelo de investigação que atende exclusivamente às expectativas formais e metodológicas do senso comum na cultura acadêmico-científica, em detrimento de uma opção epistemológica politicamente comprometida com a relação da pesquisa com a realidade escolar em toda a sua imprevisibilidade, com todos os seus sujeitos irredutíveis à ciência.

O campo do letramento e da alfabetização carece, ainda, de ser devidamente institucionalizado enquanto área de profissionalização. Ainda é pouco clara nos cursos de formação inicial de professores, assim como nos programas de formação continuada, qual a natureza curricular de um espaço destinado aos alfabetizadores e aos agentes de letramento em cada segmento da educação básica, incluindo-se desde a educação infantil até o ensino médio. Nos cursos de graduação em letras, por exemplo, nada se trata de alfabetização enquanto processo de construção da escrita alfabética, de modo que o professor licenciado em língua portuguesa em muito pouco pode contribuir para a superação de estados de analfabetismo ou analfabetismo funcional grave entre seus alunos. Já os licenciados em pedagogia, com habilitação ao magistério dos anos iniciais ou à educação infantil, raramente conseguem desenvolver um conhecimento consistente sobre processos de alfabetização inicial, sobre formação de leitores e sobre produção de textos, além de, em sua maioria, desconhecerem por completo a natureza do sistema gramatical subjacente aos códigos da fala e da escrita. Estas lacunas de formação – especialmente no

professorado dos anos iniciais – têm propiciado o surgimento de uma nova cultura tecnicista nas práticas de alfabetização, desta vez sob forte influência de princípios advindos das neurociências, segundo as quais a matéria simbólica da mente humana pode ser tratada como estrutura biodeterminada (cf., por exemplo, em CHOMSKY, 2005). Lamentavelmente, em lugar de soluções, esta nova cultura só teve por mérito reviver os mitos da medicalização do fracasso escolar, sob os mais variados rótulos.

Concluindo, por ora, esta breve conversa, reitero minha convicção de que a linguística aplicada ao letramento e à alfabetização constitui-se uma área acadêmica singular, derivada de um não menos singular processo de reinvenção da cultura acadêmico-científica. Esta área aponta para soluções há muito desejadas em nosso país, no que se refere à necessidade de apresentarmos respostas àqueles casos tão numerosos de fracasso ou de insuficiência na construção e uso dos códigos escritos na sociedade brasileira. Mais do que um ramo de investigação, o letramento e a alfabetização surgiram como um marco na política de produção de conhecimento científico, não a partir de um movimento de revolução, mas sim, no de interlocução, de comunicação entre sistemas de valores, tendo sido norteados pelo interesse de fazer retornar ao povo o saber em ciências humanas. Devemos, todos nós, agentes de letramento, de alfabetização e de pesquisa em linguística aplicada ao letramento e à alfabetização, zelar pelo desenvolvimento desta área, a fim de que seu projeto político não se perca em função de lacunas em uma epistemologia pós-paradigmática, aberta à plurissignificação e prioritariamente focada no aluno real.

REFERÊNCIAS

- AZENHA, M. G. *Construtivismo* – de Piaget a Emilia Ferreiro. São Paulo: Ática Digital, 2011.
- CARVALHO, José Sérgio F. de. *A produção do fracasso escolar: a trajetória de um clássico*. Psicologia USP. n.22(3), p.569-578. Set. de 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642011005000023>>. Acesso em: 16 ago. 2012.
- CHOMSKY, N. *Novos horizontes no estudo da linguagem*. Trad.: Marco Antonio Santana. São Paulo: UNESP, 2005.
- COSTA, Vera L. *A construção do aluno-leitor do pensamento científico*. A quem compete tal desafio? Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação. 2003. Disponível em: <www.proped.pro.br>. Acesso em: 16 ago. 2012.
- CUNHA, Marcus Vinicius da. Ciência e educação na década de 1950: uma reflexão com a metáfora percurso. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 116-126, abr. 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000100011>>. Acesso em: 16 ago. 2012.
- DOSSE, François. *História do Estruturalismo*. Vol. 1. O Campo do signo. 1945/1966. Trad.: Álvaro Cabral. Campinas: Ed. UNICAMP, 1991.
- FERNANDES, F. Sociologia crítica e militante. In: IANINI, O. (Org.). *Sociologia militante*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. 1976. Trad.: Diane Lichtenstein, Liane-Di Marco, Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

KATO, Mary. Teoria sintática: de uma perspectiva de “-ismos” para uma perspectiva de “programas”. *DELTA*, vol. 13, n. 2, p. 275-299, ago. 1997. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44501997000200005>>. Acesso em: 16 ago. 2012.

KUHN, T. S. *The Structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press, 1962.

_____. *O caminho desde a estrutura, ensaios*. Trad.: Cesar Mortari. São Paulo: UNESP, 2004.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Inteligência Abstraída, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência. *Psicologia USP*, n. 8(1), p. 63-89, 1997. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65641997000100005>>. Acesso em: 16 ago. 2012.

PALMERINI, M. *O debate entre Noam Chomsky e Jean Piaget*. 1976. Trad.: Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1986.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do psicólogo, 2000.

SARDINHA, Tony Berber. Linguística de Corpus: histórico e problemática. *DELTA*, n. 16(2), p. 323-367, 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502000000200005>>. Acesso em: 16 ago. 2012.

SAWAYA, Sandra Maria. Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista. *Educação e Pesquisa*, n. 26(1), p. 67-81, Jan 2000. ISSN 1517-9702. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022000000100005>>. Acesso em: 16 ago. 2012.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA E RECOMENDADA

ALMEIDA, Mauro W. B. de. Simetria e entropia: sobre a noção de estrutura de Lévi-Strauss. *Revista de Antropologia*, n.42(1-2), p.163-197,1999. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-77011999000100010>>. Acesso em: 16 ago. 2012.

ASSOLINI, Filomena Elaine; TFOUNI, Leda Verdiani. Os (des)caminhos da alfabetização, do letramento e da leitura. *Paidéia* (Ribeirão Preto), n. 9(17), p. 25-34, dez. 1999. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X1999000200004>>. Acesso em: 16 ago. 2012.

BERGSON, H. *A evolução criadora*. 1907. Trad.: Adolfo Casais Monteiro. São Paulo: UNESP: 2009.

CALHÁU, Maria do Socorro. *Desmitificando aspectos que impedem o sucesso na alfabetização de jovens e adultos*. Ou como autorizar Solanges, Raimundos e Isauras a participarem da cultura letrada. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação. 2003. Disponível em: <www.proped.pro.br>. Acesso em: 16 ago. 2012.

DELVAUX, Bernard. Qual é o papel do conhecimento na acção pública? *Educação e Sociedade*, n. 30(109), p. 959-985. Dez. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000400003>>. Acesso em: 16 ago. 2012.

DÍAZ CABALLERO, José Ricardo. La duda creativa y las revoluciones científicas. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, n. 33(3), p. 1-12, set. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1806-11172011000300003>>. Acesso em: 16 ago. 2012.

FAGUNDES, Tatiana B. *A pesquisa docente – sobre o conceito de professor pesquisador na formação inicial de agentes de letramento*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação. 2011. Disponível em: www.proped.pro.br. Acesso em: 16 ago. 2012.

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

GODOY, E.; SENNA, L. A. G. *Psicolinguística e letramento*. Curitiba: IBPEX, 2011.

GRZYBOWSKI, Carlos Tadeu. Por uma teoria integradora para a compreensão da realidade. *Psicol. Estud.*, vol.15, n. 2, p. 373-379, jun. 2010. ISSN 1413-7372. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722010000200016>>.

JACOBINA, Ronaldo Ribeiro. O paradigma da epistemologia histórica: a contribuição de Thomas Kuhn. *História, ciência e saúde-Manguinhos*, n. 6(3), p. 609-630, fev. 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702000000400006>>. Acesso em: 16 ago. 2012.

LOPES, Paula Cid. *Estados de escrita: contribuições à formação de professores alfabetizadores*. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação. 2010. Disponível em: <www.proped.pro.br>. Acesso em: 16 ago. 2012

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento*. Campinas: Pontes, 1987.

-
- PENYCOOK, Alastair. *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. New York, NY: Routledge, 2001.
- PEREIRA, Alexandre. *Entre brasis e brasileiros: vozes dissonantes nas políticas de educação para a inclusão social*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação. 2008. Disponível em: www.proped.pro.br. Acesso em: 16 ago. 2012
- PRADEAU, Jean-François. *História da Filosofia*. Trad.: James Bastos Arêa, Noéli Correia de Melo Sobrinho. Petrópolis: Vozes, 2011.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. A ideologia do suprimido: ou, como não teorizar a respeito da ideologia. *DELTA*, n. 14(1), p. 121-139, fev. 1998. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44501998000100006>>. Acesso em: 16 ago. 2012.
- ROTH, W. Phenomenological and dialectical perspectives in the relation between the general and the particular. In: ERCIKAN, K.; ROTH, W. *Beyond Generalizing from educational research – Qualitative and quantitative polarization*. New York, NY: Routledge, 2009.
- SENNA, L. A. G. Categorias e sistemas metafóricos – um estudo sobre a pesquisa etnográfica. *Educação em foco*, n. 11(1), p. 169-188, 2004. Disponível em: www.senna.pro.br/biblioteca. Acesso em: 16 ago. 2012.
- _____. O conceito de letramento e a teoria da gramática – uma vinculação necessária para o diálogo entre as ciências da linguagem e a educação. *DELTA*, n. 23(1), p. 45-70, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502007000100003>>. Acesso em: 16 ago. 2012.
- _____. (Org.). *Letramento: princípios e processos*. Curitiba: IBPEX, 2007.
- _____. *Complexidade lexical e subclassificação de palavras: os verbos*. Vol. 3 Coleção Complexidade lexical e teoria de classes de palavras. Curitiba: IBPEX, 2011.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.
- _____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, abr. 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>>. Acesso em: 16 ago. 2012.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 1936. Trad.: Jefferson L. Camargo. São Paulo. Martins Fontes, 1998.

RESUMO

Os últimos quarenta anos testemunharam o surgimento de um novo campo de investigação acadêmica no Brasil, assim denominado letramento, em torno do qual viria a se dar uma verdadeira revolução no entendimento acerca da definição e dos limites da alfabetização e da pesquisa em linguística aplicada. Neste breve estudo, apresentar-se-ão as motivações e as linhas gerais deste campo acadêmico, ressaltando-se a necessidade de se definir sua natureza preponderantemente pluridisciplinar, a qual ultrapassa os limites das noções clássicas de estrutura e paradigmas incomensuráveis.

Palavras-chave: Linguística Aplicada. Letramento. Alfabetização. Epistemologia. Formação de Professores.

THE ACADEMIC FIELD OF LITERACY IN BRAZIL: CONDITIONS AND PERSPECTIVES OF THE RESEARCH ON APPLIED LINGUISTICS

ABSTRACT

Recent linguistics testified the development of a new academic research area called "letterment", behind which a revolutionary comprehension about literacy would be drawn, whose nature came to demand new trends from applied linguistics research methods. This study describes this field as a political attempt to bypass structure and incommensurable paradigms.

Keywords: Applied Linguistics. Literacy. Epistemology. Teacher's education

*Submetido em: agosto de 2014
Aprovado em: setembro de 2014*