

A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação

Contemporary Applied Linguistics: a narrative of continuity in transformation

Angela B. Kleiman¹
Universidade Estadual de Campinas
akleiman@mpc.com.br

Carolina Assis Dias Vianna²
carol_assis_dias@yahoo.com.br

Paula Baracat De Grande³
pauladegrande@gmail.com

Resumo: O objetivo do presente artigo é analisar a pesquisa na Linguística Aplicada (LA), focalizando os estudos relacionados ao ensino de línguas e à formação do professor. São apresentadas evidências da existência de uma relação de continuidade com a LA nas suas origens, no final da década de 1940, nos EUA, e na década de 1970, no Brasil. O campo, desde o seu nascimento, busca a compreensão de problemas socialmente relevantes que recaem sobre usos da língua, e as possíveis soluções para tais problemas. A partir de um breve histórico do desenvolvimento da pesquisa sobre leitura no campo da LA no Brasil, são propostos três tipos de transformações da área ao longo dos últimos 50 anos: territoriais, epistemológicas e paradigmáticas. Nesta última, enfocamos a importância de uma abordagem interpretativista, situada, no desenvolvimento de pesquisas em contextos educacionais, e a emergência de uma

¹ Professora Titular Colaborada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas e Bolsista de Produtividade em Pesquisa 1-A do CNPq.

² Doutora em Linguística Aplicada pelo Universidade Estadual de Campinas.

³ Doutora em Linguística Aplicada pelo Universidade Estadual de Campinas.

área de pesquisa mais recente, a saber, a formação do professor de língua. Por fim, propomos uma agenda para a LA no Brasil com base nas caracterizações das pesquisas discutidas.

Palavras-chave: Linguística Aplicada; pesquisa; continuidade; transformação.

Abstract: The objective of this paper is to analyze Applied Linguistics research, focusing on studies related to the teaching of language. We argue that Applied Linguistics, as it is practiced today, represents continuity with regard to research done in the 1940's, when the field started. Since its origin, the field of Applied Linguistics has aimed to understand and offer solutions to socially relevant problems that involve the use of language in educational contexts. The paper presents a brief history of reading research in Brazil in order to illustrate the development of Applied Linguistics research in the last fifty years. Three types of transformations in the field are discussed: territorial, epistemological and paradigmatic, this last one with focus on interpretative, situated research in school contexts and on a new research interest, language teacher education. In the final considerations, we propose a research agenda based on the categories discussed.

Keywords: Applied Linguistics; research; continuity; transformation.

Introdução

A Linguística Aplicada (LA), hoje, mantém no centro de seus interesses e atividades questões relativas a desigualdades sociais, políticas, étnicas, culturais das muitas comunidades de aprendizes de língua, sejam elas maternas, segundas ou estrangeiras, com as quais entra em contato, ou pela via do ensino, ou da pesquisa. Embora na atualidade ostente um leque variadíssimo de opções quanto aos seus objetos e objetivos, aos modos de ensinar ou de fazer pesquisa, aos modos de conceber a linguagem, seu ensino e sua aprendizagem, o campo de ensino de línguas, ainda tem, com a LA do final da década de 1940⁴, uma relação de semelhança de família, no sentido promovido por Wittgenstein (2014)⁵. Fazem parte de ambas as versões, tão distantes no tempo, a compreensão e a busca por soluções para problemas socialmente relevantes que recaem sobre usos da língua: na década de 1940, o problema socialmente relevante para o momento histórico era o de, com base em métodos ‘científicos’, avançar o

⁴ Em 1946, Robert Lado e Charles Fries criaram o primeiro curso de LA, na Universidade de Michigan, EUA. Em 1948, eles cofundaram o periódico *Language Learning: A Journal of Applied Linguistics*, hoje rebatizado *Language Learning: A Journal of Research in Language Studies*. Quase uma década depois, em 1956, foi criado o curso em LA da Universidade de Edimburgo que teve, e ainda tem, um profundo impacto no entendimento da área.

⁵ No seu livro *Philosophical Investigations*, publicado, de forma póstuma, em 1953, Wittgenstein afirma, com base em palavras como ‘jogo’, que não há uma essência no significado de muitas palavras, que adquirem seus significados da rede de relações que mantêm entre si: por exemplo, se pensamos na palavra ‘jogo’, traços semânticos como regras, pontuação, goles, placar, número de participantes, times, não são partilhados por todo e qualquer jogo, como fica evidente se pensamos no jogo de xadrez, jogo de futebol, jogos olímpicos, jogos de cartas, mas são partilhados por um ou por outro jogo, o que resulta em uma ‘semelhança de família’.

ensino de línguas estrangeiras a fim de contribuir para o esforço militar da guerra; nas duas décadas já decorridas deste milênio, procuram-se, na centralidade do discurso, as soluções para melhorar o ensino de línguas (embora não exclusivamente), e dessa forma contribuir para a equidade, o empoderamento de comunidades socialmente vulneráveis, a compreensão de estratégias e identidades bem (ou mal) sucedidas, entre outras metas próprias da formação de cidadãos críticos.

Acreditamos que a procura por semelhanças ou afinidades de família seja um enfoque interessante para entender o que se faz na área atualmente, porque ainda hoje é difícil definir a LA, talvez pela proximidade, no Brasil, dos objetos de pesquisa de linguistas e de linguistas aplicados, como Menezes *et al.* (2009) apontam.

Uma forma de manutenção da identidade da área, apesar de sucessivas transformações, poderia estar nessa relação de afinidade wittgensteiniana que os novos programas de LA têm com os primeiros programas e cursos, mesmo aqueles cujo início remonta a muito tempo atrás. Seria o caso do curso de LA da Universidade de Edimburgo, iniciado em 1956: as disciplinas básicas (o tronco comum) continuam sendo oferecidas, ao mesmo tempo em que a especialização cada vez maior é atendida por meio da oferta de novas disciplinas. Segundo Davies (2007), a fragmentação de um currículo organizado nessas linhas é inevitável, mas às vezes se constitui num escape salutar para evitar o acirramento de discordâncias e disputas epistemológicas.

Obviamente, negar as transformações que decorrem de disputas epistemológicas na LA acaba escondendo uma perspectiva que, aceitando a convivência com a mudança e a diferença, está mais próxima dos caminhos percorridos pelo campo desde sua emergência. Lembramos que uma das demarcações da pesquisa em LA é sua relação com outras disciplinas do saber, sua intersecção com outras áreas, isto é, a busca, em diferentes disciplinas, incluindo a Linguística, por possibilidades de solução para os problemas encontrados nos contextos de pesquisa tal como eles se colocam no mundo.

Se “nenhuma área do conhecimento pode dar conta da teorização necessária para compreender os processos envolvidos nas ações de ensinar/aprender línguas em sala de aula devido a sua complexidade” (Moita-Lopes, 2009, p. 16), para dar respostas a novas questões, emergentes de uma problemática social mais ampla (que também acaba afetando o aluno, o professor, a sala de aula, o ensino, a aprendizagem), foi preciso incorporar novas fontes teóricas, segundo a natureza do problema e a configuração do objeto de pesquisa⁶.

As narrativas sobre o desenvolvimento da área, no Brasil, levam em conta os modos de confluência das áreas disciplinares que constituem suas fontes teóricas — a LA, de origem interdisciplinar pelo seu objeto de pesquisa e ensino (Linguística e Educação) passou a ser, quando se começou a valorizar a teorização, uma área transdisciplinar e, depois, já numa etapa em que o enfoque crítico mostrou-se mais valorizado, indisciplinar⁷, esta última com toda uma renovada carga epistemológica consequente da inclusão de questões sobre discurso, identidades, etnia, sexualidade e gênero, migrações, empoderamento, letramento.

⁶ Sociolinguística, Sociologia, Antropologia, Etnografia, Psicologia Social, Psicolinguística, Psicologia Cognitiva, Estudos Culturais, além das mais tradicionais Linguística e Educação ou Pedagogia.

⁷ Na terminologia de Moita-Lopes (2006), ou transgressiva e crítica, segundo Pennycook (2006)

Resumindo, há um grupo significativo de linguistas aplicados que consideram que, para poder estudar questões do mundo no qual eles se inserem (estejam elas ou não relacionadas ao ensino), e nele intervirem⁸, precisam emprestar e redimensionar contribuições de outros campos das Ciências Humanas, das Ciências Sociais e da própria Linguística. Não por isso as investigações sobre o ensino, a aprendizagem e a formação dos professores deixaram de ser temáticas relevantes; pelo contrário, as pesquisas em LA em contextos educacionais encaram a crescente complexidade desses espaços, buscando fazer ouvir nos contextos acadêmicos a voz de seus atores⁹ – alunos e professores, entendidos como participantes e agentes sociais, que trazem consigo histórias, participam central ou periféricamente de práticas culturais locais e globais, e (re)constroem identidades em e por sua inserção nas instituições de ensino, ou por sua exclusão delas.

O que essas mudanças significam para a identidade do campo no Brasil? Que outras transformações decorrem desse mundo novo e complexo que não nos permite mais focalizar a linguagem sem levar em conta aqueles que usam a linguagem, em diferentes contextos, por motivações diversas? É possível continuar falando da LA, como uma área de pesquisa, sem cair em simplificações e sem negar, como elemento identitário importante, a necessidade de se considerar no contexto acadêmico a voz dos sujeitos que participam das pesquisas?

São essas as perguntas que tencionamos responder neste texto, enfocando três transformações na área que nos permitem compreender se as semelhanças e diferenças entre as pesquisas nas suas origens e as de hoje representam rupturas epistemológicas ou apontam também para continuidades. O artigo está dividido em mais quatro seções, além desta introdução: em três delas, abordamos diferentes tipos de transformações que percebemos na LA ao longo desse tempo (territoriais, epistemológicas e paradigmáticas) e na quarta trazemos nossas considerações finais.

Transformações territoriais

A leitura (primeiro em língua estrangeira e logo depois em língua materna) foi um dos primeiros objetos de pesquisa a surgir entre os linguistas aplicados no Brasil, no fim da década de 1970 e início da década de 1980. Sem dúvida, a escolha dessa temática de pesquisa esteve influenciada pelas constantes informações da mídia impressa e televisiva sobre as crises de leitura na escola, com atribuição da responsabilidade pelo problema aos professores, em geral, pela sua suposta ‘má formação’. Esse mesmo objeto de pesquisa exigiria, diante de transformações no mundo social, mudanças nas formas de fazer pesquisa, ou de ensinar leitura?

As disciplinas que investigavam a leitura eram a Psicolinguística e a Psicologia Cognitiva; as que investigavam o texto eram a Linguística Textual e, em menor medida, a Análise do Discurso; a

⁸ Embora haja muitos outros, bem representativos da área, como Davies (2007) que não compactuam com a vocação intervencionista da LA

⁹ A opção por expressões como “fazer ouvir/considerar a voz em contextos acadêmicos”, em vez de simplesmente “dar voz”, como é mais comum, decorre de uma questão cara às vertentes da LA que focam o discurso, i.e., as Ciências Sociais e as Ciências Humanas (cf. Alberti, 2008). A expressão “dar voz” sugeriria uma suposta superioridade do pesquisador, pois ele é quem teria o poder de permitir aos pesquisados expressar-se, como se eles não fossem capazes de fazê-lo por si sós.

que investigava os métodos globais para abordar textos de leitura era uma subespecialização da LA: a leitura para fins específicos (ou para fins acadêmicos), que fazia parte do ensino instrumental de línguas estrangeiras¹⁰. Foram essas áreas as que forneceram subsídios teórico-descritivos às pesquisas sobre leitura em língua materna, culminando na instituição dessa temática como linha independente, de pesquisa e de ensino – por exemplo, na formação de professores – no fim da década de 1980.

Apesar da incorporação de muitos resultados dessas pesquisas, seja em documentos oficiais (como os Parâmetros Curriculares de 1997 e, mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular de 2018), seja em currículos de cursos de Pedagogia e de Letras, seja em bibliografias exigidas por concursos públicos para preenchimento de cargos, o tema da crise na leitura é constantemente atualizado. Isso porque a inserção dos alunos no mundo da leitura continua sendo uma problemática tão premente como o era no século passado no Brasil. Em porcentagens, as cifras são menores, mas o número de estudantes que abandonam a escola antes de aprender a ler (e escrever) com a autonomia necessária para continuar aprendendo por conta própria é ainda assustador – do tamanho da população de muitos países. De acordo com a última pesquisa do Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF)¹¹, realizada em 2018, 29% da população brasileira de 15 a 64 anos é formada por analfabetos funcionais¹² (Ação Educativa, 2018). Em números absolutos, estamos falando de 35 a 40 milhões de pessoas¹³.

O INAF (2018) constatou também que desde o início das pesquisas, em 2001, o analfabetismo funcional estava em queda na população. Entretanto, de 2015 para 2018, sofreu um pequeno aumento, o que corrobora o fato de que a problemática da inserção das pessoas nas práticas de letramento é um problema central de pesquisa em um país tão desigual quanto o Brasil. De acordo com os números do INAF de 2018, a escolaridade se mantém como principal fator para o alfabetismo, sem, no entanto, garantir a todos o nível esperado de um leitor autônomo e proficiente. Dentre os entrevistados com Ensino Superior, 4% são considerados analfabetos funcionais pelo INAF¹⁴. No Ensino Médio, 14% são proficientes no grupo de alfabetizados e nos anos finais do Ensino Fundamental esse número é de 6%, segundo o Indicador. Brasileiros de 15 a 64 anos considerados proficientes pela pesquisa são 12%.

¹⁰ Esta última se apoiava em teorias comunicativistas da linguagem e foram logo preteridas na pesquisa sobre leitura em língua materna.

¹¹ Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf

¹² Para o INAF, alfabetismo é a capacidade de compreender, utilizar e refletir sobre informações contidas em materiais escritos para ampliar conhecimentos e participar da sociedade, em esferas variadas (família, comunidade, educação, trabalho, política, religião). De acordo com o indicador, analfabeto funcional é “a pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever algo simples, não tem as competências necessárias para satisfazer as demandas do seu dia a dia e viabilizar o seu desenvolvimento pessoal e profissional” (<https://ipm.org.br/inaf>).

¹³ Aproximação feita pelas autoras com base nos números da população brasileira para esta faixa etária divulgados no último Censo do IBGE. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>

¹⁴ De acordo com a metodologia do INAF, há 2 níveis em que os participantes são categorizados, dependendo de suas notas no teste realizado: analfabeto funcional e funcionalmente alfabetizado. Esses níveis, por sua vez, são subdivididos: analfabeto e rudimentar para o primeiro nível; elementar, intermediário e proficiente para o segundo. Os 4% de brasileiros com ensino superior que estão no nível “analfabeto funcional” obtiveram notas que os colocam na categoria “rudimentar”, definida como “capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou um bilhete), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica” (Ação Educativa, 2018).

Enquanto os números mostram a realidade excludente da educação brasileira, as habilidades que contam para considerar alguém como pertencente ao grupo dos leitores (e escritores) autônomos continuam aumentando, pois as práticas de letramento se tornam cada vez mais sofisticadas e se diversificam em ritmo acelerado. Na década de 1990, uma pessoa não escolarizada voltava à escola para aprender a assinar seu nome na carteira de identidade ou de trabalho. Hoje, é preciso ler e produzir textos cada vez mais complexos, que combinam a escrita com outras linguagens: infográficos, animações, vídeos, mapas digitais guiados por GPS etc. A escrita, que antes tinha como suporte privilegiado o livro, permeia a ação humana diária em suportes variados e cada vez mais colados a nossos corpos, como o *smarthphone* na palma da mão ou relógios e roupas digitais que fornecem uma série de informações por meio da escrita, combinada a outras linguagens.

Os territórios, na concepção proposta por Milton Santos, são hoje muito diferentes, em função das novas configurações das tecnologias, das redes sociais, constituindo-se assim de lugares contíguos e lugares em rede (Santos, 2012). Nesse quadro de contextualizações tão diferentes, o caso específico da formação de leitores nesta época da pós-verdade e das *fake news* nos fornece pistas interessantes sobre a questão da continuidade ou ruptura entre os modos de ensinar e pesquisar a leitura num intervalo de 50 anos.

Da mídia e de algumas associações que defendem os direitos humanos surgiram as expressões pós-verdade¹⁵ e *fake news* que tentam caracterizar a nossa relação com a informação hoje. Falar da era da pós-verdade não se refere a algum tempo posterior a uma época em que se valorizava a verdade, mas à irrelevância da noção de verdade para nossos dias. A verdade passa a ser irrelevante, porque o que conta como válido, relevante, ou verdadeiro é aquilo que as redes sociais compartilhadas consideram como verdadeiro. Essa é uma cultura muito favorável para a propagação das notícias falsas, que sempre existiram, mas nunca numa escala como a da atualidade, em que podem ser reproduzidas por todo tipo de aplicativo devido ao crescimento das mídias sociais como fontes de notícias. Nesses contextos, a notícia mentirosa, inventada – a *fake new* – torna-se extremamente perigosa para todos, porém muito mais para o jovem ainda em formação, inclusive em formação como leitor, pois ele fica vulnerável a todo tipo de manipulação. Considerado o poder das redes sociais, pareceria que a formação de leitores capazes de resistir a essas manipulações e desconfiar do que leem é diferente, e mais difícil, do que no passado recente (há menos de uma década atrás).

Como o professor pode formar esse leitor, desconfiado e resistente à manipulação? Uma resposta encontrada na Base Nacional Comum Curricular, o documento regulador do currículo para o ensino básico e médio no Brasil (Brasil, 2018) sugere a formação específica do aluno – e de seu professor – para detectar notícias falsas: no 8º ano, por exemplo, o aluno teria que “justificar diferenças ou semelhanças no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em textos diferentes, consultando sites e serviços de checadores de fatos” (Brasil, 2018, p. 177); já para o 9º ano, o documento da Base mantém que o estudante deveria,

Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local

¹⁵ Declarada a palavra do ano em 2016 pelo Dicionário Oxford, pelo aumento de 2000 % no seu uso, provavelmente devido ao fato de ser esse uma ano de eleições (Brexit e eleição de presidente nos EUA), cheio de discursos políticos bem carregados e de grande desconfiança das pessoas em relação às instituições.

da publicação, autoria, URL, da análise da formatação, da comparação de diferentes fontes, da consulta a sites de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc. (Brasil, 2018, p. 177).

O trabalho de checagem das informações que são publicadas faz parte do jornalismo responsável, e são jornalistas muito bem qualificados os que o realizam. É difícil catalogar uma afirmação como falsa ou verdadeira, pois muitos dos enunciados têm contexto, subtextos, usam argumentos estatísticos. Enfim, um tempo valioso será perdido para fazer um trabalho que muitas agências de checagem já fazem, e bem melhor. Conhecer pelo menos um site de checagem de informações falsas é salutar, pois quanto mais informados estivermos, mais poderemos exigir das fontes de notícias, mas tentar reduplicar o trabalho delas é ineficaz.

O encaminhamento para tornar o aluno menos vulnerável à manipulação é outro, um que os resultados da pesquisa em LA predizem e confirmam no campo da aplicação: existem estratégias de leitura que podem (e devem) ser ensinadas e modeladas pelo professor. Isso porque a materialidade textual fornece as pistas linguístico-enunciativas para chegar à discursividade, que necessariamente contém juízos de valor, opiniões, apreciações, os quais devem ser avaliados pelo leitor. Apenas assim, através de um processo contínuo de tomadas de posição em relação ao texto, com base nos seus conhecimentos, cultura, identidade, o estudante poderá se tornar um leitor crítico. É na língua, na imagem, enfim, na manifestação material do discurso, que se apoia o processo de leitura crítica e isso não mudou ao longo do século; os objetivos do ensino e da aprendizagem da leitura sempre estiveram inextricavelmente ligados à formação do leitor crítico para fins de sua cidadania participante.

Tal como anteriormente a seleção de textos recaía na propaganda, para ensinar o aluno a perceber a manipulação nesse gênero, hoje podem ser focalizados artigos de divulgação científica com um verniz de cientificidade que não resiste à análise, ou diversos gêneros da mídia que usam palavras vagas, contraditórias. Torna-se importante, assim, ensinar o aluno a detectar essas expressões, a analisá-las pondo em evidência os discursos que as sustentam e a opor suas próprias palavras às do texto lido.

Como se faz com qualquer texto em uma leitura que se pretenda crítica, é preciso encorajar atitudes que mostrem que o aluno está reagindo à situação descrita como se fosse uma situação da vida real, pois o que se espera do leitor em formação é que ele reaja ao que a língua expressa, não à língua – palavra, frase, período – sem expressividade, como se fosse neutra em relação aos valores da vida social (cf. Volochinov, 2006). Alguns gêneros cedem lugar a outros mais relevantes no momento; alguns gêneros de diferentes períodos coexistem com os do momento contemporâneo, mas como nem todas as variáveis, nem todas as atividades precisam mudar, alguns modos de pesquisar e de ensinar a leitura persistem e essas afinidades perceptíveis asseguram reaproveitamentos e continuidades, apesar das enormes diferenças quanto à territorialidade.

Transformações epistemológicas

A amplitude da definição de LA como uma área que se interessa por problemas da vida social na qual a linguagem tem papel central possibilita o desenvolvimento de tipos variados de pesquisa, seja

no que se refere ao objeto pesquisado, seja pelas teorias mobilizadas para a investigação, seja pelos modos de realizá-la. Então, para refletir sobre as diferenças e semelhanças neste campo de atuação ao longo de 50 anos¹⁶, torna-se central refletir sobre os fatores que influenciam na constituição de um recorte significativo para a LA contemporânea, o que depende da natureza do objeto e da concepção de pesquisa. Conforme Silva (2003), há uma relação dialética entre a natureza do objeto e a perspectiva responsável pelo desenho da pesquisa: se, por um lado, a dimensão teórico-metodológica ajuda a delimitar o objeto de pesquisa e a visualizar a perspectiva de análise das questões pertinentes; por outro, a própria concepção do objeto de estudo aponta para o tipo de pesquisa a ser desenvolvida. Ao se assumir como área de conhecimento independente nesses últimos 50 anos, a LA vem ao longo dessas cinco décadas (re)constituindo continuamente as abordagens de seus objetos de pesquisa.

Essas abordagens, atualmente, se sustentam em arcabouços teóricos que enfocam contextos situados, em circunstâncias de comunicação variadas, nas quais a língua e o discurso são utilizados por agentes sociais que assumem posições enunciativas, atribuem e (re)negociam sentidos, constroem identidades. Para estudar essas situações, a pesquisa em LA mobiliza metodologias analíticas que concebem a linguagem em uso, como discurso.

Entretanto, nas suas origens, fundamentada por teorias estruturalistas, a LA não estava inserida numa perspectiva discursiva, nem tomava por base teorias linguístico-enunciativo-discursivas. Esta diferença parece atestar para uma ruptura radical, uma separação irreconciliável, entre a LA na sua origem e a LA hoje. Uma total renovação dos métodos de análise utilizados na área poria em evidência essa descontinuidade absoluta. Vale examinar essa questão a partir das primeiras metodologias analíticas surgidas no campo, as chamadas Análise Contrastiva e Análise de Erros.

Tanto a Análise Contrastiva (Lado, 1957) como a Análise de Erros (Corder, 1967), duas abordagens de pesquisa voltadas para o ensino e aprendizagem de língua, eram subsidiadas exclusivamente pela Linguística e, na Análise de Erros, também pela Picolinguística. No primeiro caso, a análise apoiava-se no distribucionalismo, uma variante americana do estruturalismo. A Análise Contrastiva tinha por finalidade comparar unidades e categorias de dois sistemas linguísticos: o da língua alvo, aquela a ser ensinada, com o da língua fonte, a língua materna do aprendiz, em diversos níveis: fonológico, morfológico e sintático. Quando se chegava ao nível semântico-pragmático, a análise, se feita, era realizada de forma episódica, não sistemática, pois as situações de enunciação não interessavam. Uma das hipóteses mais importantes da Análise Contrastiva era a de que o ensino de línguas seria consideravelmente facilitado pelo conhecimento das semelhanças e diferenças entre as duas línguas contrastadas. Os erros que o aprendiz faria seriam previsíveis pelas diferenças entre a língua alvo e a língua fonte: quanto mais diferente uma estrutura, maior seria a dificuldade para aprendê-la e, em consequência, maior seria o número de erros, em função de um processo denominado interferência linguística. Logo esse pressuposto – baseado em uma concepção de língua estática, descontextualizada, independente dos processos enunciativo-discursivos – provou-se falso, o que contribuiu, entre outros fatores, para o desprestígio e o abandono da Análise Contrastiva durante algumas décadas.

Surgiu, então, outra metodologia analítica, a Análise de Erros, baseada no conceito de Interlíngua (Corder, 1967), que descrevia um sistema linguístico em construção, transitório, o qual não tinha

¹⁶ De fato são mais de 70 anos no cenário internacional.

necessariamente características das duas línguas, pois se situava entre a língua alvo e a língua fonte, postulando-se, até, por pesquisadores como Selinker (1972), que haveria uma ordem natural e previsível de aprendizagem de estruturas gramaticais da língua estrangeira. Com o passar do tempo, o método foi ficando desacreditado, em parte devido às inúmeras evidências de que as hipóteses cognitivistas eram incapazes de apreender a complexidade do processo de aprendizagem tal qual este se revelava nos desvios e nos acertos nas produções dos aprendizes de uma língua estrangeira.

Vivenciamos hoje o resgate, em diferentes graus e medidas, de ambos os métodos de análise. A importância da Análise Contrastiva para auxiliar na elaboração de materiais didáticos e dicionários bilíngues nunca foi questionada. Mas a renovação da Análise Contrastiva vai além da dimensão lexical, visto que os novos enfoques (dos últimos 20 anos) contrastam níveis que estão além do sistema linguístico, a fim de estudar aspectos enunciativos e discursivos das línguas comparadas, em diversos gêneros. No Brasil, essa nova dimensão da contrastividade está presente nos estudos de Serrani (2001), sobre a argumentação em gênero epistolar na esfera¹⁷ do comércio em espanhol e português. Na Europa, os pesquisadores envolvidos no Projeto Galatea¹⁸, baseado na hipótese de intercompreensão de falantes de línguas românicas tipologicamente próximas utilizaram a Análise Contrastiva para elaborar gramáticas da compreensão (Dabène, 1996).

Em relação à Análise de Erros, pesquisadores como Louise Dabène também argumentam em favor dessa metodologia, desde que sejam incluídos não somente os desvios, mas também as construções corretas na produção do aprendiz, assim como suas explicações sobre as produções, para perceber melhor a complexidade do processo tal como evidenciado nos atos e decisões do aprendiz ao escrever. Também na Linguística de corpus, os textos de aprendizes têm sido utilizados para construir corpora de aprendizes de língua, com erros e desvios ou absolutamente corretos, com a mesma finalidade de subsidiar a elaboração de materiais didáticos, inclusive de dicionários de aprendizes (Alves, 2011).

A Análise de Erros subjaz muitas propostas de ensino de língua materna que preditam o respeito à diversidade linguística (por ex. Bortoni-Ricardo, 2005). Nessas propostas, a comparação deveria levar em conta o dialeto do aluno, a fim de determinar as diferenças deste com a forma normativa escolar. O problema é que, além de os cursos de formação do professor incluírem poucas disciplinas que focalizem descrições dialetológicas, a questão do erro devido a variantes regionais ou sociais é interseccionada ao problema do preconceito linguístico.

É possível afirmar, então, que há uma relação de afinidade, de semelhança de família, nessas duas abordagens analíticas, na versão original e na versão atual, separadas por meio século de pesquisas? A resposta é positiva, mesmo se não aceitarmos o pressuposto de que o avanço na pesquisa acontece por acréscimos constantes e não por grandes pulos que resultam em transformações paradigmáticas. A LA vem vivenciando sucessivas transformações nos seus referenciais epistemológicos: linguagem, sujeito,

¹⁷ Esfera, para o Círculo de Bakhtin, é compreendida como os campos discursivos de ação humana e contempla tanto a situação específica quanto o tempo histórico em que os enunciados são produzidos.

¹⁸ O Projeto Galatea foi desenvolvido na Europa entre 1991 e 1999 e tinha como objetivo desenvolver a intercompreensão oral e escrita entre falantes de línguas românicas. Foi coordenado por Louise Dabène, do Laboratório de Didática de Línguas da Universidade de Grenoble, com o qual tínhamos um projeto de cooperação científica CAPES-COFECUB, o que nos permitiu conhecer abordagens e resultados do projeto.

aprendizagem; e essa diferença se reflete no objeto da pesquisa, hoje em constante fluxo e movimento, porque a pesquisa é situada, isto é, as práticas, processos, atitudes, e outros fenômenos, são estudados como acontecem ou se desenvolvem em situações específicas com tempos e espaços bem definidos. No entanto, mesmo assim, alguns objetos da pesquisa continuaram essencialmente os mesmos, como evidenciado na análise da leitura como objeto de pesquisa e ensino, na Seção 1.

No estudo de questões relativas ao ensino e aprendizagem da língua materna, o percurso da LA começa a romper tanto com a tradição de pesquisa em língua estrangeira, quanto com a pesquisa em língua materna realizada pelos linguistas. Trabalhos sobre a produção textual na sala de aula utilizam o chamado Paradigma Indiciário (Ginzburg, 1986), que se funda na análise do dado episódico e singular na produção textual do aprendiz. Embora metodologicamente consista na identificação e análise do desvio ou erro, trata-se de um método interpretativo, o que confere outro estatuto epistemológico a esses dados singulares. Mas isso é assunto da próxima seção.

Transformações paradigmáticas

A adoção, pela LA, de métodos interpretativos e da combinação de contribuições de diferentes disciplinas para a compreensão de um aspecto do mundo social não basta se o objetivo do linguista aplicado é compreender e valorizar práticas, conhecimentos e concepções de vida de grupos subalternizados ou invisibilizados da pesquisa acadêmica. Para isso, pesquisas em LA passaram a desenvolver seus estudos de maneira profundamente situada.

Todo projeto situado é necessariamente interdisciplinar em decorrência dos múltiplos recortes disciplinares, i.e., múltiplas perspectivas; múltiplas facetas de um objeto de pesquisa tomado de maneira contextualizada, que devem convergir para a análise de um problema de uso da linguagem na vida social, o que pode resultar na convergência de epistemes que conflitam entre si, como sugerido pelo seguinte exemplo, também sobre o desenvolvimento da pesquisa da leitura no Brasil.

Como já mencionado, uma das áreas que emprestou subsídios teóricos relevantes para a pesquisa em leitura foi a Psicologia Cognitiva, por meio de sua noção de um sujeito cognitivo, que desenvolve estruturas de conhecimento as quais se estendem para além do biológico, mas que não levam em conta o social, o papel do outro na interação nos processos de formação dessas estruturas. As inter-relações desse sujeito com o outro são irrelevantes na metodologia experimental utilizada pela Psicologia Cognitiva para estudar a compreensão. Entretanto, para o linguista aplicado, a percepção, a memória, a compreensão, a inferência interessam, pela sua potencial contribuição para entender e oferecer soluções para o problema social, neste caso específico, a (ausência de) compreensão da língua escrita em contexto escolar. Para estudos desse tipo, situados, ou seja, firme e profundamente ancorados no contexto, no tempo e no espaço, a metodologia experimental se mostrava incapaz de produzir dados relevantes. Conforme Kleiman (1998, p. 61), foi isso que desencadeou o gradual abandono da metodologia experimental por “estudos de situações naturais utilizando métodos interpretativos”, que confeririam “validade ecológica” às pesquisas sobre a leitura na LA, tendo em vista o crescente comprometimento da área com a realidade social que procurava entender.

As abordagens interpretativistas envolvem a busca por diferentes tipos de dados, particularmente aqueles que permitem fazer-se ouvir na academia a voz dos participantes da pesquisa, com a preocupação ética de inserir essa voz em seu contexto socio-histórico mais amplo e na situação social imediata da qual emerge. Desenvolver uma pesquisa segundo esses parâmetros demanda do pesquisador um envolvimento maior com os contextos de geração de dados e com os participantes da pesquisa, em comparação com opções que recortam uma parte de uma determinada situação, higienizam os dados e analisam os produtos e não os processos; demanda, em outras palavras, uma pesquisa situada, comprometida com o seu espaço social,

A noção de espaço de Santos (2012) nos permite entender melhor a concepção de pesquisa situada, enraizada em seu contexto social. Segundo o autor, o espaço social é formado por um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações, reunindo a materialidade e a vida que a anima. Esses dois sistemas interagem ininterruptamente: os objetos condicionam, em alguma medida, a forma como se dão as ações e as ações alteram e criam objetos para sua materialização. Essa relação indissociável entre objetos e ações no enfoque de Santos não compreende aspectos físicos e objetos de um espaço como simples agrupamentos de objetos, pois a utilidade atual, passada ou futura destes, vem de seu uso combinado por grupos humanos. Os espaços têm, assim, historicidade: velhos objetos que compõem um espaço podem permanecer nele com as mesmas ou com novas funções, pois estas são definidas pela rede de relações em que os objetos estão inscritos; objetos podem perdurar no tempo e ter sua significação alterada pelas relações estabelecidas em eventos concretos, situados, ou podem ser substituídos por novos. As ações, por sua vez, não são indiferentes à realidade do espaço, “pois a própria localização dos eventos é condicionada pela estrutura do lugar” (Santos, 2012, p. 160).

Essa perspectiva contribui para a LA na análise dos usos situados da língua em eventos concretos, ir-repetíveis e únicos, que carregam em si, ao mesmo tempo, a historicidade do espaço social, de seus sistemas de objetos e ações, mobilizados e alterados pelos grupos humanos. De acordo com Santos (2012, p. 145), “os eventos são, pois, todos novos. Quando eles emergem, também estão propondo uma nova história”. A característica de serem sempre novos indica a necessidade e a importância da pesquisa situada para entender o que sujeitos reais fazem com a língua no aqui e agora das interações verbais.

Parâmetros como esses ficam evidenciados no trabalho de Grande (2015), que realiza uma etnografia da escola como local de trabalho, inclusive do trabalho de formação continuada do professor que nela atua. Sua observação e participação em reuniões denominadas, pelo governo do Estado, Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), possibilitou o registro e posterior análise de uma prática recorrente na abertura dessas reuniões de trabalho, que consistia na leitura de textos de autoajuda e religiosos, com função motivacional, pelas professoras participantes das reuniões (e da pesquisa).

A adoção de uma abordagem que situe essa atividade em seu contexto socio-histórico, em seu espaço social, é essencial para entender tal prática, que, claramente, contraria objetivos e encaminhamentos de referência em situações de formação de professores, como os acadêmicos e os auspiciados pelas secretarias estaduais ou municipais de educação, como neste caso. Os textos lidos circulam em práticas periféricas que, embora inseridas num evento formativo, não são legítimas sob a perspectiva das instituições de prestígio, responsáveis pela manutenção do cânone literário ou pela produção e acolhimento de textos relacionados ao fazer profissional, tais como artigos acadêmicos ou de divul-

gação científica em áreas relacionadas à educação. Contudo, ao considerar essa prática situadamente, em sua relação com os sistemas de objetos e de ações mobilizados pelas professoras na esfera escolar, e sempre imbuída em relações de poder (Kleiman, 1995; Street, 1984) compreende-se que o gênero autoajuda emerge, no discurso formativo de instituições e corporações, como um discurso que mascara tanto as dificuldades relacionadas à profissão, como a responsabilidade que as professoras assumem por elas: independentemente de suas condições de trabalho, o indivíduo mais vulnerável e com menor poder na cadeia dos responsáveis pela educação dos alunos é interpelado, na leitura dos textos do gênero, a solucionar problemas que não pertencem propriamente a sua esfera de ação.

Por sua parte, a mobilização de gêneros de discurso religioso ou moral constitui, nas situações analisadas por Grande (2015), uma tentativa da professora para construir algum sentido para os eventos *nonsense* que cotidianamente acontecem na escola e, mais importante ainda, para a própria docência. Isso não ocorre sem que haja resistência por parte de algumas professoras participantes dos encontros formativos (Grande, 2015), mas a crise da escola e da profissão docente atenua as vozes contrárias e acentua positivamente os sentidos moralizantes de uma atividade que não consegue mais se justificar pela racionalidade. Do enfrentamento de situações cada vez mais desafiadoras e instáveis do cotidiano escolar daquelas professoras, emergem essas práticas híbridas, com gêneros que, de fato, pouco contribuem para a formação profissional. A análise dessa prática levanta uma importante questão para os formadores de professores e pesquisadores de áreas relacionadas à educação: por que o discurso formador-acadêmico da LA não é constitutivo das reuniões de corpo docente, quando a formação é planejada e executada pelas próprias professoras?

Talvez, como resposta parcial, seja importante lembrar, como o fazem Tardiff e Lessard (2005), que nem a instituição acadêmica nem a instituição escolar fornecem mais modelos fortes de referência e, conseqüentemente, as professoras enfrentam, de um lado, o abandono em sua relação diária com os alunos e, do outro, muitas demandas burocráticas vindas das inúmeras instâncias superiores. Os gêneros de autoajuda e religião, abordando temas nos quais ressoam efeitos de sentido relacionados à estabilidade, ao conforto, à persistência e à perseverança, facilitam o que Bakhtin (2003) denomina compreensão responsiva, aquela prenhe de resposta, capaz de apreender o sentido e dar a ele uma contrapalavra.

Com resultados semelhantes e utilizando também metodologia interpretativista, Santos e Orge (2010), que acompanharam reuniões focais de professoras nas quais elas discutiam matérias da revista *Nova Escola* em uma escola do sertão baiano, perceberam a distância existente entre o que as pesquisas acadêmicas com foco no ensino vêm propondo e as necessidades mais imediatas dos professores em seu fazer docente. Afirmam os pesquisadores que,

No cotidiano das escolas, muitas vezes fora dos interesses das agências de pesquisa ou das agências de formação em serviço, ocorrem diversos eventos de letramento e de formação que, de uma forma ou de outra, interferem na formação intelectual do professor e, também, proporcionam importantes adaptações e experiências no sentido de melhorar a qualidade da educação básica nas escolas (Santos e Orge, 2010, p. 268).

Essa formação no cotidiano das escolas a que Santos e Orge (2010) se referem, alvo também da pesquisa de Grande (2015), conforme descrito anteriormente, constitui um campo valioso para a com-

preensão do funcionamento da realidade escolar e dos saberes mobilizados pelo professor, elementos importantes para a elaboração de um curso de formação docente.

Considerando-se os fundamentos interpretativos das pesquisas que viabilizam uma mudança paradigmática, não é mais possível seguir por um caminho invariável, com hipóteses pré-formuladas a serem simplesmente verificadas, como fica evidenciado no trabalho de Vianna (2017), que analisa a interação ocorrida em eventos de formação em situações também paralelas à formação em serviço realizada por faculdades e órgãos governamentais. A pesquisadora focaliza encontros de assessoria pedagógica promovidos por editora de material didático para professores e analisa, nas interações entre a assessora pedagógica e os professores, os posicionamentos (Langenhove e Harré, 1999) e as estratégias de construção e preservação das faces (Goffman, 1980) e (Goffman, 2002). As análises confirmam que os encontros de assessoria suscitam movimentos reflexivos por parte dos participantes e, portanto, seria possível atribuir a eles um caráter formativo.

O conceito de posicionamento discursivo e sociointeracionista é definido por Langenhove e Harré (1999, p.16), como uma “construção discursiva de histórias pessoais que faz as ações de uma pessoa inteligíveis e relativamente determinadas como atos sociais, dentro da qual os membros de uma conversação têm lugares específicos.” Já a face, segundo Goffman (1980), corresponde ao valor social positivo construído por uma pessoa para si mesma durante um contato específico. Para este autor, quando uma pessoa percebe que está na face errada, ela pode “sentir-se mal por ter contado com o encontro para apoiar uma imagem de self à qual ela se havia ligado emocionalmente e que agora está ameaçada” (Goffman, 1980, p. 79).

O posicionamento é co-construído na interação. Os eventos analisados na pesquisa de Vianna (2017) mostram que no momento em que a assessora¹⁹ se dirige aos professores nos eventos de assessoria, ela simultaneamente define para si uma face, posicionando-se e também posicionando seus interlocutores em lugares que podem ou não coincidir com os posicionamentos que os professores constroem para si mesmos. Como se tratava de uma interação com finalidades não apenas formativas, mas também comerciais (os professores participantes do evento de formação eram também “clientes” da editora e da assessora em questão), foi possível perceber, na materialidade linguístico-enunciativa, os esforços da assessora para fazer coincidir seus posicionamentos com os de seus interlocutores e para não tirá-los de face, buscando estabelecer uma relação cordial e polida, sem que suas palavras fossem tidas como autoritárias. O Círculo Bakhtiniano define a palavra autoritária como aquela que “se impõe a nós independentemente do grau de sua persuasão interior no que nos diz respeito; nós já a encontramos unida à autoridade” (Bakhtin, 2002, p. 143), o que permite considerar que as palavras de um formador acadêmico, dado o prestígio institucional da universidade e do conhecimento científico, é inevitavelmente autoritária em um contexto de formação. Nos eventos da pesquisa de Vianna, ao contrário, os posicionamentos eram revezados e renegociados ao longo dos eventos: a assessora assumia uma posição ora hierarquicamente superior às professoras (como formadora em um contexto formativo), ora assumia uma posição subalterna (como funcionária da empresa da qual as professoras eram clientes) e vice-versa. Além disso, foi possível perceber, com a análise da materialidade lingüís-

¹⁹ Com ampla experiência na docência e em vias de completar sua formação doutoral em LA.

tico-discursiva das interações, que a assessora se esforçava para manter preservada a face dos professores participantes dos eventos.

Levando em consideração os diferentes fatores (comerciais, formativos, acadêmicos, escolares) envolvidos nas interações analisadas, a pesquisadora salienta a importância de se “considerar como legítimas todas as práticas sócio-históricas que permeiam os eventos de formação de professores, e não apenas aquelas dominantes, específicas da esfera acadêmica.” (Vianna, 2017, p. 85). Ressalta também a necessidade de se trabalhar por meio de uma abordagem intercultural na qual haja um esforço do formador em facilitar sua comunicação com os professores, mantendo-os em face (cf. Goffman, 1980) e, por que não, renegociando posicionamentos ao considerar que, para além do domínio do conhecimento acadêmico, o professor em formação²⁰ conhece mais de seu contexto de atuação, suas dificuldades e possibilidades, do que os formadores universitários. Tal postura poderia minimizar possíveis conflitos causados por dificuldades de intercompreensão. Em outras palavras, não é suficiente que o formador legitime, no contexto de formação de professores, as práticas, gêneros e saberes acadêmicos, porque o domínio dessas práticas (que constituem o letramento acadêmico) não é, definitivamente, o que garantirá ao professor uma circulação autônoma pelas práticas de letramento exigidas em seu local de trabalho e, mais especificamente, em suas aulas.

Parece claro que a contextualização profunda (a denominada *situatedness* na língua inglesa) da pesquisa em LA permite compreender o outro em suas especificidades, o que, segundo Vianna (2017), é a postura que deve guiar essa linha de pesquisa na LA, a saber a pesquisa interpretativista de base etnográfico-antropológica, especialmente em contextos tais como o da formação docente, tendo em vista que os professores da educação básica permanecem à margem da produção científica no país²¹.

Esse modo de fazer pesquisa é complexo. Para além das análises da atuação de sujeitos em interações gravadas e transcritas, das análises de documentos oficiais, de avaliações de larga escala e de materiais didáticos que de algum modo afetam esses contextos, também são práticas que contribuem para a complexidade das pesquisas desenvolvidas nesses moldes. Aumenta ainda mais essa complexidade se consideramos que, quando o objeto de pesquisa é o ensino, pelo professor; ou o aluno e sua aprendizagem; ou a aula da escola pública brasileira, ou seus sistemas de objetos e de ação (Santos, 2012), como o livro didático, o currículo, ou algum outro documento regulador, qualquer recorte pode levar a uma descontextualização²² – uma omissão do lugar, da situação, do território – se não forem considerados os aspectos relevantes (que podem ser históricos, sociais, culturais, e que fazem parte do discurso escolar, sendo muitas vezes determinantes para os rumos da interação em análise).

Sabemos, pelos dados desse tipo, que o fracasso ou o sucesso no ensino e na aprendizagem são feitos passo a passo, na interação. A complexidade da pesquisa está na origem do cruzamento

²⁰ Especialmente em cursos de formação continuada, nos quais os professores participantes já têm experiência de sala de aula.

²¹ Embora haja, no contexto brasileiro, programas como os de mestrado profissional oferecidos por algumas universidades, por vezes em parceria com governos de estados e/ou prefeituras, que têm atuado de forma a minimizar essa marginalização, considerando os professores também como autores de suas próprias pesquisas, em vez de sujeitos de pesquisas de terceiros.

²² Por exemplo, é comum encontrarmos análises de materiais didáticos que selecionam um capítulo ou até mesmo uma seção para análise e chegam a conclusões generalizantes sobre a obra didática em questão ou mesmo sobre o ensino de determinado conteúdo em sala de aula, desconsiderando que um objeto – como o livro didático – compõe sistemas de ação nos quais seus sentidos são construídos, desde sua produção (na intersecção das esferas editorial, oficial, acadêmica e escolar) até seu uso em sala de aula, como mostra Bunzen (2009).

dos dados gerados e na triangulação desses dados, processos que permitem perceber as subversões e os realinhamentos feitos pelos participantes de uma aula de leitura, ou de uma sessão formativa, por exemplo. Tal percepção é relevante para entender a realidade de contextos educacionais brasileiros e fortalecer os discursos de alunos e professores, valorizando práticas que ocorrem em outros contextos, conduzidas por sujeitos com outras culturas e identidades (KLEIMAN, 2013).

O respeito pelos saberes do professor é o que determinou, em grande medida, a adoção das estratégias de polidez observadas (posicionamentos discursivos e preservação da face) na pesquisa de Vianna. Paralelamente, a pesquisa de De Grande evidencia o fato de que as práticas de letramento para a formação do professor não diferem das práticas de letramento em geral, as quais são heterogêneas, múltiplas e variadas, e nas quais gêneros distintos emergem, tendo em vista os interesses e as histórias dos participantes nelas envolvidos.

A pesquisa em LA, interpretativa ou não, já voltada para a sala de aula, leva seus praticantes a defender uma tomada de posição marcada pelo respeito e pela consideração por professores e alunos em seus contextos de atuação. A relevância da contextualização no espaço social, a centralidade da discursividade, a importância da materialidade linguístico-enunciativa dessa dimensão ligada à materialidade dos novos territórios constituem novas preocupações ancoradas em teorias mais recentes sobre a linguagem, sobre a subjetividade, sobre a aprendizagem. Essas novas inquietações foram surgindo da primeira e anterior preocupação da LA, que nasceu com o objetivo de contribuir para a melhoria de algum problema relacionado ao ensino e à aprendizagem de língua, e que hoje agrega a essa meta inicial a formação do professor de língua.

Considerações finais

As alterações, já discutidas, nos modos de fazer pesquisa ao longo de meio século, foram conferindo à LA uma tradição de resgate e renovação de instrumentos, objetos, temas e conceitos, modificando também os modos de conceber as atividades do linguista aplicado.

Uma agenda de pesquisa em LA que assuma a continuidade na transformação, que hoje caracteriza as vertentes linguístico-enunciativo-discursivas numa perspectiva etnográfica e interpretativista, abre espaço para projetos que permitam ouvir a voz dos participantes de pesquisa na esfera acadêmica e valorizar seus conhecimentos, mesmo quando eles pertencem a grupos historicamente excluídos da produção de conhecimento legitimado na sociedade, i.e. grupos social e economicamente vulneráveis — mulheres, negros, indígenas, surdos, grupos homoafetivos, transexuais e, também, professores e alunos de escolas públicas — com o objetivo de conferir visibilidade a seus saberes, seus letramentos, seus processos de formação. Alguns parâmetros para propor uma agenda nessas linhas seriam:

1. Favorecimento de objetivos da pesquisa que se centrem na resolução de questões de uso da linguagem, no caso específico aqui discutido, no ensino e aprendizagem de língua e na formação do professor de língua, tal como essas questões se colocam no mundo;
2. Apreço por paradigmas de pesquisa que permitam apreender as múltiplas facetas do objeto pesquisado no seu contexto natural e em toda sua complexidade;

3. Valorização de perspectivas teórico-metodológicas que levem em conta os participantes de pesquisa em um espaço-tempo contemporâneo, bem como o lugar do pesquisador e seu olhar, influenciado por determinado viés;
4. Preferência por perspectivas metodológicas que permitam identificar as limitações do recorte e valorizar os resultados;
5. Utilização de referenciais teóricos cuja concepção de sujeito vai além do sujeito unidimensional (apenas emissores/receptores de língua, ou sujeitos cognoscentes conscientes);
6. Integração de concepções contemporâneas do sujeito social, com identidades fluídas constantemente em construção, que carregam histórias e características socioeconômicas e culturais, as quais incidem no sucesso, ou na falta de sucesso, na esfera escolar; que participam como membros legitimados de outras esferas de atividade; que subvertem discursos hegemônicos e hibridizam práticas socioculturais;
7. Legitimação e mobilização de saberes e abordagens de áreas de conhecimento diversas, que possam subsidiar aspectos da pesquisa;
8. Valorização de projetos de pesquisa que criem oportunidades para repensar teorias;
9. Apreço pelo dado único, que não permite generalizações ou assunção de uma pretensa objetividade ou neutralidade.

No que diz respeito aos aspectos práticos da pesquisa em LA, é bastante provável que uma agenda como a esboçada se volte para a elaboração de currículos e materiais didáticos que favoreçam a apropriação de saberes por grupos com menor legitimidade sociocultural ou com alta vulnerabilidade socioeconômica; para a legitimação dos saberes produzidos por esses grupos e para o fortalecimento de seus discursos. Outra decorrência com efeito na prática incide na inserção do pesquisador em uma luta para que a escola e as instituições de formação de professores valorizem práticas que ocorrem em outros contextos, conduzidas por sujeitos com outras culturas e identidades.

A LA é, como sugerido, uma área que valoriza sua história e resgata instrumentos, objetivos, abordagens teóricas e pressupostos metodológicos, sem no entanto deixar de acompanhar as mudanças do mundo social. Por isso, ao longo dessas cinco décadas, ampliou e alterou suas maneiras de fazer pesquisa em contextos já tradicionais de seu interesse, como as instituições de ensino, em um movimento contínuo e cumulativo de produção do saber científico, no qual vem incorporando formas contemporâneas de elaboração de conhecimento. A reflexão contínua sobre seu próprio fazer, bem como a instituição de um compromisso com uma agenda constantemente renovada de pesquisa, tópicos que exploramos neste trabalho, são itens essenciais a uma área que se quer atenta e sensível aos problemas do mundo social de seu tempo.

Referências

AÇÃO EDUCATIVA. 2018. *Indicador de alfabetismo funcional – Inaf Brasil 2018: resultados preliminares*. São Paulo, Instituto Paulo Montenegro – IPM, ? p. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: 3/11/2019.

- ALBERTI, V. 2008. Histórias dentro da história. In: C.B. PINSKY (org.), *Fontes históricas*. 2ª ed. São Paulo, Contexto, p. 155-202.
- ALVES, C.F. 2011. A contribuição da análise contrastiva e de um corpus de erros para o desenho de um dicionário de espanhol para aprendizes brasileiros. *Cadernos de Letras (UFRJ)*, (28):89-98. Disponível em: http://www.letras.ufrj.br/anglo_germanicas/cadernos/numeros/072011/textos/cl31072011alves.pdf. Acesso em: 10/10/2019.
- BAKHTIN, M. 2002. O discurso no romance. In: M. BAKHTIN. *Questões de literatura e estética*. São Paulo, Hucitec, p. 71-210.
- BAKHTIN, M. 2003. *Estética da criação verbal*. 4ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 512 p.
- BORTONI-RICARDO, S. 2005. *Nós chegamu na escola e agora?* Sociolinguística e educação. São Paulo, Parábola, 264 p.
- BRASIL. 2018. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, Ministério da Educação - MEC/Secretaria de Educação Básica. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3/11/2019.
- BUNZEN, C. 2009. *Dinâmicas discursivas na aula de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais*. Campinas, SP. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 227 p.
- CORDER, P. 1967. The significance of learner's errors. *IRAL*, 5:161-170. <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- DABÈNE, L. 1996. Pour une contrastivité 'revisitée'. In: L. DABÈNE; C. DEGACHE. *Études de linguistique appliquée* 104. Paris, Didier Érudition, p. 389-400.
- DAVIES, A. 2007. *An introduction to applied linguistics: from practice to theory*. 2ª ed. Edinburgo, Edinburgh University Press, 202 p.
- GINZBURG, C. 1986. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo, Companhia das Letras. 288 p.
- GOFFMAN, E. 1980. A elaboração da face. In: S.A. FIGUEIRA (org.), *Psicanálise e ciências sociais*. Rio de Janeiro, F. Alves Editora, p. 76-114.
- GOFFMAN, E. 2002. Footing. In: B.T. RIBEIRO; P.M. GARCEZ (orgs.), *Sociolinguística interacional*. 2ª ed. rev. e ampl. São Paulo, Edições Loyola, p. 107-148.
- GRANDE, P.B. 2015. *Formação continuada no local de trabalho do professor: possibilidades de agência e construção de sentidos para a docência*. Campinas, SP. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 269 p.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2019. *População*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>. Acesso em: 3/11/2019.

IPM. Instituto Paulo Montenegro. Ação Social do IBOPE. 2019. *Metodologia*. Disponível em: <https://ipm.org.br/inaf>. Acesso em: 3/11/2019.

KLEIMAN, A.B. 1995. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: A. KLEIMAN (org.), *Os significados do letramento*. Campinas, Mercado de Letras, p. 15-61.

KLEIMAN, A.B. 1998. O estatuto disciplinar da linguística aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: I. SIGNORINI; M. CAVALCANTI. *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, Mercado de Letras, p. 51-77.

KLEIMAN, A.B. 2013. Agenda de pesquisa e ação em linguística aplicada: problematizações. In: L.P. MOITA-LOPES. *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo, Parábola, p. 39-58.

LADO, R. 1957. *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor, University of Michigan Press, 141p.

LANGENHOVE, L.; HARRÉ, R. 1999. Introducing positioning theory. In: L. LANGENHOVE; R. HARRÉ (orgs.), *Positioning theory: moral contexts of intentional action*. Oxford, Blackwell, p. 14-31.

MENEZES, V.; SILVA, M.M.; GOMES, I.F. 2009. Sessenta anos de linguística aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: R.C. PEREIRA; P. ROCA. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo, Contexto, p. 25-50.

MOITA-LOPES, L.P. 2006. Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo aplicado como lingüista aplicado. In: L.P. MOITA-LOPES (org.), *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo, Parábola Editorial, p. 13-44.

MOITA-LOPES, L.P. 2009. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: R.C. PEREIRA; P. ROCA. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo, Contexto, p. 11-24.

PENNYCOOK, A. 2006. Uma linguística aplicada transgressiva. In: L.P. MOITA-LOPES (org.), *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo, Parábola Editorial, p. 67-84.

SANTOS, C.B., ORGE L.M. 2010. Letramento do alfabetizador no local de trabalho. In: C.L. VÓVIO; L.S. SITO; P.B. GRANDE (org.), *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada*. Campinas, Mercado de Letras, p. 267-284.

SANTOS, M. 2012. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4ª ed. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 392 p.

SELINKER, L. 1972. Interlanguage. *IRAL*, 10:209-241. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>

SERRANI, S. 2001. Ressonâncias discursivas e polidez em práticas de leitura e produção escrita. *DELTA*, 17(1):31-58. <https://doi.org/10.1590/S0102-44502001000100002>

SILVA, S.B.B. 2003. *Formação de professores e PCN: um olhar sobre a leitura e o material de leitura*. Campinas, SP. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 161 p.

STREET, B.V. 1984. *Literacy in theory and practice*. Cambridge, Cambridge University Press, 243 p.

TARDIF, M.; LESSARD, C. 2005. O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, Vozes, 328 p.

VIANNA, C.A.D. 2017. *Uma experiência de assessoria pedagógica em contexto editorial: letramento do professor para o local de trabalho*. Campinas, SP. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, 254 p.

VOLOCHINOV, M. 2006. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12^a ed. São Paulo, Hucitec, 201 p.

WITTGENSTEIN, L. 2014. *Investigações filosóficas*. Rio de Janeiro, Vozes, 352 p.

Recebido: 31/10/2019

Aceito: 14/11/2019