



ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA LINGUÍSTICA: DA ALFABETIZAÇÃO AOS LETRAMENTOS ACADÊMICOS

BETWEEN THEORY AND LINGUISTIC PRACTICE: FROM LITERACY TO ACADEMIC LITERATURES

Marcela de Melo Cordeiro Eulálio
Programa de Pós-graduação em Linguística
Universidade Federal da Paraíba
celinha.letas@hotmail.com

Resumo: Reforçando o caráter da Linguística Aplicada, esta pesquisa leva em conta o contexto real em que seu objeto de estudo surge, isto é, a sala de aula. Notamos muitas dificuldades dos alunos de Física e Matemática nas práticas de leitura e escrita acadêmicas. Então, tecendo reflexões linguísticas que enfatizam o limite entre a teoria e a prática (MOITA LOPES, 2006), objetivamos, procurando exemplificar o intento investigativo da Linguística Aplicada, analisar a percepção dos professores de Física e Matemática de uma instituição de ensino superior federal sobre sua atuação no processo de alfabetização acadêmica de seus alunos. A alfabetização acadêmica é compreendida como uma prática metodológica, no processo de ensino-aprendizagem das práticas de leitura e escrita, que favorece a inserção dos estudantes nos letramentos acadêmicos. Assim, defendemos a necessidade de atuação dos professores das diferentes áreas na orientação dessas práticas, considerando sua *expertise* em suas próprias esferas discursivas. Metodologicamente, esta pesquisa de caráter qualitativo-interpretativista fundamenta-se em Martelotta (2008), Robins (2005), Mussalin e Bentes (2011) e Lyons (1987), no que tange ao surgimento da Linguística; Moita Lopes (2006; 2013), Kleiman (2013) e Rajagopalan (2006), a respeito da Linguística Aplicada, assim como Carlino (2017; 2021) e Navarro (2018), sobre alfabetização acadêmica.

Palavras-chave: Linguística teórica e Aplicada; Alfabetização acadêmica; Atuação de professores; Física e Matemática.

Abstract: Reinforcing the character of Applied Linguistics, this research considers the real context in which its object of study arises, that is, the classroom. We noticed many difficulties of Physics and Mathematics students in academic reading and writing practices. So, weaving linguistic reflections that emphasize the limit between theory and practice (MOITA LOPES, 2006), we aim, seeking to exemplify the investigative intent of Applied Linguistics, to analyze the perception of Physics and Mathematics teachers of a federal higher education institution about their role in the academic literacy process of their students. Academic literacy is understood as a methodological practice, in the teaching-learning process of reading and writing practices, which favors the insertion of students in academic literacies. Thus, we defend the need for teachers from different areas to act in guiding these practices, considering their expertise in their own discursive spheres. Methodologically, this qualitative-interpretative research is based on Martelotta (2008), Robins (2005), Mussalin and Bentes (2011) and Lyons (1987), regarding the emergence of Linguistics; Moita Lopes (2006; 2013), Kleiman (2013) and Rajagopalan (2006), on Applied Linguistics, as well as Carlino (2017; 2021) and Navarro (2018), on academic literacy.

Keywords: Theoretical and Applied Linguistics; Academic literacy; Teachers' performance; Physics and mathematics.



Introdução

“(...) é preciso nos conscientizar de que, para ser de alguma utilidade prática, a teoria deveria ter sido concebida levando-se em conta possíveis fins práticos”.
RAJAGOPALAN (2006, p. 159)

Ao lermos as palavras de Rajagopalan (2006) acima, pensamos na importância de os estudos linguísticos considerarem o contexto de uso da língua em suas reflexões, fazendo-nos, pois, compreender a importância da relação entre a teoria e prática. Relação esta que nem sempre foi compreendida pelos linguistas, como bem colocam os estudiosos da área, tais como o próprio Rajagopalan (2006), Moita Lopes (2006; 2013), Kleiman (2013), entre outros.

É a partir dessas considerações que surge a Linguística Aplicada (LA), a qual, diferentemente da teórica, preocupa-se com o contexto social em que o uso da língua ocorre, considerando, inclusive, a percepção do falante/ participante da pesquisa a respeito do uso que ele faz da linguagem. Diante disso, Rajagopalan (2006) ressalta que a linguística teórica não se preocupa com quem fornece os dados, mas, sim e apenas, com os dados fornecidos. Logo, não importa para essa linguística abstrata a realidade do objeto ou mesmo a compreensão que os participantes da pesquisa/ nativos da língua possuem em torno desse objeto, como vemos nas palavras do autor abaixo.

[...] o nativo só vale enquanto fornecedor de dados. A análise desses dados deve ficar exclusivamente por conta do linguista. Isto é, ao linguista interessa tudo o que o nativo diz em sua língua. Se, porventura, o mesmo nativo começa a falar sobre sua língua, a melhor opção para o linguista é não dar ouvidos a seu entrevistado, pois o que o nativo tem a dizer sobre sua própria língua só pode atrapalhar o rumo da pesquisa (RAJAGOPALAN, 2006, p. 156).

Esta é uma visão preconceituosa que desconsidera o objeto real de análise, ou seja, a língua em uso, fazendo-nos perceber, inclusive, que não podemos distinguir uma linguística teórica de uma linguística aplicada, haja vista que, diferentemente do que muitos imaginavam, a Linguística Aplicada não se trata apenas da aplicação, em fins práticos, das reflexões linguísticas, mas, sim, de uma área de estudo que, a partir da observação do uso real da língua, em diferentes contextos, visando, também, a interdisciplinaridade, a existência de diferentes situações que se completam, elabora suas reflexões teóricas e fundamentadas para resolução das diligências que surgem. Por isso, como bem coloca Moita Lopes (2006, p. 100), a LA necessita de um posicionamento que “exploda os limites entre teoria e prática”. Ainda nas palavras do autor,

Em uma LA que quer falar à vida contemporânea é essencial, não a teorização elegantemente abstrata que ignora a prática, mas uma teorização em que teoria e prática sejam conjuntamente consideradas em uma formulação do conhecimento na qual a teorização pode ser muito mais um trabalho de *bricolage*, tendo em vista a multiplicidade dos contextos sociais e daqueles que os vivem (MOITA LOPES, 2006, p. 101).

Essa teorização oriunda da multiplicidade dos contextos sociais nos faz lembrar do processo de ensino-aprendizagem da língua que atravessa diversos contextos. Sendo a língua um objeto, indiscutivelmente, utilizado em todos os contextos para fins comunicativos,

notamos que existe, seja na oralidade seja na escrita, aspectos que diferenciam a linguagem, nas mais diversas situações, em contextos profissionais, escolares, acadêmicos entre outros. No contexto acadêmico que é um domínio abrangente, por exemplo, há diversas áreas, as quais, por sua vez, possuem jargões ou mesmo gêneros que constituem diferentes maneiras de uso da linguagem dentro de um mesmo universo.

Diante disso, são necessárias teorizações advindas da observação da prática para que haja, por parte dos integrantes do referente contexto, uma compreensão no que diz respeito às práticas de leitura e escrita que constituem os letramentos acadêmicos (STREET, 2010). Além disso, a partir da LA, refletimos sobre a inserção dos indivíduos nessas novas esferas discursivas, pensando, por meio da observação das diferentes culturas disciplinares (HYLAND, 2014), na melhor maneira de se ensinar a leitura e escrita acadêmica respeitando as peculiaridades de cada área. Essa reflexão nos leva a pensar no conceito de alfabetização acadêmica cunhado pela estudiosa argentina Paula Carlino (2017; 2021), a qual nos faz compreender a necessidade de práticas metodológicas que auxiliem a inserção dos estudantes nos letramentos acadêmicos.

Tendo em vista essas considerações, tecendo reflexões linguísticas que enfatizam o limite entre a teoria e a prática (MOITA LOPES, 2006), objetivamos, neste artigo, procurando exemplificar o intento investigativo da Linguística Aplicada, analisar a percepção dos professores de Física e Matemática de uma instituição de ensino superior federal sobre sua atuação no processo de alfabetização acadêmica de seus alunos. É importante ressaltar que abordaremos a alfabetização acadêmica como um processo que leva o indivíduo aos letramentos acadêmicos. No entanto, nossa intenção não é teorizar a respeito da abordagem dos letramentos acadêmicos (STREET, 2010).

Para concretização deste objetivo, faremos, inicialmente, uma contextualização em torno da história da Linguística de modo breve, conforme Robins (2005), Mussalin e Bentes (2011), Lyons (1987) Martelotta (2008), para, então, chegarmos ao surgimento da LA. Posteriormente, fundamentar-nos-emos nas discussões de Moita Lopes (2006; 2013), Kleiman (2013), Rajagopalan (2006), entre outros, no que se refere à Linguística Aplicada; assim como nas reflexões sobre alfabetização acadêmica (CARLINO, 2017, 2021; NAVARRO, 2018).

Para melhor orientar a leitura deste texto, ressaltamos, além das palavras iniciais e finais, sua organização em dois tópicos principais, sendo eles: *Uma breve contextualização em torno da Linguística*, tópico em que realizamos um breve percurso em torno do surgimento da linguística, buscando mostrar como chegamos à Linguística Aplicada; *Informações metodológicas e contextuais*, seção em que apresentamos o contexto do qual surgiu este trabalho; *A Linguística aplicada e o conceito de alfabetização acadêmica rumo aos letramentos acadêmicos*, momento no qual analisaremos alguns dos excertos dos dados alcançados com o questionário aplicado.

1 Uma breve contextualização em torno da linguística

“A linguagem resulta de convenção, visto que nenhum nome surge naturalmente”
(Aristóteles)

Ao lermos as palavras de Aristóteles acima, pensando em sua importância enquanto filósofo para os estudos linguísticos, lembramos, como aponta Robins (2005), que as reflexões em torno desta área têm seu surgimento com os Hindus, pensando-se no sânscrito, mas, de forma mais preponderante, na Europa, continente no qual surgiram discussões,



inicialmente, com os gregos e, posteriormente, com os romanos, o que, dada a relação entre esses povos, fez surgir as reflexões linguísticas greco-romanas.

Tais discussões remontam o período antes de Cristo, fazendo-nos compreender que a ciência Linguística não é recente, tendo um longo percurso de reflexões por parte de diversos estudiosos, os quais não podem ser citados aqui devido à brevidade deste texto. Mas, é importante enfatizar que os estudos realizados hoje surgiram da Linguística popular, ou seja, a curiosidade dos povos antigos em torno do surgimento da linguagem, sendo, por sua vez, um elemento de grande especulação (ROBINS, 2005).

A importância dessa ferramenta de comunicação que deu origem a tanta especulação na Grécia antiga, segundo Robins (2005), especificamente no século V a.C, fica muito clara nas palavras do historiador grego Heródoto, o qual, relatando um momento em que os gregos precisaram se unir com os invasores persas para derrotar os bárbaros, afirma que toda a comunidade grega tem o mesmo sangue e mesma língua. Tal afirmação demonstra a relevância dada por este historiador, representante do povo daquela época, à língua, considerada, em tal situação, não apenas uma ferramenta de comunicação, mas, sobretudo, uma parte do indivíduo, tal como o sangue o é.

A partir do reconhecimento da língua e a curiosidade sobre de onde vem a linguagem, vários estudiosos, partindo da Grécia, com base em aportes teóricos da filosofia, sociologia e antropologia, começaram a investigar a linguagem como um fenômeno, cujo elemento central é a língua. A esse respeito, Robins (2005) afirma:

[...] foram os pensadores gregos, ao especularem sobre a linguagem e sobre os problemas suscitados pelas investigações linguísticas, os iniciadores na Europa dos estudos a que podemos chamar ciência linguística no seu sentido mais amplo. Esta ciência, foco de contínuo interesse desde a Grécia antiga até os nossos dias, é uma linha ininterrupta de erudição, em que *cada investigador nunca deixou de estar consciente da obra de seus predecessores*, perante ela reagindo de uma forma ou de outra (ROBINS, 2005, p. 6).

Lendo as palavras do autor acima, chama-nos especial atenção o trecho grifado, o qual denota o fato de cada investigador da Linguística não desconsiderar os achados apresentados pelos teóricos anteriores. Claro que, muitas vezes, os linguistas não concordam com as teorias anteriormente apresentadas; no entanto, é importante lembrar que, mesmo as teorias que precisam ser melhor trabalhadas, apresentam algo para o avanço da ciência linguística, sendo necessário ressaltar que os linguistas atuais não partiram do marco zero, mas, sempre, de algo já antes descoberto que precisa ser aprimorado.

Como exemplo disso, temos vários estudos desde a antiguidade, gramáticos que foram aprimorando os estudos dos outros e chegando a melhores soluções, estudiosos estes que são citados até hoje, como é o caso dos estudiosos da escola de Praga que trouxeram avanços para várias áreas da Linguística, inclusive, de acordo com Robins (2005), para as áreas mais periféricas, como é o caso da Estilística.

Além disso, pensando nestes avanços da ciência linguística, aproximando-se mais da atualidade, dado o curto espaço para escrita deste texto, temos como exemplo três correntes da Linguística que foram de importância crucial para o desenvolvimento dos estudos em questão, sendo elas: Estruturalismo, Gerativismo e Funcionalismo (LYONS, 1987; MARTELOTTA, 2008; MUSSALIM, BENTES, 2011). Observando essas correntes, notamos que seus estudiosos cunhadores obtiveram seus achados a partir de uma melhoria que julgava importante em um achado anterior.

Quando pensamos no Estruturalismo, lembramos, primeiramente, de Saussure, considerado por muitos como o pai da Linguística devido ao seu “curso de Linguística Geral” publicado em 1916, livro no qual o referido autor apresenta as quatro dicotomias representativas de suas reflexões linguísticas, sendo elas: *langue versus parole*; *significante versus significado*; *sincronia versus diacronia*; bem como *sintagma versus paradigma*. Para compreensão destas dicotomias, Saussure nos apresenta, também, o conceito de signo que compõe a língua a qual, segundo este autor, é um sistema de signos. Logo, não é possível estudar a língua sem pensar no signo (SAUSSURE, 1975).

Diante das dicotomias apresentadas, o estudioso pensa sobre a diferença entre a língua e a fala, considerando para suas investigações a língua, logo, o signo. Este signo pode ser dividido entre o significante e o significado, o som e a sua imagem acústica, bem como pode ser observado de um ponto de vista sincrônico (em um dado período de tempo) ou do ponto de vista diacrônico (na evolução no tempo). Além disso, o autor ainda ressalta que este signo pode ser analisado de acordo com sua relação para com os outros signos, seja esta relação sintagmática (relação do signo com outros, em um eixo horizontal), seja numa relação paradigmática (relação do signo com outros, em um eixo vertical). Em outras palavras, do ponto de vista sintagmático, cada signo, em uma frase, exerce uma função sintática, como podemos ver em “O menino jogou a bola”, enquanto que, numa relação paradigmática, percebemos a possibilidade de substituição dos termos da frase em questão por outros sem prejudicar o sentido, como em “O garoto jogou a bola”.

Essas reflexões paradigmáticas e sintagmáticas nos fazem pensar sobre como os falantes da língua conseguem seguir a estrutura de sua língua materna sem ferir estas relações do signo. Foi a partir dessas reflexões que surgiu o Gerativismo, corrente linguística que contraria o behaviorismo, de acordo com o qual a linguagem humana é comportamental e funciona a partir de estímulos. Para Chomsky, precursor do Gerativismo, a linguagem é inata, o que explicaria o fato de a criança, mesmo em seu processo de aprendizagem da língua, não construir sentenças como: “bola a menino comprou”. Conforme apresentado por Kenedy (2008), Chomsky aponta a criatividade como o principal elemento responsável por caracterizar o comportamento linguístico do ser humano, o que, por sua vez, distingue a linguagem humana da linguagem animal.

No entanto, é importante lembrar que, em seus estudos, Chomsky desconsiderou o social, haja vista sua posição de que a linguagem é inata. Mas, tentando resolver esta questão, lembrando-nos do que disse Robins (2005), o qual afirma que os linguistas sempre consideram seus antecessores, mas procuram aprimorar as teorias, surgiu o funcionalismo, teoria que, em diferentes momentos, foi aprimorada por diferentes autores, tais como Du Bois, Hopper e Thompson, Dik e Halliday, como nos mostra Cunha (2008), autora que aponta a corrente em questão como aquela que “em oposição ao Estruturalismo e o Gerativismo, preocupa-se em estudar a relação entre a estrutura gramatical das línguas e os diferentes contextos comunicativos em que elas são usadas” (CUNHA, 2008, p. 157).

Analisando as correntes acima apresentadas, notamos que elas trazem contribuições muito importantes para o avanço dos estudos da linguagem. Entretanto, tais correntes fazem parte de uma linguística teórica, uma vez que visam o estudo e descrição das línguas, sem visar, necessariamente, o desenvolver dessas teorias na prática, embora não possamos desconsiderar, sem dúvidas, a influência delas em estudos que desembocaram em contribuições práticas.

Diante dessas inquietações, surge a Linguística Aplicada, área de investigação que teve início, no Brasil, no final dos anos 1960, pelas mãos da pesquisadora e professora da PUC-SP, Maria Antonieta Alba Celani. A LA é uma área que não visa apenas aplicar as descobertas linguísticas teóricas na prática (MOITA LOPES, 2006; 2013), mas que visa, a

partir de um processo de ação-reflexão-ação refletir sobre a prática para que, assim, se chegue a uma teoria apropriada a solucionar os problemas presentes na realidade. Tal área de investigação considera o contexto que envolve as ações comunicativas, independente das áreas em que estejam presentes estes contextos, seja Geografia, Matemática, Sociologia, entre outras. Trata-se de uma reflexão linguística que visa trabalhar com o processo de ensino-aprendizagem da língua no contexto em que ele ocorre. Considerando esse pensamento, Moita Lopes (2006, p. 98) considera que: “Mais importante do que se preocupar com os limites de uma área de investigação, é tentar operar dentro de uma visão de construção de conhecimento que tente compreender a questão de pesquisa na perspectiva de várias áreas do conhecimento, com a finalidade de integrá-las”.

É pensando nesta contemplação da realidade em que se insere a língua ou mesmo o processo de ensino-aprendizagem desta língua que, no próximo tópico, aprofundaremos as reflexões em torno da LA, apresentando uma breve discussão que envolve o ensino de língua para fins específicos, visto, também, sob o ângulo de profissionais de outras áreas do conhecimento que usam esta língua.

2 Informações metodológicas e contextuais

Antes de explicarmos o procedimento de geração de dados, como linguista aplicada, considero importante apresentar o contexto que envolve as reflexões aqui empreendidas. Em primeiro lugar, como professora substituta de uma instituição de ensino superior federal, lotada em uma unidade acadêmica de Física e Matemática, sempre me inquietei com as dificuldades apresentadas pelos alunos recém-ingressos na universidade. Tais alunos, iniciantes nos cursos citados, têm como obrigatória uma disciplina de Leitura e produção de gêneros acadêmicos, cujo propósito é auxiliar os alunos no desenvolvimento das particularidades da escrita acadêmica. No entanto, entendemos que uma única disciplina não é suficiente para dirimir as diligências de estudantes que ingressaram na academia sem ter conhecimento das práticas discursivas envolvidas em tal contexto.

Por essa razão, como Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba, tenho como propósito em minha pesquisa analisar a atuação dos professores de Física e Matemática no processo de alfabetização acadêmica de alunos desses cursos, entendendo esses professores como especialistas em suas respectivas culturas disciplinares (HYLAND, 2014). Uma vez *experts* nos contextos discursivos dos quais fazem parte, esperamos que esses professores possam auxiliar seus estudantes em sua inserção nos letramentos acadêmicos, embora entendamos que esses profissionais não recebem orientação a esse respeito em sua formação inicial.

Levando em conta essas reflexões, uma vez aluna de um programa de Doutorado em Linguística, matriculada em uma disciplina intitulada *Linguística: história, objetos, teorias e métodos*, resolvi elaborar, para terceira avaliação da disciplina, um texto que contemplasse, por mais que de modo sucinto, o surgimento da Linguística, considerando a relação entre teoria e prática e, portanto, o intento de minha área de interesse: Linguística Aplicada. Então, seguindo esse raciocínio, neste artigo, apresento alguns dados de um questionário aplicado a professores de Física e Matemática da unidade acadêmica da qual fiz parte. Entre as questões propostas no questionário mencionado, exploro, neste texto, no intuito de reforçar o objetivo da Linguística Aplicada, algumas respostas às seguintes questões:



- a) Você se sente responsável pelo desenvolvimento da escrita acadêmica de seus alunos? Por que? Explique.
- b) Você julga necessário e importante que professores de áreas específicas, como você, orientem seus alunos no desenvolvimento da escrita acadêmica? Por que? Justifique.
- c) Você solicita aos alunos a leitura e escrita dos gêneros acadêmicos (resumo, resenha, artigo, fichamento, relatório, entre outros gêneros) nas disciplinas que ministra? Comente.
- d) Durante sua carreira como professor no ensino superior, em algum momento, você já fez comentários, nos textos de seus alunos, sobre o que eles precisam melhorar na escrita acadêmica, a respeito, por exemplo, da coesão ou coerência das ideias, construção de paráfrases ou sumarização das ideias de autores citados no texto, entre outras estratégias linguísticas necessárias? Como fez isto? Explique.

Responderam a estas questões nove professores (as)¹, sendo quatro da Matemática e cinco da Física, os (as) quais serão identificados (as) como PM e PF, respectivamente, conforme a ordem das respostas: PM1, PM2 e, assim, sucessivamente.

No que diz respeito à caracterização, esta é uma pesquisa qualitativo-interpretativista, dado que, situada na área da Linguística Aplicada, a observação dos dados leva em conta o seu contexto real, assim como as subjetividades implícitas nesse processo de análise. Como afirma Bortoni-Ricardo (2008, p. 32), “a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo”.

3 A linguística aplicada e o conceito de alfabetização acadêmica rumo aos letramentos acadêmicos

Temos visto que os alunos chegam ao ambiente acadêmico com muitas dificuldades na escrita e, especialmente, no que tange à compreensão das especificidades conferidas à linguagem do universo acadêmico. Portanto, nessa situação, cabe aos professores, não só professores de línguas, mas, também, aqueles de áreas específicas pensar em soluções que dirimam essas dificuldades. É preciso compreender a necessidade de um trabalho conjunto entre o profissional especializado em linguagem e aquele da área específica que possui conhecimento das particularidades exigidas na comunicação de seu meio.

Refletindo sobre isto, Silva (2019, p. 10) afirma que “a escrita é uma prática social situada, logo, a depender das comunidades disciplinares em que aparece, se apresentará de formas distintas. Isso precisa ser [...] ensinado e refletido em contextos acadêmicos”. Essas palavras refletem o desejo da LA que defende uma pesquisa situada na realidade de seu objeto, valorizando a colaboração daqueles que o conhecem, mesmo que sejam de áreas diferentes. Valorizamos, pois, a interdisciplinaridade como um elemento que enriquece as discussões no que se refere, neste caso, ao processo de ensino-aprendizagem da escrita acadêmica.

Seguindo essa linha de raciocínio, ancoramo-nos no conceito alfabetização acadêmica (CARLINO, 2013), a partir do qual pensamos nas práticas de leitura e escrita como instrumentos de aprendizagem dos conteúdos específicos das diferentes culturas disciplinares. Em outras palavras, alfabetizar-se academicamente é inserir-se na cultura do saber de sua

¹ Os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Além disso, é importante esclarecer que esta pesquisa tem a permissão do Comitê de Ética em Pesquisa, através de submissão de projeto realizada na Plataforma Brasil, sob o número: 55584522.0.0000.5188.

área, ou seja, ingressar nos letramentos acadêmicos correspondentes a sua área de atuação. A esse respeito, Carlino (2017) ressalta que:

A alfabetização acadêmica não é uma proposta para remediar a (má) formação dos que chegam à universidade. Por isso, alfabetizar academicamente não significa transmitir nestas páginas um saber elementar, separado do conteúdo das disciplinas, transferível para qualquer deles. Alfabetizar academicamente implica, ao contrário, que cada uma das disciplinas esteja disposta a abrir as portas à cultura do conteúdo que ensina para que, efetivamente, possam ingressar todos os estudantes que provêm de outra cultura (CARLINO, 2017, p. 20).

Entendemos, então, que a alfabetização acadêmica emerge das estratégias metodológicas utilizadas pelos professores para orientar as práticas de leitura e escrita em sala de aula, considerando essas práticas como instrumentos de aprendizagem para o conteúdo de sua disciplina. Dessa maneira, o aluno tem a possibilidade de aprender o conteúdo da disciplina que cursa e, ao mesmo tempo, ser orientado a utilizar determinadas estratégias para ler um capítulo, escrever um resumo do conteúdo, elaborar um mapa mental, dentre outras metodologias de estudo que fomentarão não só a sua aprendizagem na disciplina, mas, sobretudo, seu desenvolvimento na leitura e escrita de textos acadêmicos. Realizar a sumarização das ideias centrais de um texto, elaborar uma paráfrase das ideias selecionadas, produzir um resumo do conteúdo abordado são formas de o aluno alfabetizar-se academicamente, dado que estará dialogando com textos que farão parte de seu convívio na academia. Logo, solicitar a escrita de um artigo científico sem que o aluno saiba ler e escrever academicamente não ajudará este discente em seu processo de inserção na esfera discursiva que pretende. No entanto, orientar este estudante sobre como ler e produzir o texto, fornecendo-lhe subsídios para uma leitura e escrita orientadas dentro do conteúdo da área a qual pertence, é imprescindível no processo de alfabetização acadêmica.

Por essa razão, Carlino (2013) defende a prática de ensino da leitura e da escrita através do currículo, nas diferentes disciplinas na academia, haja vista que disciplinas isoladas, ao passo que podem apresentar estratégias de leitura e escrita necessárias, de modo geral, a todos os domínios acadêmicos, podem, também, apresentar, para discentes e professores, a impressão de que a necessidade do ensino está suprida. Como uma só disciplina pode suprir as diligências em torno da escrita acadêmica de todas as áreas disciplinares? Como o professor de línguas pode ser suficiente para suprir tais diligências? É necessário que haja um trabalho conjunto entre professores de línguas e professores de áreas específicas para que os alunos sejam orientados sobre como devem ler e escrever em suas respectivas áreas.

Refletindo sobre isto, Navarro (2018), reforçando a concepção de alfabetização acadêmica, afirma que esse conceito se refere ao processo de ensino da escrita na educação superior em um marco mais amplo de enculturação disciplinar. Segundo o autor, para entendermos como este processo de enculturação disciplinar se dá, devemos compreender que essa escrita apresenta cinco funções propriamente acadêmicas, sendo elas: *a função epistêmica*, responsável por favorecer a aprendizagem dos conteúdos disciplinares; *a função retórica*, a partir da qual o estudante tem a possibilidade de internalizar e exercitar as formas de comunicação próprias de cada espaço disciplinar; *a função habilitante*, em que devem ser claras as maneiras de se avaliar a aprendizagem; *a função crítica*, que oportuniza ao aluno o domínio do conteúdo para que ele consiga problematizar os conceitos de forma analítica; e, por fim, *função expressiva*, a qual possibilita ao discente expor suas percepções diante do que lhe foi apresentado, podendo despertar a criatividade do estudante.



Essas funções endossam a necessidade de atuação dos professores no processo de alfabetização acadêmica de seus estudantes. Inclusive, dentre as respostas dos participantes de nossa pesquisa, encontramos respostas que coadunam com esta perspectiva, como podemos ver nas palavras de PM3: “[...] julgo importante [a orientação do professor de área específica na escrita] pois cada área possui modos específicos de escrever e que necessita de orientação”. Notamos que esse professor compreende as particularidades da escrita acadêmica nas diferentes áreas do conhecimento, o que nos faz pensar na função retórica dessa escrita (NAVARRO, 2018). Além disso, na resposta de PM2: “[...] à medida que os alunos vão praticando a escrita acadêmica em diferentes áreas eles vão cada vez mais aperfeiçoando a escrita acadêmica”., percebemos tanto a função epistêmica, considerando a aprendizagem dos conteúdos disciplinares, como a função retórica que reforça o caráter constitutivo dos gêneros utilizados nas diferentes disciplinas.

Dando continuidade à análise das percepções dos docentes sobre sua atuação na orientação da escrita acadêmica dos discentes de Física e Matemática, encontramos as seguintes considerações de PM4 e PF2, respectivamente: “[...] se todos os professores, independente da área de atuação, cobrassem e contribuíssem para uma boa escrita não teríamos TCCs tão difíceis de corrigir ao final do curso” e “[...] não é fácil [a orientação da escrita], porque não somos da área (com formação em Língua Portuguesa). Os estudantes precisam se expressar através da escrita em diferentes momentos. Assim, há a necessidade de ajudá-los com dicas de leitura, com orientações sobre a escrita, ou mesmo, fazendo correções. A ideia é melhorar, tanto a escrita, quanto a fala. Há muitos vícios de linguagem que dificultam o aprendizado da norma culta”. Notamos, nesses excertos, que os professores possuem dificuldade na orientação de seus alunos no que diz respeito à escrita, mas compreendem a necessidade desta orientação, o que reforça o quão necessário é o trabalho em equipe dos profissionais de línguas e dessas outras áreas, denotando, mais uma vez, o que defende, como bem aponta Moita Lopes (2006) e Rajagopalan (2006), a LA: um trabalho interdisciplinar que considere a realidade do objeto de estudo. Se não consideramos o que dizem estes professores, nem mesmo o que dizem os alunos dessas diferentes áreas (NAVARRO, 2017; 2018), apenas tentando impor o que consideramos ser uma boa escrita acadêmica, não estaremos resolvendo os seus problemas, mas, sim, criando uma imposição que não mitigará as diligências surgidas.

Ressaltando ainda a necessidade da atuação dos professores das diferentes áreas na orientação da escrita acadêmica, considerando a importância de um trabalho conjunto entre professores das disciplinas específicas e professores de linguagens, PF3 e PF4 apresentam as seguintes reflexões, respectivamente: “PF3: Eu acredito que o ensino da escrita científica deva ser compartilhado entre professores das diversas áreas do conhecimento científico e professores de Português. Pois, existem jargões específicos e as regras de nossa língua materna que são bem complexas” e “PF4: Sim. Mas acredito que ainda é insuficiente., com momentos para discutir com eles Preciso pensar em formas mais efetivas de trabalhar a escrita acadêmica sobre o que pode ser melhorado. Mas pretendo fazer isso de forma responsável. Não posso sugerir melhorias na escrita e na leitura baseado no que eu acho que seja o correto. Preciso estudar sobre isso”.

As afirmações desses professores nos levam às razões para integrar o ensino de leitura e escrita em todas as disciplinas, segundo Carlino (2021). Em primeiro lugar, segundo a autora, “uma disciplina é um espaço discursivo e retórico, tanto como conceitual”, ou seja, aprender os conteúdos de uma matéria não significa apenas compreender noções e métodos, mas, sobretudo seus modos de ler e escrever específicos. Em segundo lugar, “ler e escrever são meios privilegiados de aprender um conteúdo”, dado que essas práticas são ferramentas insubstituíveis no processo de ensino aprendizagem dos conteúdos. Em terceiro lugar,

“ensinar um conteúdo inclui ensinar a seguir aprendendo nesse campo do conhecimento”, o que nos faz compreender, segundo a estudiosa, que é importante saber para quê, onde e como obter, interpretar e usar informações sobre uma área de estudo. Em quarto lugar, “a alfabetização acadêmica não é uma habilidade básica”, isto é, como ressaltado por Carlino (2021), ensinar e aprender a ler e escrever não podem ser considerados processos unívocos, dada a imensidão de contextos discursivos com os quais nos deparamos. Em quinto lugar, “escrever não é dizer o que se sabe: ler não é extrair o que o texto disse”. Por esse motivo, os professores precisam determinar objetivos e categorias de leitura. Em sexto lugar, “é um mito que uma única disciplina possa alfabetizar academicamente”, uma vez que, como já apontado anteriormente, segundo a autora, “a alfabetização acadêmica só é alcançada em um longo processo de aculturação que exige que os membros de uma comunidade disciplinar guiem os alunos para suas formas particulares de compreender e produzir textos” (CARLINO, 2021, p. 7-11).

Além de apresentar as razões pelas quais os professores devem se ocupar da leitura e escrita em suas disciplinas, Carlino (2021, p. 13) também nos mostrar três razões que, muitas vezes, são utilizadas como argumentos para que essa prática não se efetue: “Ensinar a ler e a escrever na universidade atenta contra a autonomia dos estudantes”; “Os docentes das distintas disciplinas não estão preparados para ensinar a ler e escrever nelas” e “Ensinar a ler e a escrever nas disciplinas toma o tempo destinado ao ensino dos conteúdos específicos”. Refletindo sobre essas razões, notamos que, em primeiro lugar, orientar os alunos não seria atentar contra sua autonomia, uma vez que, ao apresentar estratégias de leitura e escrita no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos das disciplinas, os docentes estarão ofertando possibilidades para os alunos terem autonomia em sua aprendizagem. Em segundo lugar, de fato, os professores das distintas disciplinas não receberam em sua formação inicial orientações a respeito de como orientar as práticas de leitura e escrita em suas disciplinas, mas, tão pouco, os professores formados em Letras receberam orientações sobre como conduzir o ensino de leitura e escrita em outras culturas disciplinares (HYLAND, 2014). Isso nos mostra que é preciso um bom senso de todos os profissionais para que, em vez de jogarem a responsabilidade de uns para os outros, possam trabalhar em conjunto e pensar em soluções factíveis para tais diligências. Nessa situação, formações continuadas e trabalho em equipe parecem ser uma boa alternativa. Em terceiro lugar, no que tange ao tempo que as orientações das práticas de leitura e escrita podem tomar nas aulas dos conteúdos específicos, é preciso pensar na qualidade em detrimento da quantidade. Ou seja, é mais produtivo ministrar todo o conteúdo mesmo que os alunos não tenham subsídios para compreendê-lo? Ou será mais produtivo ministrar uma quantidade menor de conteúdos, com atividades de leitura e escrita que proporcionem uma melhor aprendizagem? Em tal situação, cabe ao professor lembrar, como diz Carlino (2021), que os alunos não são fotocopiadoras, isto é, não aprendem instantaneamente os conteúdos. Precisam de objetivos que o conduzam na leitura e escrita das matérias trabalhadas.

Considerações finais

Visando concluir as elucidações realizadas neste texto, de modo sucinto, parece importante retomarmos o objetivo proposto inicialmente, ou seja, exemplificar o intento investigativo da Linguística Aplicada, ao analisar a percepção dos professores de Física e Matemática de uma instituição de ensino superior federal sobre sua atuação no processo de alfabetização acadêmica de seus alunos.



É importante lembrar que, dado o contexto do qual surgiram as reflexões tecidas neste texto, debruçamo-nos em demonstrar o limite existente entre a teoria e a prática linguística, considerando que, na Linguística Aplicada, analisamos nosso objeto diante do seu contexto real. No caso deste artigo, nossas discussões surgiram de um contexto real em que uma professora pesquisadora em LA se deparou com estudantes de Física e Matemática com dificuldades na leitura e escrita acadêmicas. Além disso, uma vez matriculada em uma disciplina, do Doutorado, que visava discutir sobre a história, objetos e métodos da Linguística, procurou relacionar essa vivência aos conhecimentos adquiridos em seu curso.

Isso nos lembra de Bortoni-Ricardo (2008, p. 32-33), pesquisadora em LA, segundo a qual “o docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou de práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente”. No caso deste texto, existe uma relação entre a prática pedagógica de uma professora de línguas que percebeu, em seu fazer pedagógico, ao ministrar a disciplina *Leitura e produção de gêneros acadêmicos*, a necessidade da *expertise* dos professores das culturas disciplinares dos alunos no processo inserção desses discentes em seus letramentos acadêmicos. Além disso, percebeu-se, também, a necessidade de esses professores das disciplinas específicas darem continuidade em suas próprias matérias nas orientações dessas práticas de leitura e escrita, o que nos fez analisar suas próprias percepções a esse respeito. Notamos, inclusive, que esses professores reconhecem a sua responsabilidade diante da alfabetização acadêmica dos alunos, mas sentem dificuldade nesse processo por não terem sido orientados em sua formação inicial. Isso nos faz pensar na possibilidade de formações continuadas com o intuito de orientar esses professores sobre sua atuação na orientação dessas práticas.

Finalizamos nossas discussões reforçando a importância de estudos que discutam a necessidade do protagonismo dos professores das distintas culturas disciplinares no desenvolvimento da alfabetização acadêmica de seus alunos, proporcionando a inserção desses indivíduos em seus respectivos letramentos acadêmicos. Também, aproveitamos o ensejo, lembrando que este trabalho não teve o intuito de teorizar a respeito dos letramentos acadêmicos (STREET, 2010), de ressaltar a diferença entre alfabetização acadêmica e letramentos acadêmicos, segundo Carlino (2013)

Distinguir alfabetización –como quehacer educativo– de literacidad –como conjunto de prácticas culturales en torno a textos– exige diferenciar dos tipos de investigaciones necesarias. Por una parte, se precisa indagar los modos de enseñar que propician el acceso de los alumnos a las culturas letradas de las diversas disciplinas. La investigación didáctica apunta así a caracterizar las prácticas docentes, las formas de organizar las interacciones en clase que favorecen el trabajo con los textos que han de producirse o comprenderse para aprender las asignaturas, las intervenciones de los profesores, etcétera, que facilitan la participación de los alumnos en las acciones retóricas típicas de cada materia. Los estudios educativos también deberían enfocar los dispositivos que las instituciones sostienen para apoyar las alfabetizaciones académicas (CARLINO, 2013, p. 19).

Referências

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CARLINO, Paula. Alfabetización académica diez años después. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 18, n. 57, p. 355-381, 2013.

CARLINO, Paula. **Escrever, ler e aprender na universidade**: uma introdução à alfabetização acadêmica. Tradução de Suzana Schwartz. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CARLINO, Paula. Escribir y leer en la universidad: responsabilidade compartilhada entre alunos, docentes e instituciones. *In: Textos em Contexto: ler y escribir en la universidad*. Buenos Aires, Argentina: Color Efe, 2021. p.5-21.

CUNHA, Angélica Furtado da Cunha. Funcionalismo. *In: MARTELOTTA, Mário. Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2008.

HYLAND, K. English for Academic Purposes. *In: LEUNG, C.; STREET, B. (Eds.). The Routledge Companion to English Studies*. London: Routledge, 2014.

KENEDY, Eduardo. Gerativismo. *In: MARTELOTTA, Mário (Org.). Manual de Linguística*. São Paulo: contexto, 2008.

KLEIMAN, Ângela B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. *In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

LYONS, John. **Linguagem e Linguística**: uma introdução. Rio de Janeiro. LTC, 1987.

MARTELOTTA, Mário (org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: contexto, 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplica e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In: _____ (Org.). Por uma linguística aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina. *Introdução à linguística*: fundamentos epistemológicos. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NAVARRO, F. *Más allá de la alfabetización académica*: las funciones de la escritura en educación superior. *In: ALVES, M. A.; BORTOLUZZI, Iensen (Eds.). Formação de Professores: Ensino, linguagens e tecnologias*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. p. 13-49.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da Linguística Aplicada. *In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.



ROBINS, R. H. **Pequena História da Linguística**. Editora Ciência Moderna, 2005.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1975.

SILVA, Elizabeth Maria da. **Resumo ou resenha, professora?**. Campina Grande: EDUFPG, 2019.

STREET, Brian. Dimensões “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v.28, n.2, p.541-567, 2010.