



## RESENHA

CARLINO, Paula. *Textos en contexto: leer y escribir en la universidad*. Edição digital. Buenos Aires, Argentina: Asociación Internacional de Lectura, 2021. 114p.

Marcela de Melo Cordeiro Eulálio  
<https://orcid.org/0000-0002-6725-9434>  
Programa de Pós-Graduação em Linguística  
Universidade Federal da Paraíba  
celinha.letras@hotmail.com

*Recebido em 31 de outubro de 2023*  
*Aceito em 18 de novembro de 2023*

No meio acadêmico, percebemos que a escrita pode ser considerada um sistema de atividade (Bazerman, 2005), devido aos diversos atores envolvidos em sua construção, ou seja, estudantes, professores, técnicos administrativos, entre outros. É importante não perder de vista esse caráter múltiplo existente nessa escrita, visto que, dependendo do campo do saber acadêmico, as produções textuais podem apresentar diferentes características. Essas particularidades revelam, conforme Navarro (2018), uma tripla presença, dado que o ato de escrever, nesse meio, desenvolve-se: 1- *através do currículo*, nos diferentes cursos e suas respectivas disciplinas; 2- *através das etapas formativas*, do ingresso à conclusão do curso; e, por fim, 3- *através do desenvolvimento dos conteúdos*, nos diferentes contextos de estudo e processos de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, ao compreender que ensinar a escrita na universidade significa, também, ensinar a aprender conteúdos disciplinares, Paula Carlino, doutora em Psicologia pela Universidade Autônoma de Madri e pesquisadora do Conselho Nacional de Investigação Científica e Técnica – Conicet, organizou o livro, em língua espanhola, com 114 páginas, intitulado *Textos en Contextos: leer y escribir en la*

*universidad*. Essa obra teve sua primeira edição impressa e publicada em outubro de 2004, enquanto que sua edição digital, objeto desta resenha, foi publicada em 2021 pela Asociación Internacional de Lectura, na Argentina. A necessidade de uma versão digital da obra se explica pela relevância de suas discussões, ao passo que a distância temporal entre as publicações atenua, apesar de passados dezessete anos, a necessária ampliação dessas reflexões.

Ao compreender a indissociabilidade entre a leitura e a escrita e defender, inquestionavelmente, o exercício dessas práticas através dos currículos, Paula Carlino, além de um primeiro capítulo introdutório, de sua autoria, intitulado *Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones*, apresenta cinco capítulos de outros pesquisadores, endossando, de maneira coesa e coerente, as reflexões edificadas na abertura do livro. São os seguintes capítulos: **2-** *La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales*, de Mariana di Stefano e María Cecilia Pereira; **3-** *Las prácticas de lectura en la universidad: un taller para docentes*; de María Adelaida Benvegnú; **4-** *Aprender a enseñar a escribir en la universidad*, de Marta Marucco; **5-** *La tutoría de pares: un espacio para aprender a ejercer el derecho a leer textos académicos*, de Ana Sola Villazón e Clotilde De Pauw; e, por fim, **6-** *El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer*, de Graciela Fernández, María Viviana Uzuzquiza e Irene Laxalt.

No capítulo introdutório, ao entender que o ensino-aprendizagem das práticas de leitura e escrita é uma necessidade educativa que, geralmente, não é garantida pelas universidades, Carlino (2021) afirma a importância de os docentes compreenderem os atos de ler e escrever como instrumentos pedagógicos que fomentam a aprendizagem dos conteúdos, uma vez que, ao utilizar estratégias de leitura e escrita adequadas, a possibilidade de compreensão do conteúdo é maior. Diante disso, a autora apresenta **seis razões** que justificam a integralização do ensino da leitura e da escrita nas disciplinas.

A **primeira razão**, segundo Carlino (2021, p.7), reside no fato de uma disciplina ser um espaço discursivo e retórico tanto quanto conceitual. Nesse caso, a autora defende que aprender em uma disciplina não significa apenas compreender seus conceitos e métodos, mas, também, seus modos de ler e escrever próprios. Isso nos faz pensar, por exemplo, que, ao ingressarem no curso de Matemática, os alunos não devem apenas memorizar os conceitos e métodos matemáticos, mas, sobretudo, entenderem a lógica matemática que perpassa a linguagem que eles precisam compreender na leitura e na escrita. Inclusive, na área de exatas especialmente, existe, por parte de alguns alunos, o pensamento de que não é necessário aprimorar as habilidades de leitura e de escrita, haja vista o protagonismo do cálculo nas disciplinas. No entanto, ao pensar dessa forma, esses discentes, ainda imaturos em suas áreas disciplinares, não percebem que a lógica do cálculo tem implícita toda uma história que precisa ser lida e compreendida. Muitas vezes, os alunos possuem dificuldades no cálculo porque não compreendem o contexto do qual surgiram os símbolos, as fórmulas, entre outros aspectos componentes da lógica. Todos esses elementos possuem uma função que se justifica por essa história. Logo, as práticas de leitura e escrita são essenciais no processo de ensino-aprendizagem da Matemática.

Essa reflexão nos leva à **segunda razão** proposta pela autora, segundo a qual ler e escrever são meios privilegiados de aprender um conteúdo/ disciplina. Como já posto anteriormente, a estudiosa reforça que a leitura e a escrita auxiliam no processo de ensino-aprendizagem, de modo que os alunos possam apropriar-se do conteúdo ofertado nas disciplinas. Ao elaborar um mapa mental e/ou escrever um resumo, com suas próprias palavras, sobre o que leu, por exemplo, o estudante terá mais facilidade de



assimilar os conceitos apresentados pelo professor. Mas, é importante lembrar que a leitura e a escrita devem ser processos contínuos; logo, ao colocá-los em prática em uma disciplina, os alunos devem continuar utilizando essas ações linguageiras ao longo do curso.

Ao propor a **terceira razão**, a pesquisadora afirma que ensinar um conteúdo/disciplina também significa incentivar os discentes a continuarem aprendendo nesse campo do conhecimento. Desse modo, segundo Carlino (2021), os alunos não devem ser ensinados a ler e a escrever, como processos de ensino-aprendizagem, apenas em uma disciplina, mas continuamente. Além disso, os discentes precisam “[...] aprender em quais casos, para que, onde e como obter, interpretar e usar informações sobre uma área de conhecimento<sup>1</sup>” (Carlino, 2021, p.8, *tradução nossa*), tornando-se independentes na busca pelo saber, de maneira que possam seguir aprendendo.

Dando continuidade a suas reflexões, como **quarta razão**, Carlino (2021) traz uma discussão que gera relutância em muitos teóricos, inclusive linguistas. Segundo a estudiosa, a alfabetização acadêmica não é uma habilidade básica. Por entenderem a alfabetização como o momento em que os indivíduos aprendem a decodificar a língua, alguns autores não conseguem enxergar esse processo como algo possível no meio acadêmico, ambiente no qual, para ingressar, os estudantes, necessariamente, precisam saber ler e escrever. No entanto, a função da alfabetização no meio acadêmico, como defendida pela doutora em Psicologia, não é ensinar habilidades de decodificação da língua, mas, sim, inserir os estudantes nas culturas disciplinares em que eles se circunscrevem. Para tanto, acrescentamos que existem práticas de alfabetização que são necessárias no processo de inclusão da escrita acadêmica, a exemplo de ensinar estratégias que facilitem o processo de ensino-aprendizagem dos alunos na leitura e escrita acadêmicas. Como já dito antes, apresentar estratégias de sumarização, paráfrase e citação são alguns desses casos, embora sejam elementos que não estão associados apenas a uma disciplina. Outro exemplo possível seria a orientação a respeito da demonstração de problemas na matemática, considerando etapas importantes, como: leitura e interpretação do problema, elaboração de estratégia de resolução, execução da estratégia de resolução, verificação do resultado alcançado e descrição do processo de resolução. Nesse processo, o aluno precisa entender que não existe apenas um processo de cálculo, mas a compreensão do problema, de quais fórmulas e/ou equações podem ajudá-lo a solucionar o que foi proposto, assim como saber explicar como chegou ao resultado. Isso nos faz perceber que, como defendido por Paula Carlino, o processo de alfabetização é essencial na academia, dado que, diferentemente desse ambiente discursivo, no ensino médio, os alunos apenas respondem, na forma de cálculos, às equações e apresentam um resultado numérico, sem precisar discorrer textualmente sobre esse processo.

Essa consideração nos leva, por conseguinte, à **quinta razão**, isto é, “escrever não é dizer o que se sabe: ler não é extrair o que o texto disse<sup>2</sup>” (Carlino, 2021, p.9, *tradução nossa*). Em outras palavras, ler e escrever não significam apenas realizar a decodificação de letras, sílabas, palavras, frases etc. Ao realizar esses processos de diálogo com o texto, nós recuperamos nossos pré-construídos (Bronckart, 1999, 2006) a respeito do conteúdo sobre o qual lemos ou escrevemos. Sendo assim, conforme afirma Carlino (2021), é importante que os professores orientem seus estudantes no que tange às estratégias de leitura, uma vez que, nesse processo, dentro do campo disciplinar, são

<sup>1</sup> “[...] aprender en qué casos, para qué, donde y como obtener, interpretar y usar información sobre un área del saber” (Carlino, 2021, p.8).

<sup>2</sup> “Escribir no es decir lo que se sabe: leer no es extraer lo que el texto dice” (Carlino, 2021, p.9).



recuperados conceitos e referências teóricas que constituem o modo de pensar de cada área do saber. Podemos endossar esse pensamento com as palavras da autora:

**Se ler não é simplesmente prestar atenção ao que um escrito diz e escrever não é dizer o que já se sabe**, então cabe aos professores, por um lado, ensinar as categorias de análise de texto a partir das quais os alunos possam compreender as noções esperadas em cada disciplina, e também ensinar a pensar através da escrita de acordo com formas disciplinares de pensar<sup>3</sup> (Carlino, 2021, p.10, *grifo nosso, tradução nossa*).

Isso reforça a **sexta razão** apontada pela investigadora, conforme a qual uma única disciplina não pode alfabetizar academicamente os alunos. Ao entender e dialogar com essa razão apresentada por Carlino (2021), lembramos que, em muitos cursos, existem disciplinas responsáveis por apresentar aos alunos noções básicas da escrita acadêmica. Essas disciplinas recebem diferentes nomenclaturas, tais como: *Escrita acadêmica*; *Leitura e produção de gêneros acadêmicos*; *Língua Portuguesa*; *Metodologia científica*, dentre outras. A questão é: embora essas disciplinas, a depender do curso, almejem apresentar aos estudantes estratégias de leitura e escrita essenciais no desenvolvimento da escrita dos gêneros acadêmicos, como resumo, resenha, entre outros, é impossível que um professor, geralmente da área de línguas, dê conta de apresentar aos alunos as peculiaridades da escrita em suas culturas disciplinares. Isto é, um professor de Língua Portuguesa não possui especialidade apropriada, por exemplo, para apresentar aos alunos as peculiaridades da linguagem matemática. É preciso, pois, que os professores do curso de Matemática, ao longo do curso, nas diferentes disciplinas, proponham-se a alfabetizar os alunos na linguagem da lógica Matemática, para que, dessa maneira, esses discentes alcancem os propósitos comunicativos desse campo do saber. Essa é uma proposta plausível, se pensarmos na inclusão dos indivíduos em suas diferentes culturas disciplinares.

Após apresentar essas razões, a estudiosa ressalta que “assim como é questionável que os alunos, por sua conta, devam saber ler e escrever na universidade, também o é que os docentes saibam ensiná-lo<sup>4</sup>” (Carlino, 2021, p.11, *tradução nossa*). Esse raciocínio nos leva a três razões, as quais, segundo a autora, são apresentadas pelos professores das diferentes disciplinas para não se ocuparem de como leem e escrevem os alunos. Esses motivos são: **1-** Ensinar a ler e escrever na universidade atenta contra a autonomia dos estudantes; **2-** Os docentes das distintas matérias não estão preparados para ensinar a ler e escrever nelas; **3-** Ensinar a ler e a escrever em uma matéria toma o tempo destinado a ensinar os conteúdos específicos (Carlino, 2021).

Esses contra-argumentos, normalmente utilizados pelos professores, fazem-nos pensar nos princípios apresentados, também por Paula Carlino, em seu livro *Escrever, ler e aprender na universidade: uma introdução à alfabetização acadêmica*, inicialmente publicado em Buenos Aires, pelo *Fondo de Cultura Económica de Argentina*, em 2005, e, posteriormente, publicado no Brasil, pela editora Vozes, após ser traduzido para Língua Portuguesa por Suzana Schwartz, em 2017. Nessa obra, a pesquisadora defende dez princípios, os quais, a nosso ver, automaticamente, aniquilam

<sup>3</sup> “[...] si leer no es simplemente prestar atención a lo que dice un escrito y escribir no es tampoco decir lo que ya se sabe, entonces cabe a los docentes, por un lado, enseñar las categorías de análisis de los textos con las cuales cosechar las nociones esperadas en cada cátedra, y también enseñar a pensar por medio de la escritura según los modos de pensamiento disciplinares” (Carlino, 2021, p.10).

<sup>4</sup> “Así como es cuestionable que los alumnos, por su cuenta, deban saber leer y escribir en la universidad, También lo es que los docentes sepan enseñarlo” (Carlino, 2021, p.11).



os argumentos apresentados pelos docentes para justificarem sua ausência de responsabilidade no que tange ao ensino-aprendizagem nas práticas de leitura e escrita em suas disciplinas. São os seguintes princípios:

**1- Ninguém aprende através da recepção passiva;** para apropriar-se de um saber coletivo, os alunos precisam transformá-lo; **2- Ninguém aprende de uma vez, para sempre;** é necessário abordar recursivamente os mesmos conteúdos e efetuar ajustes paulatinos; **3- Ninguém aprende sozinho uma disciplina;** é necessário estabelecer um diálogo com quem participa das comunidades disciplinares para que estes compartilhem suas práticas e comentem como encaminham os alunos principiantes nos objetos de conhecimento; **4- Ninguém aprende por imposição,** mas unicamente se se interessa por fazê-lo e confia em si mesmo para conseguir; **5- É inevitável certo grau de desajuste entre as expectativas do professor e o ponto de vista dos alunos,** mas é preciso que os professores ofereçam meios para tentar aproximar ambos; **6- Ler e escrever são processos intelectuais que acontecem inseridos em certas práticas sociais:** ferramentas para aprender dependentes de modos culturais de produzir coisas com a linguagem; **7- Enquanto membros de uma cultura acadêmica, os docentes participam de suas práticas como se essas fossem naturais;** **8- A autonomia não apenas é uma característica de maturidade biológica que possa ser exigida de adultos em qualquer contexto;** **9- Considerar a perspectiva do aluno é imprescindível em todo ensino que se preocupa com a aprendizagem;** **10 - Para se desenvolver profissionalmente como professor e para melhorar o ensino,** é necessário considerá-lo como objeto de análise (Carlino, 2017, grifos nossos, p.238-239).

Entre os princípios observados, destacamos três os quais contrariam as razões que, segundo Carlino (2021), são utilizadas pelos professores para não se responsabilizarem pelo ensino das práticas de leitura e escrita em suas disciplinas. Em primeiro lugar, considerando o primeiro motivo, a autonomia não pode ser considerada uma herança biológica que pode ser utilizada em qualquer contexto. Em segundo lugar, na condição de integrantes da comunidade acadêmica, os docentes participam das atividades discursivas com naturalidade, diferentemente dos alunos recém-ingressos nesse meio. Em terceiro lugar, podemos recorrer a três aspectos, sendo eles: não há como os alunos aprenderem a disciplina sozinhos, sendo necessário o auxílio do professor como orientador na inserção das práticas discursivas de sua área do conhecimento; sempre haverá certo grau de desajuste no que tange à expectativa de alunos e professores, assim como no que se refere à quantidade de conteúdos a serem ministrados, cabendo ao professor pensar em uma metodologia que dê conta do conteúdo necessário aos discentes, e, por fim, não podemos perder de vista que, além de processos situados sócio-histórico-culturalmente, ler e escrever são ferramentas de aprendizagem.

Refletimos, então, que, para internalizar um conceito, o indivíduo precisa transformá-lo, de modo que, ao discretizar seu pensamento (Bronckart, 1999) sobre o conteúdo estudado, correlacionando-o às suas percepções de mundo, ele possa compreendê-lo. Sendo assim, para que essa ação seja possível, os docentes precisam produzir instrumentos (Machado, 2007) que possibilitem a ação cognitiva dos aprendizes, sendo, para tanto, atividades de leitura e escrita importantes nesse processo.



Tendo em vista os anos da primeira publicação desses livros de Paula Carlino, *Textos en Contexto: leer y escribir en la universidad* e *Escribir, leer, y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*, 2004 e 2005, respectivamente, percebemos que a segunda obra, através desses princípios mencionados, reforça a imprescindibilidade das práticas de leitura e escrita no trabalho docente, considerando, por parte dos envolvidos, a necessidade de um trabalho reflexivo e investigativo que se propõe a avaliar e a aprimorar suas ações.

Esse trabalho reflexivo e investigativo não é apenas uma proposta da autora, mas algo que, também, é percebido em sua ação como investigadora, haja vista que, ao selecionar os textos constituintes deste livro, ela apresentou três critérios, tendo como o primeiro deles que os autores escrevessem seus textos a partir da reflexão e teorização sobre suas práticas de ensino, o que significa “[...] não só repensar o que se faz, mas fazê-lo à luz do que os outros pensaram e publicaram a esse respeito<sup>5</sup>” (Carlino, 2021, p.15, *tradução nossa*). Como segundo critério, a organizadora selecionou quatro capítulos que apresentassem experiências no que tange ao trabalho, em diferentes universidades, com as práticas de leitura e escrita em todos os cursos do ensino superior. Por fim, como terceiro critério, a proposta foi selecionar um texto que apresentasse os princípios fundantes da proposta didática de cursos específicos.

Nesse texto, segundo capítulo do livro, Mariana di Stefano e Cecilia Pereira propõem uma pedagogia da leitura e escrita no nível superior. A priori, as pesquisadoras realizaram um diagnóstico para compreenderem as dificuldades dos estudantes universitários na escrita. De modo geral, elas perceberam que os textos analisados não apresentam, sequer, a existência de um planejamento que dê indícios de uma organização textual. Por essa razão, frente as reflexões tecidas em seu texto, como metas primordiais no processo de ensino-aprendizagem das práticas de leitura e escrita na universidade, as autoras apresentam, em sua proposta didática: aquisição de habilidades metacognitivas e metadiscursivas as quais permitam planificar e controlar o processo de leitura e escrita; desenvolvimento de habilidades para identificação do gênero discursivo; desenvolvimento de habilidades de complementação e confrontação de discursos; transformação das representações sociais de leitura e escrita com as quais os estudantes ingressam na universidade; e, por fim, reflexão sobre a dimensão histórica das práticas vinculadas com a palavra escrita (Di Stefano; Pereira, 2021).

No terceiro capítulo, María Adelaida Benvegnú apresenta-nos uma reflexão em torno de uma experiência realizada na Universidade Nacional de Luján. Essa experiência intitulada *As prácticas de lectura na universidad*, a qual consistiu em um curso direcionado a docentes de diferentes áreas, faz parte de um projeto mais amplo, constituído por quatro cursos, sendo eles: *As prácticas de lectura na universidad*; *As prácticas de escrita na universidad*; *A revisión do programa de disciplina*; e, por fim, *A reformulação do programa*. De acordo com a investigadora, o propósito dessa experiência não era comunicar conhecimentos teóricos, mas colocar em jogo os marcos conceituais pertencentes às áreas dos participantes. Por essa razão, a professora intercambiou “[...] entre os participantes, alguns textos que eles mesmos dão a seus alunos para lerem, de modo que cada equipe de disciplinas (ou de disciplinas afins) deveriam deparar-se com os textos com os quais não estavam familiarizados<sup>6</sup>” (Benvegnú, 2021, p.53, *tradução nossa*). O propósito da professora, nessa dinâmica

<sup>5</sup> “[...] no sólo repensar lo que se hace, sino hacerlo a la luz de lo que otros han pensado y publicado en relación con ello” (Carlino, 2021, p.15).

<sup>6</sup> “[...] entre los participantes algunos textos que ellos mismos dan a leer a sus alumnos, de modo que cada equipo de asignatura (o de asignaturas afines) debió enfrentarse a escritos con los que no está familiarizado” (Benvegnú, 2021, p.53).



admirável, foi fazer os docentes passarem pela mesma situação que os seus respectivos discentes enfrentam ao, na condição de recém-ingressos no ensino superior, receberem textos com os quais não estão familiarizados, sem orientações de leitura. Como dito pela formadora, esse momento permitiu aos professores da Química, Genética, Direito, Agronomia, dentre outros cursos presentes na oficina, pensarem que “[...] ensinar a ler na universidade implica acompanhar os estudantes em seu processo de se converterem em membros de uma comunidade científica<sup>7</sup>” (Benvegnú, 2021, p.53, *tradução nossa*).

Semelhantemente ao capítulo anterior, no quarto capítulo, Marta Marucco apresenta sua experiência com a capacitação pedagógica de professores. Neste caso, situada na Faculdade de Psicologia da Universidade de Buenos Aires, a experiência tem como foco o trabalho com a leitura e a escrita na aula universitária. Segundo a autora, nesse curso de capacitação, entre as reflexões dos docentes, três problemas ganharam destaque: falta de coesão e coerência nos textos; reprodução literal das informações dos textos lidos e desconhecimento de normas básicas de textualização. Após uma discussão sobre como ocorre o curso, assim como os pressupostos teóricos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da escrita, a estudiosa apresenta o tópico *Ensino da leitura e da escrita na universidade*, o qual tem como propósito analisar a atuação dos professores integrantes do curso de capacitação como orientadores dessas práticas discursivas. Em sua análise, a estudiosa percebe quatro aspectos que estão explícitos na organização do seu texto: função epistêmica da escrita; função mediadora da escrita; os propósitos da escrita; e, por fim, função avaliadora da escrita. Considerando a importância do conteúdo apresentado no capítulo, teria sido interessante se, durante a discussão dos dados resultantes da experiência dos professores do curso de formação com o trabalho das práticas de leitura e escrita, a pesquisadora tivesse apresentado excertos de dados que denotassem a experiência e as impressões desses docentes. Isso, possivelmente, endossaria a importância da formação pedagógica sobre como ensinar leitura e escrita na universidade.

No quinto capítulo, como alternativa inclusiva diante do desigual acesso ao capital cultural e simbólico no ensino superior, as professoras Ana Sola Villazón e Clotilde de Pauw apresentam, como excelente estratégia pedagógica, o sistema de tutoria de pares, cuja intenção é dirimir alguns dos obstáculos que limitam as práticas leitoras dos estudantes na Universidad Nacional de San Luis, na Argentina. Segundo as autoras, a tutoria de pares diz respeito à criação de um espaço no qual os estudantes mais avançados possam orientar os estudantes ingressantes no que tange à leitura dos textos acadêmicos. Tendo em vista as práticas leitoras, muitas vezes, deficitárias dos estudantes ao ingressarem no ensino superior, é fato que o conjunto diminuto de conhecimentos linguísticos e culturais desses discentes dificulta seu processo de compreensão dos textos. Ainda que o universo acadêmico possua um acervo de leitura distinto daquele ao qual esses indivíduos estavam habituados no ensino básico, sem dúvidas, o hábito de leitura e os conhecimentos linguísticos e culturais adquiridos ao longo de sua formação favorecem não apenas o processo de extração de significado dos textos, mas, sobretudo, o processo de atribuição de sentido.

De forma objetiva, as pesquisadoras ressaltam dois desafios enfrentados pela tutoria de pares, ao orientar os alunos na leitura de textos das disciplinas, sendo eles: conscientização dos professores no que se refere à importância de explicitar para seus discentes objetivos de leitura, assim como conscientização desses alunos sobre o seu direito de exigir dos professores essa explicitação. Ao lermos o texto das autoras,

---

<sup>7</sup> “enseñar a leer en la universidad implica acompañar a los estudiantes en su proceso de convertirse en miembros de una comunidad científica” (Benvegnú, 2021, p.53).



percebemos que essa é uma problemática, também, comum nas salas de aula das universidades brasileiras. Possivelmente por falta de orientação sobre como lidar com as práticas de leitura, os professores apenas solicitam que os alunos leiam o texto, sem apresentarem objetivos que norteiem a leitura. Ao realizarem essa ação, esses docentes não levam em conta os pré-construídos (Bronckart, 2021) dos leitores, esquecendo-se, por sua vez, de que, sem um roteiro, a atividade pode não atingir o objetivo de ensino-aprendizagem pretendido.

Também preocupadas com as dificuldades dos estudantes relacionadas à leitura no contexto acadêmico, no sexto capítulo, de forma clara e objetiva, Graciela Fernández, María Viviana Uzuzquiza e Irene Laxalt apresentam uma experiência didática sobre a leitura realizada na Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Nacional do Centro da Província de Buenos Aires. Nesse texto, ao analisarem esse contexto pedagógico, as investigadoras possuem como objetivo discutir dois pontos: as dificuldades de compreensão sob a perspectiva dos alunos e as possibilidades de intervenção que o docente pode realizar para favorecer a compreensão desses estudantes. Após fazerem uma breve discussão teórica sobre as dificuldades de leitura no ambiente universitário e analisarem o desenvolvimento da situação didática, as autoras enfatizaram, a partir de excertos de conversas entre a professora/participante e alunos/participantes da pesquisa, a importância de, ao solicitarem a leitura de um texto aos discentes, os professores proporcionarem um contexto que ofereça a esses leitores um acervo para sua compreensão.

Essa reflexão endossa a percepção do ato de ler como um processo complexo que envolve a necessidade de um repertório de pré-construídos por parte do leitor. Claramente, ao ingressar no ensino superior, o discente não possui um acervo de conhecimentos que atenda às demandas de leitura que lhes são exigidas. Então, cabe ao professor ter a sensibilidade de entender a importância de apresentar não só um roteiro de leitura, fornecendo um guia sobre o que buscar no texto, como também, assim como faz a professora participante da pesquisa apresentada por Fernández, Uzuzquiza e Laxalt (2021), propiciar uma contextualização temática que sirva de alicerce no processo de leitura do texto selecionado.

Após a leitura realizada, podemos dizer que os capítulos selecionados por Carlino (2021) para compilação do livro confirmam as razões, dadas por ela no capítulo introdutório, para inserção das práticas de leitura e escrita nas diferentes culturas disciplinares, não restando, portanto, dúvidas do cuidado da compiladora na organização dos textos que comporiam a obra. Além disso, apesar de as referências utilizadas nos textos serem relativamente antigas, devido ao fato, de como já informado, a versão impressa do livro ter sido publicada há quase vinte anos, no Brasil, essas são discussões ainda muito incipientes. Embora as discussões sobre letramentos sejam proeminentes em nosso território, tematizar a leitura e a escrita nas diferentes disciplinas como instrumentos de aprendizagem é algo que ainda precisa ser muito investigado. Isso faz deste livro *Textos en contexto: leer y escribir en la universidad* uma obra indispensável nas discussões: **1-** da graduação, em disciplinas específicas sobre leitura e escrita; **2-** com professores das diferentes áreas, a fim de que essas reflexões sejam fortalecidas no Brasil; **3-** com nossos pares, pesquisadores que se interessam pela leitura e escrita acadêmicas.

### Referências:

BAZERMAN, Charles. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: BAZERMAN, Charles; DIONÍSIO, Ângela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (orgs). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Traduzido por Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005. p. 19-31.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. Ação, discurso e racionalização: a hipótese de desenvolvimento de Vygotsky revisitada. In: MACHADO, Anna Rachel, MATENCIO, M.L.M.(Orgs). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p.59-89.

BRONCKART, Jean-Paul. *Teorias da linguagem: nova introdução crítica*. Tradução de Luzia Bueno, Ana Maria Mattos Guimarães, Eliane Gouvêa Lousada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021.

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

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (orgs). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p.77-97.

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.