

# Dançando com as palavras: notas sobre a Resenha como ferramenta de Letramento acadêmico crítico

**Gustavo Tanus<sup>1</sup>**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, UERN, Assú, RN, Brasil

**Resumo:** Seguindo o curso das investigações sobre letramento acadêmico (Street, 2017), apresentamos notas para um caminho discursivo que evidencie a Resenha como um gênero textual importante para a construção da identidade da autoria e da sua autonomia. Orientada para a apresentação de obras literárias, ela tem potencial para a construção de relações entre autoria da Resenha, obra e sua autoria, além de se firmar como conexão com uma recepção possível, para as quais apresentamos a noção de “comunidade de aprendizagem” (hooks, 2013). As conexões – estabelecidas por uma produção textual que se afaste da recepção do docente, com vistas ao atingimento de uma nota em avaliação (Geraldi, 1984, 1997) – se distendem para o mundo de leitores, numa relação mediadora que possivelmente interferirá em uma das questões do contemporâneo, que é o ensino de literatura. Para tanto, rearranjamos o esquema de Marcuschi (1998) em uma constelação dos gêneros textuais acadêmicos, visando a repensar dinamicamente o contínuo dos gêneros textuais.

**Palavras-chave:** Letramento acadêmico crítico; Resenha; Textos literários; Comunidade de aprendizagem.

**Title:** Dancing with words: notes on the Review as a tool for critical academic literacy

**Abstract:** Continuing the course of research on academic literacy (Street, 2017), we present notes for a discursive path that highlights the Review as an important textual genre for constructing the author's identity and autonomy. Oriented toward the presentation of literary works, it has the potential to build relationships between the authorship of the review, the work, and its authorship, in addition to establishing itself as a connection with a possible reception, for which we present the notion of “learning community” (hooks, 2013). The connections – established by a textual production that moves away from the teacher's reception, to achieve a grade in evaluation (Geraldi, 1984, 1997) – extend to the world of readers, in a mediating relationship, which will possibly interfere in one of the contemporary issues that is the teaching of literature. To this end, we rearranged Marcuschi's (1998) scheme, in a constellation of academic textual genres, to dynamically rethinking the continuum of textual genres.

**Keywords:** Critical academic literacy; Review; Literary texts; Learning community.

---

<sup>1</sup> Doutor em Estudos da Linguagem (UFRN; FaE/UFMG). Mestre em Teoria da Literatura e Literatura Comparada (UFMG). Pesquisador e integrante da comissão editorial do literafro (UFMG); cofundador e pesquisador do Moviola - Grupo de pesquisas intersemióticas/intermédias: travessias entre Cinema, Literatura e outras áreas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5696-7187>. E-mail: [gustavotanus@uern.br](mailto:gustavotanus@uern.br).

## Entrelinhas

Têm surgido, nos debates atuais, como na Linguística Aplicada, por exemplo, discussões sobre letramentos, entendidos por meio das discussões de Magda Soares (1998) como práticas sociais de leitura e escrita, como forma de participação ativa e crítica na sociedade – na literatura, calçada no letramento literário, conceito de Graça Paulino (1999), na mediação, no ensino de literatura e na leitura literária. Cada um desses aspectos possui sua relevância, se fundamentado nas bases e intenções que o sustentam – as quais, para nós, são as práticas (teórico-críticas) de uso da linguagem. Do nosso ponto de vista, as atividades de escrita e reescrita de Resenhas<sup>2</sup> de textos literários são essenciais para um letramento efetivamente crítico, visto que contribuem para o desenvolvimento da argumentação e fortalecem a construção da autoria, além de fomentar uma conexão concreta entre as obras literárias e suas recepções na execução das conexões imaginárias, potenciais.

Se a leitura deixou de ser uma prática individual, como aponta Marisa Lajolo (1994), e se tornou um processo de mediação que envolve diversos profissionais, como professores, bibliotecários e animadores culturais, o que nos exige uma série de cuidados para evitar, conforme a autora, “o risco da alienação” (Lajolo, 1994, p. 104). Isso ocorre porque “o papel de intermediário pode afastar o docente do artesanato que a leitura requer” (Lajolo, 1994, p. 104). É nesse sentido que a atenção, neste contemporâneo, poderia recair não mais no ato de ler individual, mas na diligência dinâmica nas formas de partilha, de elaboração comunitária, de crítica por meio do diálogo.

Nesse sentido, a mediação não deve ser vista apenas como uma relação instrumental e utilitária (Mortatti, 2018), mas como uma interação que se forma, conforme Eni Orlandi (1987), em uma ação que é tanto modificadora quanto transformadora. Nela, o objeto da mediação não deve ser considerado como um produto finalístico, inerte, a ser dissecado pela leitura (Mortatti, 2018). Assim, a mediação, como um processo de produção de sentido que envolve as interações entre autor e leitor (Mortatti, 2018), pode encontrar um novo espaço, valorizando sua importância na construção das relações.

Para isso, a compreensão do caráter da mediação e do objeto textual é essencial para entender que a singularidade do texto literário não o torna inacessível, cujo impedimento – ao leitor – o empurra para as “intermediações ofuscantes”, “como as adaptações [facilitadoras], as fragmentações [dos Livros didáticos], as [imortais] fichas de leitura e questionários interpretativos [rasos]” (Mortatti, 2018, p. 65), que, embora tenham sido comuns até agora, ainda persistem, no vazio de outras possibilidades, como uma opção real. Muitos professores, com a boa intenção de trabalhar com textos literários, acabam inserindo esse contato dentro das limitações de tempo de suas realidades, o que aponta para uma outra

---

<sup>2</sup> De acordo com Motta-Roth e Hendges (2010, p. 27), a Resenha “é um gênero discursivo em que a pessoa que lê e aquela que escreve têm objetivos convergentes: uma busca e a outra fornece uma opinião crítica sobre determinado livro”. Assim, o propósito dela reside na apresentação de uma produção cultural ou científica por meio de um texto de análise crítica que visa a mostrar a relação entre as características do objeto resenhado, destacando seus aspectos considerados significativos (tanto do texto quanto dos paratextos) e descrevendo as circunstâncias que o cercam.

importante questão, que é seu plano de carreira. Como resultado de uma produção de sentidos para o texto, realizado pelas relações entre autoria e leitor (Mortatti, 2018), a mediação, como início da brincadeira, poderia se encaminhar para um outro lugar, o de tomar importância para a construção das relações. Como poderia ser, então, esse contato, diante de tantas questões consideradas mais necessárias para a compreensão?

### As conexões

A relação entre literatura e escola, impulsionada pelas demandas da modernidade, fez com que a escolarização se conectasse à ideia de “escolarização da literatura”. Isso levantou questões entre alguns agentes do sistema literário sobre a influência de “injunções do mercado e da escola” (Lajolo; Zilberman, 1984, p. 18) em face dos textos literários, revelando uma certa abertura para a interferência de fatores externos ao passo que incrementavam o sistema. Não é surpreendente que livros voltados para estudantes tenham começado a incluir fichas de leitura e questionários rígidos, buscando referências concretas dos elementos narrativos, com ênfase nos enredos, desleixando-se das formas do jogo literário (do jogo da linguagem). No entanto, conhecer o enredo – uma espécie de índice “não oficial” de aprendizagem – jamais equivalerá à compreensão das complexidades da linguagem. Esses enredos podem ser facilmente entendidos e memorizados, mas isso não promove uma interação lúdica com o texto em sua complexidade artística, que envolve formas, escalas e surpresas, estimulando uma reflexão mais profunda.

Se, por um lado, as concessões mencionadas pelas autoras poderiam ter afetado a qualidade artística dos textos – tanto na sua produção, atendendo a demandas didáticas, quanto na sua leitura durante as atividades de mediação –, por outro lado, sem essas concessões, a literatura talvez não tivesse se mantido como um ofício, como uma prática profissional, frequentemente impactada por preconceitos sociais, de gênero e raciais e diversas outras barreiras que limitam a vida cotidiana e a vida literária plenas. Nesse contexto, a liberdade criativa revelaria seu potencial relativo (Lajolo; Zilberman, 1984), permitindo que a obra fosse aberta à leitura e à mediação e resultando em uma recepção que gera, factualmente, significados.

Quando se considera a mediação, é importante ir além da noção simplista de um processo que conecta algo a alguém; trata-se de uma prática dialógica e complexa (Cardoso, 2014). Assim, é necessário qualificar esse conceito nas áreas que reconhecem sua força. No caso da mediação literária, estão envolvidas as experiências de leitores, tanto iniciantes quanto mais experientes (relembrando que não existe um leitor “finalizado”), no que diz respeito à recepção e à compreensão do texto e de seus contextos. Acreditamos que essa qualificação poderia ocorrer por meio do aprendizado efetivo da Resenha, não apenas como um produto, mas como uma prática de leitura, pesquisa e escrita.

A mediação, assim, não se refere apenas ao processo que se encerra após sua execução, mas também aos efeitos e resultados gerados pela experiência de relação e compartilhamento entre sujeitos e textos. Ela envolve a interação entre as experiências

preexistentes dos participantes, as suas práticas de leitura e a construção de significados por meio das práticas de escrita. Esse enfoque reflete a potência da ideia do “letramento literário”, da professora Graça Paulino (1999), que foi aplicada pela metodologia de Cosson (2006), ou dos processos que atendem a novas necessidades de aprendizado, visando à formação de indivíduos em comunidades, entendidas como “comunidades de afetos” (Souza, 2023), as quais a literatura mobiliza.

Se a mediação se manifesta na emergência de uma linguagem e em um sistema de representações que é comum a toda uma comunidade ou cultura (Silva, 2010) como um processo ativo, isso não implica na aceitação passiva de sistemas ou do que é compartilhado. Ao contrário, trata-se da elaboração conjunta dos significados e das formas de compartilhamento, configurando-se, assim, como uma atividade voltada para a construção social.

Em termos de estudos da linguagem majorados pelo estudo literário, isto é, da literatura como um de seus objetos da interação e formação, interessa-nos observar as mudanças sociais pelas mudanças nos usos da linguagem (Fairclough, 2003), ou, como formulamos, aqui, o seu contrário. Equilibramos, portanto, na corda bamba das reflexões sobre a linguagem e as questões sociais, buscando compreender as relações de poder envolvidas nos processos, no sentido de não reforçá-las ou atualizá-las. Este reforço ou atualização que se dão pelas roupagens novas nas velhas renitentes formas de opressões, que apagam e invisibilizam outras novas elaborações de modos potentes de vida.

Nesse sentido, é quando a teoria se torna prática, para ficarmos em termos freirianos, que poderemos sair do ensino [sobre e por meio da] literatura (Cosson, 2006) para adentrar a aprendizagem pelo experimentar o mundo por meio da palavra – da palavra literária. Tratamos essa teoria – essa teorização – como uma elaboração, lembrando, aqui, dos ensinamentos de Milton Santos (2000), que diz que ela se dá na busca do entendimento para o que existe e para o que não existe. Dessa forma, percebemos ela como um modo de contemplação de fenômenos para os quais se busca uma interpretação. Isso coaduna com o que bell hooks (2013) propôs, como prática libertadora, dentro das “comunidades de aprendizagem”.

Nesse sentido, para a teoria – tornada prática em comunidade – se demanda um outro posicionamento frente às normas, em questionamento da educação – das práticas de linguagem, das quais a literatura faz parte, mas não, como se crê nos cursos de Letras, como a melhor apresentação, sendo uma dessas possíveis e muitas vezes (mas nem sempre) exitosas realizações. Daí, abandonando respeitosamente o borogodó das grifes, das teorias com data de validade, que sustentam *moralemas* como “a literatura salva”, ou humaniza, como se fosse o único jeito disso ocorrer, entramos no reforço do diálogo e da reflexão crítica, para cujas formas de comunidade a Resenha, dedicada, nesse caso, aos livros literários, é ignição.

Hoje, então, celebramos o “letramento literário”, de Graça Paulino (1999), como uma força formativa, poética-política-estética, que propõe, como possibilidade, uma nova relação entre leitores e obras, entre leitores entre si e entre as obras e suas leituras, as quais a Resenha

potencializa. Isso contrasta bastante com a abordagem tradicional, caracterizada por uma relação vertical e obrigatória, que remete a aprendizados *seculovintistas* – ainda presente, hoje, por suas demandas para as quais se criam sesmarias metodológicas que emulam o diálogo, mascarando a centralidade do professor – que criticam a memorização de datas e de características estilísticas, mas não possibilitam um envolvimento genuíno e lúdico com o texto literário. Há, pois, muito a ser refeito para que as relações deixem de ser estáticas sequenciais, básicas ou expandidas, em simulação que, mesmo em um cenário de pretensão movimento em oferta de explorações para novas direções, é dique, ao invés de verdadeiro estuário, para onde poderão fluir as produções dos textos, das autorias, dos livros e dos leitores.

### **A vida escolar e acadêmica em seus pontos de fim**

A vida escolar, como um reforço ao aprendizado dos protocolos sociais, termina com uma forma de amadurecimento, que se põe a partir do abandono do lúdico, na assunção de uma postura de seriedade. Nesse sentido, o brinquedo, esse “objeto extremo” (Brougère, 2014) cujo domínio do valor simbólico se sobrepõe à sua função – isto é, a função simbólica é sua função – e cuja significação como imagem o aproxima da arte, da arte literária, é abandonado por uma ditadura da função objetiva, de sujeitos crentes das objetividades.

A vida acadêmica no ensino superior começa com a matrícula em um curso de graduação, marcada por diversos desafios. Esses desafios se intensificam quando o estudante traz do Ensino Médio (ou mesmo da Educação Básica) certas questões sobre leitura e escrita, sobretudo as que racionalizam tudo, monotonizando o lúdico. Como concretização desse jogo, há o problema da remuneração dos docentes, que frequentemente se veem obrigados a aumentar sua carga horária, dobrando ou até triplicando o trabalho para conseguir pagar suas contas, além de resolver outras demandas que os permitem sobreviver com dignidade. Como consequência, as atividades docentes tendem a se transformar em procedimentos burocráticos, com simplificações e repetições de conteúdos, o que resulta na perda da sua verdadeira essência: a potência de reimaginação e reconstrução do mundo (Souza, 2023). No final, isso reflete o que Bourdieu (1998) chamou de “condição de desprestígio da profissão”, imagens quebradas, de que tratou Miguel Arroyo (2017).

Muitas pesquisas, especialmente aquelas realizadas no contexto da implementação de políticas neoliberais no início do século XXI, foram mal interpretadas e passaram a afirmar que os salários têm pouca influência na qualidade do ensino. Analisar e refletir sobre dados exige cuidado para que não se chegue a conclusões tendenciosas. As pesquisas frequentemente citadas comparam salários de países com excelentes resultados educacionais. A ideia é que, uma vez que os salários já são atrativos, aumentá-los não teria um impacto significativo no desempenho dos alunos (UNESCO, 2009), o que, da perspectiva de análise de dados, faz bastante sentido. No entanto, a comparação se tornou questionável quando se utilizaram dados do escritório africano da UNESCO, que confirmavam que “uma política docente é fundamental para a qualidade” (UNESCO, 2009, p. 16), em análise fria a partir dos resultados

desses países colonizados em comparação com os dos países com uma melhor educação, localizados nas metrópoles.

Se o salário condiciona o número de professores em face das demandas do sistema educacional e também as características desses docentes, uma política educacional preocupada com a qualidade, mesmo que num esforço dos governos em trocar a valorização das polícias e burocratas da administração por esses profissionais, deveria ser o ponto central. Isso acaba gerando uma retórica que frequentemente se traduz nas políticas de curto prazo desses últimos profissionais, das ostensivas patrulhas e das repetições das burocracias, refletidas na mentalidade contemporânea de austeridade, que vê investimento em educação como um gasto.

Na nossa realidade, na qual buscamos um plano de carreira que valorize a qualificação (continuada), a experiência (da prática, da vivência) e os níveis de responsabilidade (assumidos), e na qual almejamos salários melhores para não dependermos do aumento da carga horária, com a assunção de turnos adicionais, para que tenhamos melhores vencimentos. Se imaginarmos processos contínuos de produção oral e escrita por meio de atividades de textualização e retextualização, podemos considerar como seriam esses processos se os docentes tivessem o “privilégio” (como direito) de dispor de tempos dilatados para desenvolver essas atividades com qualidade e em maior volume, em poucas turmas, na mesma instituição<sup>3</sup>.

É diante disso que, no contexto universitário, é comum que tragamos conosco o medo e a insegurança em relação à leitura e à escrita, sentimentos que se formaram durante a vida escolar até os primeiros semestres do curso (e que podem perdurar até a pós-graduação ou depois dela). Esses sentimentos deveriam ser transformados em afetos positivos à medida que avançamos nos semestres acadêmicos. Assim, as tarefas de ler e escrever, tão presentes no ensino superior, são frequentemente marcadas por problemas e incertezas, nem sempre em relação aos gêneros textuais em si, em seus entendimentos formais (modelares?) – que, segundo a BNCC (Brasil, 2018), são focos de aprendizagem na educação básica. Para a alteração desse cenário, um passo importante é a valorização dos docentes, passo esse que certamente estará correlacionado à transformação desses afetos tristes – de todos os interagentes – em gosto por instigação da vida, ao invés do desafio da sobrevivência.

Em busca de ações realizadas no curto prazo, enquanto lutamos pela valorização da carreira, da docência e dos estudantes, parece-nos essencial implementar ações de letramento nas práticas de leitura e escrita de textos acadêmicos visando a um trabalho mais eficaz, que não se baseie apenas na aprendizagem de normas e modelos, como geralmente ocorre nas disciplinas de produção textual<sup>4</sup>.

Ao primeiro passo, a importância do aprendizado dos gêneros acadêmicos – dentre os quais defendemos, ao longo deste texto, como sendo a “Resenha” um elemento fundamental

---

<sup>3</sup> Digno de nota é dizer das realidades vividas por grande parte dos docentes da Educação Básica pública, preenchendo temporariamente vagas em cargos divididos em instituições diferentes, o que não os possibilita criar raízes na escola, tanto porque estão na instabilidade de contratos de curta duração quanto porque dividem sua carga horária em escolas diferentes, o que lhes obriga estar em trânsito entre as escolas.

<sup>4</sup> Como dúvida posta sobre a afirmação, bastaria a checagem dos documentos norteadores dessas disciplinas.

para o desenvolvimento de uma leitura e escrita críticas, ou, conforme a análise de Cosson (2018), um “comentário” para uma leitura mais interativa – reside no fato de que a permanência no meio acadêmico depende do domínio de certas regras que estruturam as práticas sociais e discursivas da comunidade dentro da academia (Street, 2017). Na prática, isso envolve a aquisição de habilidades de estudo, leitura e escrita, que são exigidas em diversas situações para a formalização, a depender do contexto. Dessa forma, é essencial reconhecer a “necessidade de transformação – e não apenas a reprodução – das formas padronizadas de leitura e escrita” (Street, 2017, p. 23).

Uma das soluções sugeridas por Brian Street (2017) foi a criação de um modelo de “socialização acadêmica”, que foca na integração social dos estudantes para atendê-los nas “exigências” acadêmicas, envolvendo a participação de docentes, tutores e alunos. Acreditamos que essa socialização poderia ocorrer por meio de ações específicas, visando à construção de um plano de atuação profissional e de um projeto de monitoria que estabelecessem iniciativas de pesquisa voltadas para a produção oral e escrita, direcionadas a revistas acadêmicas da área de Letras com políticas que incluam a Resenha de textos literários. Para isso, as atividades de extensão poderiam ser orientadas pela criação de um laboratório de letramento acadêmico.

Os projetos relacionados ao ensino costumam ser iniciativas de monitoria integradas a um componente curricular, cujo objetivo é oferecer suporte didático-pedagógico aos docentes e melhorar o ambiente de aprendizagem para todos os alunos. Nesse sentido, propomos um projeto de monitoria em que os monitores colaborem com a produção de textos dos colegas, auxiliando-os em todas as etapas do processo, desde o planejamento até a escrita. O intuito é estimular a compreensão da leitura e da escrita como atividades críticas, relacionais e colaborativas, que não se limitam apenas à finalização dos textos-avaliativos.

Se a universidade é um espaço fundamental para a produção de conhecimento e, como estabelece a legislação, um ambiente que incentiva a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento crítico (Brasil, 1996), essa produção<sup>5</sup>, que ocorre por meio da pesquisa, deve estar (ou deveria estar) interligada aos processos de ensino e extensão, cada um com seus próprios procedimentos organizacionais e planejamentos estratégicos. Em termos gerais, a pesquisa é compreendida como um conjunto de ações planejadas com o objetivo de gerar conhecimentos no campo científico, utilizando métodos específicos para a análise. Isso envolve um “estudo detalhado de cada parte do todo, a fim de compreender melhor sua natureza, funções, relações, causas, etc.” (Gehardt; Silveira, 2009, p. 95).

A pesquisa, em seu propósito geral, visa à produção de novos conhecimentos, seja para confirmar seja para infirmar conhecimentos anteriores, buscando respostas para questões levantadas pela sociedade ou pela própria universidade. A partir disso, são gerados dados que, uma vez analisados, podem resultar em informações relevantes ou até inspirar novas perguntas. Essas novas questões – que serão abordadas por meio de ações planejadas com o

---

<sup>5</sup> Para esclarecer, nesse contexto, “produção” se refere ao resultado das ações realizadas em ensino, pesquisa e extensão.

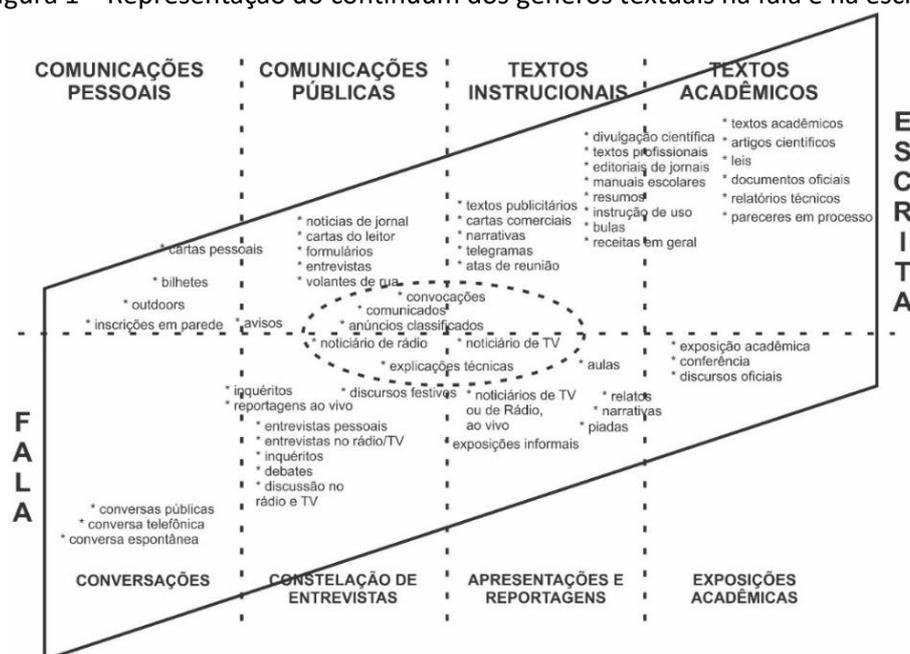
objetivo de encontrar respostas e colaborar na definição e resolução dos problemas sociais – deverão partir da concretude das relações.

### Da estrutura dos Gêneros Textuais ao esboço de uma Constelação Acadêmica

Até aqui, já ficou patente que nosso foco de discussão em tectitura<sup>6</sup> – dentre os diversos temas abordados no capítulo – é a interconexão entre Literatura, Educação e Linguística. É partindo do bem reconhecido esquema de representação dos gêneros textuais, que vai da fala à escrita, apresentado no livro *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*, de Marcuschi (1998), que essa interconexão desempenha um papel crucial ao demonstrar o *continuum* entre esses dois modos, como destacou Pedro Henrique Souza (2024), evidenciando os diferentes graus de formalidade dos gêneros textuais nessas modalidades.

Marcuschi (1998) analisou a relação (comumente reduzida a uma dicotomia) entre fala e escrita, inserindo-a nesse *continuum* que conecta esses dois polos. Na visão de linguagem do Círculo de Bakhtin (1979), esse esquema não favorece a compreensão dos gêneros (Souza, 2024) em suas complexidades de relação, como se pode ver na Figura 1:

Figura 1 – Representação do continuum dos gêneros textuais na fala e na escrita

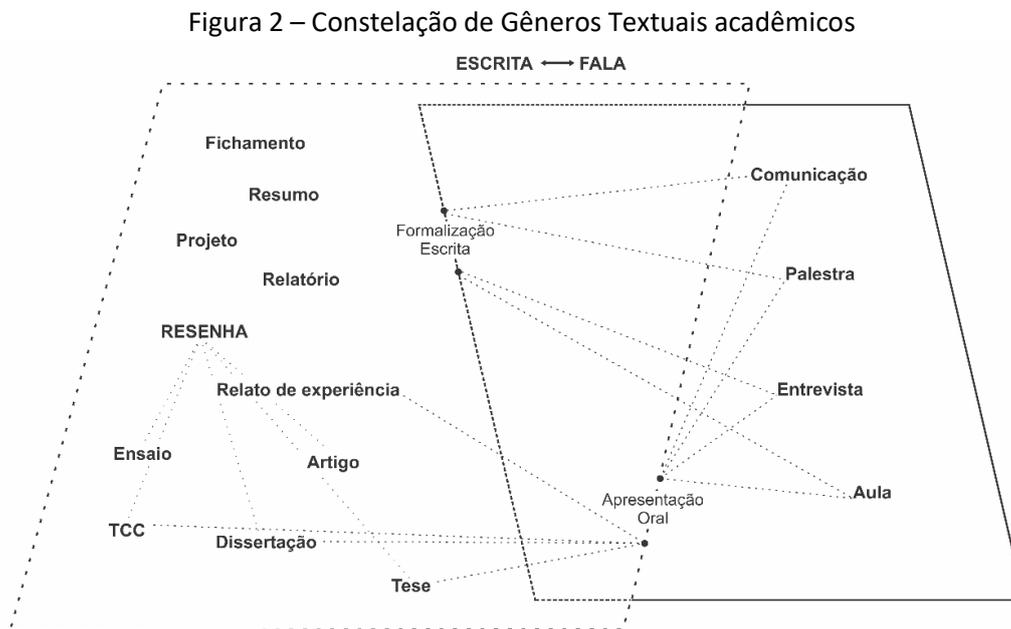


Fonte: (Marcuschi, 1998, p. 41).

Como uma proposta de representação, apresentamos a seguir uma Constelação que relaciona gêneros acadêmicos em relação à fala e à escrita, mantendo as distinções comuns entre gêneros acadêmicos em escape da posição dada a eles, próximos da escrita, modificados da apresentação de Marcuschi (1998) (fala-escrita), que cria, ainda que sem pretensão, pois estão no mesmo plano, a ideia de polos opostos. Consideramos, portanto, dimensões que se

<sup>6</sup> Notação dicionarizada, intencionalmente distinta da forma habitual, em apoio ao que foi sugerido por Mariana Carmo (2023).

sobrepõem, mostrando como esses gêneros transitam entre escrita <e> fala, conforme veremos na Figura 2:



Fonte: Elaborado pelo autor.

Observemos que, embora os gêneros estejam dispostos em suas topografias mais comuns de visualização e classificação, a conexão entre eles revela as dinâmicas que se manifestam entre a fala e a escrita, evidenciada nas conexões por linhas tracejadas mais marcantes, que ilustram suas potências de formalização possível e executadas nas/pelas elaborações.

Diante dessa variedade enriquecedora de gêneros acadêmicos, temos: Apresentação em slides (TCCs, dissertações, teses, aulas etc.); Apresentação oral (Seminários, Comunicações orais, Palestras e Conferências em eventos, além da defesa de trabalhos de conclusão de curso, tanto da graduação quanto da pós-graduação); Ensaio acadêmico; Artigo científico (Paper); Entrevista (oral ou escrita, esta última publicada em periódicos acadêmicos); Fichamento (incluindo fichamentos de citações, bibliográficos, de resumo, de comentário, de esquema e temáticos); Resumo (texto conciso e coerente, não crítico, que se divide em: Preliminar, enviado a eventos científicos; Indicativo, que contém dados gerais, sem dispensar a leitura do texto original; Informativo, que oferece dados essenciais, dispensando a leitura do original; Informativo-indicativo, uma fusão dos anteriores; e Crítico, que se assemelha à Recensão, segundo Costa (2008)).

Alguns gêneros, como Artigos, Monografias (TCC<sup>7</sup>), Dissertações e Teses, são, além de

<sup>7</sup> Trata-se de um componente curricular opcional da instituição que, se implementado, pode ser desenvolvido nas formas de monografia, projeto de iniciação científica ou atividades focadas em uma área teórico-prática ou de formação profissional do curso, conforme regulamento específico (Costa, 2008). Nesse contexto, entendemos como texto monográfico aquele que se refere ao trabalho acadêmico escrito, que é detalhado, com a finalidade de abordar de maneira aprofundada um tema específico de um campo do conhecimento, ou sobre personagens,

mais celebrados, considerados formas cristalizadas de escrita. No entanto, eles passam, em suas elaborações, por um processo de oralidade, que ajuda na construção de suas direções e pontos – como objeto, objetivo, referencial teórico, métodos, materiais, análise, resultados e conclusão – e, posteriormente, após a entrega da versão escrita, por uma fase de apresentação e sustentação oral durante as defesas, nas quais o diálogo é o modo de relação. Além desses gêneros, temos os Projetos (de ensino, pesquisa e extensão), que são defendidos em bancas de seleção. Já a Resenha, a estrela brilhante de nossa constelação, é concebida como um gênero festivo, de celebração da leitura, cuja orientação é conectar outros leitores.

A partir dessa representação, percebemos que, apesar de os gêneros textuais acadêmicos serem normativamente voltados para a escrita, eles são frequentemente retextualizados, em outros textos, incluindo os da oralidade – uma etapa importante para sua existência. Por exemplo, a Apresentação oral, como em Aulas e em eventos, é comumente formalizada em textos (seja em tópicos ou em texto contínuo) ou em slides para apresentação. Após esses eventos, eles podem ser transformados em textos (Ensaio, Artigo e outros) para publicação nos Anais. Além disso, é possível haver uma transição entre oralidade e escrita, como ocorre nos textos de conclusão de cursos de graduação – TCC (Brasil, 2004) e monografia – e pós-graduação – dissertação e tese –, que são escritos e, para a defesa, transformados em texto de apresentação (slides).

No que diz respeito à Resenha<sup>8</sup>, localizada na dimensão da esquerda da constelação e associada à escrita, acreditamos que ela se conecta a outros gêneros acadêmicos, contribuindo para uma formação crítica que pode levar o estudante-resenhista a novas oportunidades e experiências, outras danças.

### **Remetente, destinatário: sob novas outras direções**

É evidente que ler e escrever são habilidades essenciais para a vida em sociedade. O aprendizado se inicia na escola a partir dos diversos gêneros textuais abordados nos conteúdos escolares (BNCC, 2018), que possibilitam abordagens didáticas. Observamos que, em meio a tantos conteúdos normativos, didáticos, voltados ao ensino da Língua Portuguesa e da Literatura, algo fundamental acaba se perdendo. O que deveria ser um afastamento dos “textos-obrigação” (Ribeiro, 2005), estes muitas vezes utilizados para fins de avaliação, poderia se tornar de fato textos que incentivassem a autoria, ou seja, textos que promovessem a argumentação, ensaios para o fomento à autonomia do pensamento e à autoestima para a adoção de posicionamentos bem definidos.

A autoria, como aponta Eni Orlandi (2007), concretiza-se, de certa forma, por meio de

---

lugares, eventos, etc. (Costa, 2008).

<sup>8</sup> A Resenha é, em algumas situações, referida como *recensão*, especialmente em Portugal. Não há um consenso sobre a definição de cada um dos termos (Peixoto; Pinto, 2011). Propomos uma qualificação em que a imagem/ideia estabelece uma conexão entre os sujeitos e a obra, iniciada pela leitura do texto a ser resenhado. De forma científica, essa conexão se concretiza através da compreensão da forma e do conteúdo, enquanto sua dimensão poética reside na construção de modos – imagem, ideia e ritmo – que permitem perceber a relação entre o conteúdo da forma e a forma do conteúdo.

estruturas que garantem “unidade, coerência, progressão, não-contradição e conclusão” (Orlandi, 2007, p. 69). Para tanto, os produtores de textos devem manter a coerência e ter consciência dos padrões estabelecidos, tanto em relação à forma do discurso quanto às regras gramaticais. São necessários, pois, explicitação nítida e domínio das normas, além de “originalidade, relevância e outros aspectos” (Orlandi, 1987, p. 78). Tais variáveis são fundamentais no processo de linguagem quando um indivíduo começa a escrever, buscando construir um entendimento sobre esses diversos elementos.

Contudo, nem toda atividade de produção escrita incorpora, como parte do seu aprendizado, o essencial para a construção da autoria como uma expressão única de estilo, a parte considerável da construção identitária dessa autoria. Essa construção ocorre quando são inseridos elementos de particularidade e singularidade nos discursos, quando baseados em uma memória social inteligível. Isso deve ocorrer de maneira a não homogeneizar as diferenças, mas a reconhecê-las, não apenas nos sujeitos, mas em cada evento, como expressões da linguagem, nas ações e também nas instituições, refletindo a crítica à sua inscrição social.

Para as ações efetivamente realizadas de ensino e aprendizagem das práticas de uso da linguagem, as atividades que promovem a compreensão crítica dos contextos das formas de uso e circulação – e não apenas a de adequação de um conteúdo às normas – os gêneros acadêmicos são essenciais, indo além das experiências de produção voltadas apenas para fins de uma avaliação, evitando que os textos se tornem descartáveis após a obtenção de uma nota. Como disse Geraldi, “afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)?” (Geraldi, 1984, p. 56-57).

Como destacou Luiz Marcuschi (2002), é amplamente reconhecido que os gêneros textuais são fenômenos históricos intimamente ligados à vida cultural e social. Resultantes de ações coletivas, esses gêneros são entidades sociodiscursivas e modos de ação socialmente construídos, sendo, conforme Bakhtin (1997) – na seção “Os gêneros do discurso”, escrita entre 1951 e 1953 –, “relativamente estáveis”. Essa estabilidade, como um desejo humano, reflete-se em nossa compreensão cotidiana devido às suas formas e características. Porém, a instabilidade do relativo é algo a entrar no debate crítico. Em termos das ações cotidianas de ensino e aprendizagem, ou seja, no ensino dos gêneros acadêmicos, isso não se daria na organização de um aprendizado que centralize suas características tradicionais como enfoque para promover a autonomia na produção. Isso se deve ao fato de que, para que essa autonomia se concretize, seria necessário desenvolver diversas habilidades que vão além da mera organização ou do uso de normas no contexto do aprendizado (Machado; Lousada; Abreu-Tardelli, 2004), tanto porque o “uso da linguagem como forma de prática social” (Fairclough, 2003, p. 230), possibilita um modo de construção da identidade dos sujeitos, e não mais tratado como um ato puramente individual ou uma reflexão de variáveis de situação. Com isso, parece-nos apropriado que as produções textuais nas escolas e universidades, quaisquer que sejam, não tenham como destinatário direto o docente emulando uma recepção concreta, dinâmica.

O processo de “transposição didática” (Schneuwly; Dolz, 2004) se refere à transformação criativa de objetos sociais que são recortados e modificados dentro da instituição educacional, tornando-se objetos “ensináveis” (Barros; Padilha, 2011, p. 270), especialmente para fins de avaliação. Nossa intenção, portanto, é adotar uma nova perspectiva, desvinculando esse direcionamento, visando à produção de Resenhas de textos literários que possam contribuir com o ensino, a pesquisa e a extensão. Isso permitirá que essas Resenhas circulem em periódicos acadêmicos brasileiros, alcançando futuros leitores e incentivando o desejo de leitura, ao mesmo tempo que fomentará a formação crítica de quem escreve esses textos. Assim, superamos a ideia de produzir textos com o foco no docente, para avaliação de suas formas e conteúdos, com o intuito de atribuir uma nota. No lugar disso, pensamos, a partir de Geraldi (1984), o trabalho de escrita e reescrita, de avaliação do processo. Em termos concretos, pode-se realizar uma comparação entre as versões – ao que ampliamos pela validação por conta de colocar o texto em circulação.

Ainda persiste a crença na eficácia geral da escrita, especialmente atribuída ao domínio de modelos e paradigmas textuais, que não por acaso abundam em cursos – muitas vezes fora das escolas e universidades – a ensinar fórmulas de/para textos. Isso parte de demandas concretas, como a de realização das redações nos exames de ingresso nas universidades, com impacto nas formas concretas das disciplinas de produção textual, que versam para o atendimento dessas demandas, concomitantemente à receptividade de outras, como a de produção acadêmica, voltada para seu quantitativo. Para tanto, no caso das universidades, concentra-se no ensino da organização global relacionada a gêneros acadêmicos específicos. Dentre as questões relevantes que surgem nas práticas de ensino e aprendizagem dos gêneros textuais, destacamos a investigação sobre como estabelecer gêneros e estratégias que criem espaços de autoria para os estudantes, que se tornarão futuros professores e outros profissionais (Marinho, 2010) que convivem com o tratamento de um estágio de *infans*, este que parece qualificado pelas interseccionalidades (classe social, raça e gênero) dos sujeitos – não modelares – que têm ingressado na formação.

A compreensão dos letramentos com que viemos trabalhando não se baseia na ideia de que os estudantes apresentam um “déficit” que os mantém em um nível inferior ou que os impede de aprender devido à falta de determinados conhecimentos. Isso se deve ao fato de que enxergamos os letramentos como uma prática social ligada a contextos e objetivos específicos (Rojo, 2001), em abertura da linguagem em suas diversas formas, os textos literários e as suas Resenhas se colocam como uma das apresentações dessas formas, estes textos literários dentro de seu universo de gêneros possíveis, e estas, como estrelas (im)possíveis de uma galáxia.

Essas formas podem se manifestar na produção de textos e não apenas na compreensão de um modelo, que muitas vezes é o foco das atividades habituais, durante as quais se espera aprender a partir de suas estruturas. No caso de atividades dessas práticas sociais de leitura e escrita se derem a partir de textos literários, aproximamo-nos do que Graça Paulino (1999) chamou de letramento literário, como “apropriação” e incorporação da literatura como construção de sentidos.

Dessa forma, um dos caminhos para desenvolver o letramento acadêmico, tendo a universidade como foco, pode ser por meio de componentes curriculares, o que, como propomos, deverá ser por intermédio de projetos de comunidades de reescrita, o que não deve ser reduzido às atividades de repetição de reescritas, mas consolidado pelos planos de uma comunidade de aprendizagem que, para bell hooks (2013), transforma o ambiente da educação pela criação comunitária de um contexto de aprendizado em que os interagentes estão envolvidos no processo de forma ativa e crítica. Nesse local, os estudantes podem e merecem falar. Esta fala deverá ser qualificada pelos afetos do pertencimento, do diálogo e da empatia em escritas das quais a Resenha deverá aparecer.

Esses projetos de comunidade permitiriam que estudantes de diferentes graduações participassem de atividades como cursos, oficinas, palestras e encontros, promovendo a troca e a construção efetiva do conhecimento por meio da partilha da escrita e da leitura. Além disso, haveria uma mudança na direção do que é produzido, como as Resenhas, visando a reduzir o papel do professor como a única fonte de recepção.

### **A resenha da Resenha de textos literários**

O que será o mundo posto e apresentado a partir de suas normativas e modelagens quando confrontado com a capacidade inventiva e criativa dos jovens? Essa é a questão. A partir disso, utilizamos o primeiro deslizamento do significado de “Resenha”, que tem sido compreendida, no cotidiano, pela juventude, como sinônimo de “bate-papo” e, logo, festejo – este, provavelmente oriundo do narrar, no dia seguinte, a festa experimentada, depois tornada a própria festividade.

Nessa primeira perspectiva, ao considerarmos a Resenha como um texto escrito, uma conversa, ao mesmo tempo que uma celebração, podemos imaginar um diálogo que se estabelece entre o texto resenhado, os leitores da Resenha e a possível recepção do livro e, por conseguinte, um diálogo com seu autor. Essa interação se inicia com uma generosidade do resenhista, que se dispõe não apenas a (d)escrever (descrever e escrever) sobre o conteúdo do texto literário original, mas também, envolvendo-se com ele, a elaborar planos – entre estratégias e táticas – para criar uma dança entre o texto e sua recepção, ambos em processo de construção da relação.

Com essas ações, buscamos fazer brilhar o diálogo: com o texto, com a autoria da obra resenhada e com uma nova recepção – feita, possível e imaginada, que justifica a existência desse gênero. Não é desejável um ambiente educacional que efetivamente promova o diálogo? E isso é qualificado, em termos da visada do ensino de literatura, quando se pode fazer isso a partir de obras literárias, sem as centralidades de novos métodos que, embora tentem resolver questões básicas do final do século passado, ainda persistem, resultando em uma dilatação problemática da metodologia. É importante notar que, se o ambiente educacional, desde a Educação Básica até a universidade, não for “libertador”, como propõe o pensamento de Freire, os processos resultantes serão aqueles que culminam na “dupla violência” da dominação cultural, conforme discutido por Bourdieu e Passeron (1975).

No segundo deslizamento, a Resenha é vista como uma festa na qual todos celebram a autoria da obra resenhada, em virtude de a obra ser um objeto de leitura e apreciação. Essa obra, ao ser trazida para a discussão, permite a distensão de suas páginas, dos paratextos “peritextuais” (Genette, 2009), que contemplam a circularidade da obra física, aos epitextuais<sup>9</sup>, que incluem os comentários. Nesse contexto, todos comemoram os encontros que surgem, a partir do ato de ler e de escrever, nas relações estabelecidas por meio do interseccionamento das ações, em um bate-papo festivo em que a leitura é celebrada tanto como um ato – realizado e potencial – quanto como um fato – que já ocorreu e ainda está por acontecer.

Na Resenha crítica acadêmica, analisando seus passos formais, sugeridos por Motta-Roth (1995), eles funcionam como um guia ideal para sua elaboração. Em vista destes, o primeiro movimento – “Apresentando o livro” – consiste em definir o tópico geral e fornecer informações sobre o público-alvo e a autoria, além de generalizações e contextos do livro no campo. Já o segundo movimento – “Descrição do livro” – envolve a sumarização da obra, apresentando uma visão geral de sua estrutura e tópicos de cada seção, bem como citações de materiais extratextuais. O terceiro movimento – “Destacando as partes do livro” – se concentra em uma avaliação específica. Por fim, o quarto movimento – “Fornecendo a avaliação final” – envolve a recomendação ou não da obra, mencionando suas expansões, contribuições e possíveis limitações (Motta-Roth, 1995).

Nessa organização, que está bem definida nas formalidades, a pesquisadora diz que os movimentos, ou “moves”, são blocos de texto ou partes de um discurso que representam etapas no desenvolvimento da estrutura global (Motta-Roth, 1995). Eles podem se estender por várias frases, e a combinação de todos esses “moves” formará o que reconhecemos como uma Resenha. Em sintonia com as observações da autora e com nossa experiência como resenhistas de textos literários, identificamos esses blocos a partir de determinados pontos, em que:

- 1º) A identificação da autoria da obra analisada é, idealmente, a primeira parte do texto, abordando aspectos biobibliográficos que podem incluir obras anteriores do autor.
- 2º) A identificação da obra é feita em seguida, com a apresentação dos dados bibliográficos essenciais do texto que está sendo resenhado.
- 3º) Na apresentação, é possível situar a recepção, oferecendo uma breve descrição do conteúdo geral do texto-fonte.
- 4º) A descrição da estrutura do texto-fonte envolve a análise da divisão em capítulos, seções ou poemas, no caso de textos poéticos, e em contos ou romances, nos textos em prosa, analisando a divisão dos capítulos e os elementos da narrativa.
- 5º) A descrição do conteúdo é organizada com base no passo anterior, visando a uma síntese crítica que não revele completamente o texto literário.
- 6º) A análise crítica é feita com base em uma opinião fundamentada, focando nos alcances

---

<sup>9</sup> Entre os elementos paratextuais, o epitexto é aquele que apresenta uma descontinuidade em relação ao texto original, estando, portanto, afastado dele (Genette, 2009; Souza, 2023).

e progressões do texto, podendo utilizar conceitos e teorias de outros autores.

- 7º) A recomendação da obra é resultado da experiência da leitura do livro e da elaboração da Resenha, com a crítica apresentada, levando em consideração o público-alvo que poderá se interessar pelo texto.

Vejamos que são atos, movimentos, passos, isto é, “moves” de uma Resenha característica, com a qual aprendemos sobre leitura, sobre a apresentação dela, sobre modos de uso da linguagem que tanto integram, dissolvendo os limites do gênero específico, outros trabalhos críticos, como podem, como possibilidade, transformar-se, com (re)contemplação dos atos, em outros gêneros acadêmicos críticos, como, por exemplo, o ensaio, para o qual se realiza um enquadramento que fomenta questões sobre o mundo (do texto lido, da vida experienciada, das linguagens mobilizadas).

### **(Re)tecendo comunidades**

Considerar a escrita de um gênero acadêmico é uma tarefa complexa, especialmente quando envolve autorias em desenvolvimento de estilos – que é nosso ponto de preocupação –, o que frequentemente tem se concentrado nos aspectos mais formais e normativos dos gêneros textuais em ensino. Essas questões são observáveis nos planos das disciplinas voltadas para o “Letramento Acadêmico”, muitas vezes chamadas de “Produção Textual” e direcionadas ao produto para conquista de notas em avaliações. Embora as ementas desses cursos de graduação sejam menos extensas do que as das disciplinas de gêneros textuais na Educação Básica, elas abordam os gêneros predominantes na universidade, especialmente aqueles de maior prestígio, que são apresentados e ensinados com base em normas que refletem suas características modelares. E esses, como ensino e aprendizagem, ultrapassam, para o aprendizado efetivo, os limites temporais de uma carga horária de um componente curricular. Isso significaria pensar essas disciplinas não como momento de flashes sobre limites possíveis desses gêneros, mas como ponto de partida para uma formação mais ampliada.

Se a redação no contexto universitário deve estar vinculada à produção de textos acadêmicos com objetivos específicos bem definidos (Motta-Roth; Hedges, 2010), é necessário que esses objetivos sejam reajustados, passando de um propósito final para um fundamento iniciado que considere experiências reais de escrita, divulgação e circulação do texto produzido, com endereçamentos concretos. Assim, os aprendizados deveriam se conectar nas atividades de leitura e escrita, em que o docente se coloca como um mais velho, mais experiente, com mais vivência – da vida ampliada à vida acadêmica, a orientar passos e caminhos possíveis.

Os processos de ensino e aprendizagem necessários para a leitura e a escrita de textos tendem, comumente, a ser solitários, mesmo que envolvam diversos participantes. Para mudar essa situação, é fundamental reconhecer que, assim como vivemos em comunidade, nosso trabalho também deve refletir essa coletividade. Na universidade, é crucial, pois, recusarmos a ideia de uma intelectualidade isolada e reclusa em seus gabinetes, buscando

novas formas de interação. Essa transformação pode e deve começar dentro da sala de aula, tanto na escolha dos gêneros textuais utilizados para o trabalho quanto nas abordagens para trabalhá-los.

Estudantes de graduação e pós-graduação frequentemente enfrentam dificuldades ao produzir textos, principalmente “quando se defrontam com a necessidade de produzir textos pertencentes a gêneros da esfera tipicamente escolar e/ou da científica” (Machado; Lousada; Abreu-Tardelli, 2004, p. 13). Para superar essas questões de forma coletiva, podemos desenvolver uma comunidade de escrita e reescrita que, realizada a partir do proposto por hooks (2013), ao entender a sala de aula “como um espaço comunitário” amplificaria a possibilidade de criação e manutenção de uma “comunidade de aprendizado” (hooks, 2013), local em que os estudantes se sintam confiantes de falar, de agir, de fazer, em diálogo construtivo, rumo à partilha de sentidos.

Tal é possível, acreditamos, em abrangência de diversos gêneros acadêmicos, cujo ponto de partida é pensado por nós pela Resenha. Essa comunidade, que amplifique suas potencialidades pelos encontros e diálogos, em resenha, permitiria que percorrêssemos novas aprendizagens sobre leitura e escrita e nos preparássemos para trabalhos mais complexos, que exijam maior tempo e espaço. Reiteramos que a Resenha, enquanto gênero acadêmico, como posto por Costa (2008), é, acreditamos, particularmente valiosa para a formação crítica. Embora frequentemente confundida com um resumo, ela não se limita a apresentar o conteúdo de um texto, visto que também inclui uma avaliação crítica por parte de quem a elabora.

Embora possamos questionar as abordagens que frequentemente focam na estrutura da Resenha para fins didáticos, é evidente que esse gênero exige uma habilidade significativa de argumentação e exposição de temas. Tradicionalmente, suas seções incluem a apresentação de “informações básicas, a avaliação dessas informações e o suporte dessa avaliação com evidências do texto resenhado” (Costa, 2008, p. 200). Ao considerar seus componentes, deve-se levar em conta “os conhecimentos prévios sobre o assunto, características especiais, o estilo da obra e sua utilidade para o leitor, além de eventuais semelhanças com outras obras do mesmo autor ou de autores diferentes” (Costa, 2008, p. 204).

Assim, temos o interesse nas práticas de leitura e escrita que se concentram na produção de textos reais, ou seja, aqueles cujo destinatário não é o docente apenas para obtenção de uma nota. Buscamos modificar tanto o direcionamento quanto a avaliação, visando a melhores resultados, afastados de uma classificação em lista de performance, e aproximados, não apenas em termos de qualidade dos textos, mas também de desenvolvimento da autoria. Sirio Possenti (2002, p. 105) destaca que a autoria é entendida, de forma geral, como “um efeito simultâneo de um jogo estilístico e de uma posição enunciativa”, o que nos torna produtores de textos com autonomia crítica, capazes de navegar por diferentes gêneros textuais acadêmicos.

Esse trânsito, fundamentado na retextualização, é um processo de transformação “de uma modalidade textual em outra” (Dell’Isola, 2007, p. 10). Ao refletir e interagir com os

textos, “as operações de adição, supressão, substituição e deslocamento ocorrem também em função dos movimentos retóricos do gênero em questão” (Araújo; Barros; Silva, 2015, p. 111-112). Essas práticas podem se tornar dados significativos para a aprendizagem (em comunidade) dos gêneros acadêmicos, por meio de processos espirais de leitura, escrita, reescrita e nova leitura.

Nossa base se apoia na leitura e na escrita como práticas socioculturais dos letramentos, que são influenciadas por diversas relações de poder e ideologias excludentes, as quais não podem ser negligenciadas durante a discussão e as ações. Nesse sentido, as ações devem se concentrar no incentivo a atividades formativas de produção textual, sob uma perspectiva sociointeracionista de língua e linguagem, em que o contexto crítico dos gêneros poderá contribuir para a compreensão dos usos sociais da escrita, permitindo que as produções perfaçam maneiras efetivas de participação social crítica.

Para isso, acreditamos na criação de uma “comunidade de aprendizagens” que é “comunidade de partilha de afetos” (Souza, 2023), envolvendo discentes acompanhados que trabalhem em colaboração com o docente das disciplinas nos cursos de Letras. O foco dessa comunidade é o aprimoramento das práticas de leitura e escrita, configurando-se como “comunidades de prática”, um termo emprestado de Marildes Marinho (2010, p. 367), que ressalta a importância da experiência para um aprendizado contextualizado.

### Novos outros começos

Buscamos, pois, as práticas de leitura e escrita que estejam ligadas à produção de textos reais, ou seja, aqueles que não são direcionados apenas ao docente para a obtenção de notas. Essa abordagem envolve a revisão do público-alvo e da avaliação, visando a melhores resultados. Isso se aplica não apenas à qualidade dos textos, mas também ao desenvolvimento da capacidade crítica e da identidade da autoria, um processo que ocorre de maneira colaborativa progressiva. Como destacou Sírio Possenti (2002, p. 105), a autoria é entendida como “um efeito simultâneo de um jogo estilístico e de uma posição enunciativa” que se esquadrinham pelas relações.

Como parte das ações de ensino, buscamos promover e criar condições mais favoráveis para o aprendizado dos gêneros acadêmicos, focando nas Resenhas. Esses textos celebram a linguagem e representam uma oportunidade de transição entre a escrita científica e a literária, não como um lugar geométrico estático, mas numa dinâmica entre essas qualificações que o texto pode atingir. Nesse contexto, o público-alvo não é apenas o avaliador da disciplina, mas este, como um primeiro leitor, mais experiente, poderá oferecer ao estudante condições para aprimorar sua capacidade crítica, além de desenvolver suas habilidades de leitura e escrita. Dessa forma, o texto produzido poderá, ou deverá, circular concretamente, sendo publicado em periódicos brasileiros e lido por um público mais amplo.

Assim, é nessa interação que ocorrerá o desenvolvimento e o amadurecimento da capacidade crítica dos alunos que utilizam esse gênero como ponto de partida e como catalisador para sua formação crítica. Isso acontece não apenas devido à sua estrutura, mas

também porque a Resenha pode ser um texto público, sujeito ao exame de outros leitores, como os avaliadores de um periódico ao qual for enviada.

Dessa forma, os autores de Resenhas literárias cultivarão sua autonomia crítica, destacando o ato de ler; assim, acreditamos que estarão aptos a transitar por diversos outros gêneros textuais acadêmicos (*Cf.* caminhos da Resenha, na Constelação anteriormente abordada). Para realce dos pontos apresentados pela nota, sugerimos um caminho de leitura poética sobre a Resenha (Tanus, 2019).

## Referências

ARAÚJO, Júlio; BARROS, Marcilene; SILVA, Elinaldo. Práticas de reescrita no ensino do gênero resenha. *Rev. bras. linguist. apl.*, v. 15, n. 1, p. 109-130, 2015.

ARROYO, Miguel. *Imagens quebradas: trajetórias de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2017.

BAKHTIN, Mikail. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz, prefácio de Roman Jakobson e apresentação Marina Yaguello. São Paulo: Hucitec, 1979.

BAKHTIN, Mikail. *Estética da criação verbal*. Tradução a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira; Revisão da tradução por Marina Appenzellerl. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROS, Cláudia Graziano Paes de; PADILHA, Simone de Jesus. Para uma escrita criadora: da produção de textos à formação de autores. *Revista Interações*, v. 7, n. 19, p. 259-273, 2011.

BOURDIEU, Pierre. *Contrafogos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/CES nº 9/2004*. Brasília: MEC, 2004.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

CARDOSO, Beatriz. *Mediação literária na Educação Infantil*. Glossário CEALE. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2014.

CARMO, Mariana Moreira Costa do. *Pesquevivência exuzilhística, uma experimentação contracolonalista que (con)fundeu o corpus e os corpos: diálogos com Júlio Emílio Braz, pelas obras Zumbi, o despertar da liberdade e Na cor da pele*. 2023. 223 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2018.

- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- DELL'ISOLA, Regina L. Péret. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Analyzing Discourse: Textual analysis for social research*. New York: Routledge, 2003.
- GEHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). *Métodos de pesquisa*. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GENETTE, Gérard. *Paratextos editoriais*. Tradução de Álvaro Faleiros. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.
- GERALDI, José Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GERALDI, José Wanderley. Unidades Básicas do Ensino de Português. In: GERALDI, José Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula: leitura & produção*. 3. ed. São Paulo: ASSOESTE, 1984. p. 49-70.
- HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WME Martins Fontes, 2013.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1994.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. São Paulo: Ática, 1984.
- MACHADO, Anna Rachel (Coord.); LOUSADA, Eliane Gouvêa; ABREU-TARDELLI, Lilia Santos. *Resenha*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 1998.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucena, 2002. p. 19-36.
- MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.
- MORTATTI, Maria do Rosario. Sobre o ensino de literatura [1995]. In: Mortatti, Maria do Rosario. *Entre a literatura e o ensino: a formação do leitor*. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2018. p. 49-67.
- MOTTA-ROTH, Désirée. *Rhetorical features and disciplinary cultures: a genre-based study of academic book reviews in Linguistics, Chemistry, and Economics*. 1995. 358 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.
- MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola, 2010.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas de discurso*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987.

- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2007.
- PAULINO, Graça. Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares. *In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPED*, 22., 1999, Caxambu. *Anais [...]* Caxambu: Associação Nacional de Pesquisa em Educação, 1999.
- PEIXOTO, Rafaela Araújo Jordão Rigaud; PINTO, Abuêndia Padilha Peixoto. O gênero Resenha crítica no âmbito acadêmico: um estudo de caso. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS*, 6., 2011, Natal. *Anais [...]* Natal: UFRN, 2011.
- POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. *Perspectiva*, v. 20, n. 1, p. 105-124, 2002.
- RIBEIRO, Ana Elisa. Ler e escrever o mundo. *Estado de Minas*, [S. l.], 10 set. 2005.
- ROJO, Roxane. Letramento escolar em três práticas: perspectivas para a multivocalidade. *Revista da Anpoll*, v. 1, n. 11, p. 235-252, 2001.
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os Gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gladys Sales. (Trads. e Orgs.). Gêneros Orais e escritos na escola organização*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.
- SILVA, Armando Malheiro da; RIBEIRO, Fernanda. Paradigmas, serviços e mediações em Ciência da Informação. Recife: Nectar, 2010.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOUZA, Gustavo Tanus Cesário de. *O universo e as estrelas em literaturas infantil e juvenil: caminhos discursivos das literaturas negro-brasileira e indígena*. 2023. 444 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.
- SOUZA, Pedro Henrique da Silva. *Gêneros textuais orais e escritos*. Aula, Belo Horizonte, 2024.
- STREET, Brian. Letramentos acadêmicos: avanços e críticas recentes. *In: AGUSTINI, Cármen; ERNESTO, Bertoldo (Orgs.). Incursões na escrita acadêmico-universitária: letramento, discurso, enunciação*. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 21-33.
- TANUS, Gustavo. Resenha. *Revista Educação Pública*, v. 19, n. 12, 2019.
- UNESCO. Regional Office for Education in Africa, and Pôle de Dakar. *Universal Primary Education in Africa: The Teacher Challenge*. Dakar: BREDA, 2009.

Recebido em: 08/01/2025.

Aceito em: 13/01/2025.