

O ENSINO DE
GÊNEROS NA
PERSPECTIVA DOS
LETRAMENTOS
ACADÊMICOS:
A RESENHA
NO CURSO
DE LETRAS*

LA ENSEÑANZA DE GÉNERO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA ALBETIZACIÓN
ACADÉMICA: LA RESEÑA EN EL GRADO DE LETRAS

ACADEMIC LITERACIES-BASED GENRE TEACHING: THE BOOK REVIEW IN A LANGUAGES
COURSE

Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo**
Universidade de Pernambuco

Benedito Gomes Bezerra***
Universidade Católica de Pernambuco
Universidade de Pernambuco

Maria Ladjane dos Santos Pereira****
Universidade Católica de Pernambuco

* Trabalho desenvolvido no âmbito do projeto de pesquisa *Leitura e escrita acadêmica em diferentes áreas disciplinares: uma abordagem baseada em gêneros discursivos/textuais*, aprovado pelo CEP/UNICAP sob o nº CAAE 81143617.5.0000.5206, parecer 2.560.673, de 23/03/2018.

** Doutora em Linguística (UFPE). Docente do Curso de Letras e do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade de Pernambuco (UPE), Campus Mata Norte. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7178-9796>. E-mail: amanda.ledo@upe.br.

*** Doutor em Linguística (UFPE). Docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL) da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) e do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade de Pernambuco (UPE), Campus Mata Norte. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7382-0937>. E-mail: beneditobezerra@gmail.com.

**** Doutora em Ciências da Linguagem (UNICAP). Docente da Rede Municipal de Arcoverde e Buique/PE. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5799-5403>. E-mail: ladjane_pereira@hotmail.com.

RESUMO: O ensino de gêneros acadêmicos em disciplinas dos cursos de graduação se justifica pela necessidade de facilitar o acesso dos estudantes às práticas de letramento típicas do ambiente universitário. O objetivo deste estudo é discutir uma experiência de ensino do gênero resenha acadêmica realizada com estudantes do curso de Letras. O estudo está fundamentado na abordagem dos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 2006), aliada a uma pedagogia de gêneros inspirada nos Estudos Retóricos de Gênero (DEVITT, 2009) e no Inglês para Fins Específicos (SWALES, 1990, 2004). Os resultados evidenciam que os estudantes incorporam aos seus textos, progressivamente, parte das sugestões dadas em sala de aula, de modo que se podem reconhecer avanços entre a primeira e a última versão do texto produzido. Conclui-se que o ensino explícito da resenha acadêmica constitui uma opção produtiva, em especial quando não há tempo suficiente para trabalhar o gênero em uma perspectiva imersiva.

PALAVRAS-CHAVE: Letramentos acadêmicos. Resenha acadêmica. Ensino explícito de gêneros.

RESUMEN: La enseñanza de los géneros académicos en los cursos de pregrado se justifica por la necesidad de facilitar el acceso de los estudiantes a las prácticas de alfabetización propias del ámbito universitario. El objetivo de este estudio es discutir una experiencia de docencia del género de revisión académica realizada con alumnos del curso de Letras. El estudio se basa en el enfoque de alfabetización académica (LEA; STREET, 2006), combinado con una pedagogía de género inspirada en los estudios retóricos de género (DEVITT, 2009) y el inglés para fines específicos (SWALES, 1990, 2004). Los resultados muestran que los estudiantes incorporan progresivamente a sus textos parte de las sugerencias dadas en el aula, de manera que se reconocen los avances entre la primera y la última versión del texto producido. Se concluye que la enseñanza explícita de la revisión académica constituye una opción productiva, especialmente cuando no se cuenta con el tiempo suficiente para trabajar el género en una perspectiva inmersiva.

PALABRAS-CLAVE: Alfabetización académica. Reseña académica. Enseñanza explícita de géneros.

ABSTRACT: The teaching of academic genres in undergraduate courses is justified by the need to facilitate students' access to literacy practices typical of the university environment. The aim of this study is to discuss an experience of teaching the academic review genre to students of a Languages course. The study is based on the approach of academic literacies (LEA; STREET, 2006), combined with a genre pedagogy inspired by Rhetorical Genre Studies (DEVITT, 2009) and English for Specific Purposes (SWALES, 1990, 2004). The results show that students progressively incorporate part of the suggestions given in the classroom to their texts, so that advances between the first and the last version of the produced text can be recognized. It is concluded that the explicit teaching of the academic review constitutes a productive option, especially when there is not enough time to work on the genre in an immersive perspective.

KEYWORDS: Academic literacies. Book review. Explicit genre teaching.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As pesquisas de Araújo e Bezerra (2013) e Bezerra (2015) apontam para a existência de um hiato entre as produções de texto ensinadas e esperadas no Ensino Médio em relação às práticas de leitura e escrita que passam a ser exigidas aos estudantes ao ingressarem na Universidade. Inquietações sobre como os estudantes se engajam em eventos de letramento e como constroem suas identidades no ambiente acadêmico suscitam discussões a respeito dos impactos das formas de ensinar e de adquirir conhecimentos de novos gêneros e, por conseguinte, a respeito do desenvolvimento do letramento acadêmico.

Os modelos de pedagogias de gênero incluem abordagens mais explícitas, que pressupõem o trabalho sistemático e manifesto de traços linguístico-textuais que compõem o gênero; e outras implícitas, que são delineadas a partir da inserção dos estudantes em situações que envolvam a produção do gênero, de modo que a familiarização aconteça através do reconhecimento das características genéricas pelos próprios discentes (DEVITT, 2009).

Considerando a perspectiva das pedagogias de gênero, o objetivo deste estudo é relatar uma experiência de ensino explícito do gênero resenha acadêmica realizada com estudantes do primeiro período do curso de Licenciatura em Letras na disciplina de Leitura e Produção de Gêneros Acadêmicos (LPGA). Para isso, analisamos uma sequência de atividades desenvolvidas com a resenha, que incluiu três produções: uma produção livre, uma produção orientada e uma reescrita desta última.

No intuito de discutir as questões que ladeiam o letramento, em especial o letramento acadêmico, nos ancoramos nas contribuições de Lea e Street (2006) e Street (2014); no que diz respeito às concepções de gêneros que subjazem à perspectiva de ensino, nos pautamos nas contribuições dos Estudos Retóricos de Gêneros, representadas pelos trabalhos de Bazerman (2005), Miller (2009) e Devitt (2009); assim como pela abordagem do Inglês para Fins Específicos (ESP) representada por Swales (1990, 2004); e pelo conceito de culturas disciplinares de Hyland (2004). Para a análise, tomamos como parâmetro o modelo utilizado por Bezerra (2009), que compara resenhas produzidas por estudantes e por escritores especialistas da área de Teologia.

O trabalho está organizado da seguinte forma: após esta seção introdutória, discutimos os conceitos de letramentos e de gêneros assumidos no trabalho; em seguida, exploramos essa perspectiva por meio da relação entre gêneros acadêmicos e cultura disciplinar. Na sequência, caracterizamos modelos de pedagogias de gênero, acompanhados da descrição do gênero resenha. Por fim, relatamos uma experiência de ensino de resenhas, analisando os avanços obtidos a partir das diferentes versões produzidas pelos estudantes, e concluímos com nossas considerações finais.

2 LETRAMENTOS E GÊNEROS ACADÊMICOS

Nos últimos anos, várias pesquisas têm sido desenvolvidas a respeito dos desafios inerentes às práticas de leitura e de escrita na Universidade (BEZERRA, 2015; FISCHER; HOCHSPRUNG, 2017; PEREIRA, 2018). As práticas sociais que acontecem nas diferentes esferas de atividade humana mobilizam diferentes gêneros, que se constituem a partir de características próprias do meio em que circulam e dos propósitos que pretendem alcançar. Na esfera acadêmica não é diferente e, ao ingressar em um curso superior, os estudantes necessitam desenvolver conhecimentos específicos para obter sucesso nas atividades em que se engajam. Na literatura especializada, esse conjunto de conhecimentos é chamado de letramento acadêmico e parte dele está relacionada à familiarização com os gêneros que circulam na academia.

Dentre as perspectivas que se debruçam sobre o fenômeno do letramento, destacamos a abordagem sociocultural representada pelos Novos Estudos do Letramento (STREET, 2007; 2014). Nessa perspectiva, o letramento se constitui pelas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita em uma dada sociedade em uma determinada época. Essas práticas não dizem respeito somente às habilidades técnicas de (de)codificação do texto escrito, mas envolvem desde os significados e as funções sociais atribuídos à escrita até os conhecimentos sobre a organização dos textos, a sua ação retórica e a agência dos participantes da interação. Nesse sentido, os letramentos não são neutros nem completamente transferíveis de um contexto para outro, mas intrinsecamente permeados por ideologias e relações de poder. Além disso, vale destacar que seria mais adequado falar em letramentos, tendo em vista que de fato não há um letramento único, mas variedades, de acordo com os diferentes contextos e comunidades em que ocorrem, dado seu caráter local e situado (STREET, 2007; 2014; LÊDO, 2013).

No que se refere especificamente aos letramentos acadêmicos, Lea e Street (2006) explicam que existem três abordagens da aprendizagem da leitura e da escrita no Ensino Superior: o modelo de habilidades de estudo, o modelo da socialização acadêmica e o modelo dos letramentos acadêmicos. No primeiro modelo, os conhecimentos aprendidos em determinado contexto seriam transferíveis e enfocariam principalmente os aspectos formais da língua. Para o segundo, o letramento seria adquirido a partir da socialização dos estudantes, através da qual, sob a orientação de um membro mais experiente da comunidade, como o professor, eles participariam de atividades típicas do meio acadêmico e apreenderiam as normas desse meio. Já o terceiro não descarta os conhecimentos pressupostos nos modelos anteriores, mas avança no sentido de incluir questões identitárias e de relação de poder inerentes a essas práticas.

No modelo dos letramentos acadêmicos, o letramento é constituído por um conjunto de conhecimentos que variam de acordo com as comunidades e os contextos culturais em que se situa e, ainda, que engloba a compreensão sobre os gêneros. Tal modelo apresenta uma proposta mais completa e mais crítica sobre as práticas de leitura e escrita na academia. De toda forma, as três abordagens se complementam e apontam para a complexidade do desenvolvimento do letramento acadêmico (BEZERRA, 2012; FISCHER; HOCHSPRUNG, 2017).

Embora os Novos Estudos de Letramento (NEL) mencionem a noção de texto como central para o conceito de letramento, compreendemos que os textos que circulam na sociedade não aparecem em abstrato ou indistintamente, mas mediados pela categoria de gênero (BEZERRA, 2017). Neste trabalho, consideramos gênero como um fenômeno de reconhecimento psicossocial que estabiliza as atividades humanas a partir do seu caráter sociocognitivo (BAZERMAN, 2005), ao mesmo tempo em que atua como uma forma de ação social tipificada através de respostas recorrentes a situações comunicativas (MILLER, 2009). Os gêneros também podem ser compreendidos por sua dimensão sociorretórica. Nessa perspectiva, o gênero corresponde a uma classe de eventos comunicativos guiados por propósitos comunicativos comuns e compartilhados por uma comunidade discursiva (SWALES, 1990, 2004). Essas perspectivas são compatíveis com a compreensão plural, contextualizada e não neutra de letramento, conforme proposta dos NEL.

Considerando que um aspecto central do letramento pressupõe se familiarizar, (re)conhecer e (re)produzir os gêneros típicos da esfera de atividades em que eles circulam, no tópico seguinte caracterizamos os gêneros acadêmicos relacionando-os ao conceito de cultura disciplinar.

3 GÊNEROS ACADÊMICOS E CULTURA DISCIPLINAR

O ensino de ou baseado em gêneros no contexto acadêmico se apresenta como um desafio não somente por este ser um *locus* de práticas de linguagem específicas, mas porque as próprias comunidades acadêmicas são heterogêneas. Por isso, de acordo com Hyland (2004), a compreensão das disciplinas envolve a compreensão de seus discursos, pois eles se constituem como uma rica fonte de informação sobre as práticas sociais subjacentes. Na Universidade, os gêneros escritos desfrutam de grande *status*, uma vez que os acadêmicos “publicam artigos, livros, resenhas, conferências e anotações de pesquisas; eles se comunicam com os colegas por e-mail, solicitam impressões, dão pareceres” (HYLAND, 2004, p. 3)¹. Considerando que as práticas sociais de leitura e de escrita são situadas contextual e culturalmente, o conceito de cultura disciplinar possibilita ressaltar que cada área organiza de diferentes maneiras os gêneros que mobiliza.

Para Hyland, na construção de um gênero acadêmico, é preciso considerar as características das culturas disciplinares das quais ele faz parte, uma vez que a escrita acadêmica está intimamente associada “[...] às atividades sociais, estilos cognitivos e crenças epistemológicas das comunidades disciplinares particulares” (HYLAND, 2004, p. 13). De modo semelhante, Bazerman (2015, p. 53) argumenta que “nossos textos são moldados pelos mundos sociais e ideológicos para os quais os produzimos, e aqueles mesmos mundos vão definir a distribuição e circulação dos textos”. Sendo assim, não nos parece possível dissociar a relação entre os gêneros e as comunidades em que circulam.

Nessa perspectiva, os gêneros são formas de ações sociais que emergem de variadas situações comunicativas e sofrem influências de diversas ordens: linguísticas, culturais, cognitivas e interpessoais, à medida que circulam no interior de determinadas comunidades disciplinares (HYLAND, 2004). Hyland (2004) assevera que esse tipo de comunidade “não é monolítica e unitária”, mas, ao contrário, se constitui de indivíduos com experiências, especialidades e comprometimentos diversos, uma vez que representa uma pluralidade de objetivos, métodos e crenças. Isso significa, conforme Bernardino e Valentim (2016, p. 124), que “A interação entre os membros da comunidade acadêmica, realizada por meio da produção, da circulação e do consumo de textos, é um retrato da construção, manutenção e transformação de tradições que, embora compartilhadas, não eliminam as diferenças que existem entre as áreas disciplinares que formam a academia”.

Logo, a comunidade discursiva acadêmica não pode ser vista como uma entidade homogênea e estável, e sim como diversa e plural. E, apesar de os gêneros refletirem, em boa medida, as características da comunidade, isso não se dá de forma estanque. Se, por um lado, o gênero apresenta uma “integridade genérica” (BHATIA, 2009), por outro, ele é dinâmico. Nesse sentido, a depender do campo disciplinar, determinados gêneros irão emergir como sendo mais relevantes para as práticas ali delineadas (por exemplo, em algumas áreas, o resumo expandido detém considerável prestígio, já em outras o artigo científico desfruta de maior relevância).

¹ Todas as traduções de citações em língua estrangeira, neste trabalho, são de nossa responsabilidade, a não ser que haja indicação em contrário.

Também dependendo da área, um mesmo gênero pode apresentar variações significativas em sua estruturação (relativas à extensão do texto, à presença, ausência ou nomeação de seções), como apontam estudos que comparam a organização sociorretórica de gêneros em diferentes áreas (COTOS; HUFFMAN; LINK, 2015; COSTA, 2015; OLIVEIRA, 2016; PACHECO; ABREU; BERNARDINO, 2018).

Nessa perspectiva, as “convenções de gênero sinalizam as normas, a epistemologia, a ideologia e a ontologia social de uma comunidade discursiva” (BERKENKOTTER; HUCKIN, 1995, p. 4), refletindo e constituindo os valores da comunidade da qual fazem parte. Além disso, mesmo quando nos debruçamos sobre uma cultura disciplinar específica, como a de Letras, foco deste estudo, é possível perceber que há variações no modo como os discursos são organizados, ao comparar a escrita de textos nas subáreas de Literatura e Linguística e até mesmo dentro de cada uma dessas subáreas (SOUSA, 2018). Dessa forma, podemos concluir que a cultura disciplinar de Letras tende a influenciar, sobremaneira, os gêneros que circulam no seu contexto e, conseqüentemente, o modo como os usuários os produzem.

Admitindo-se que os gêneros são sensíveis à variação em função de fatores tais como sua esfera de circulação, o ensino de gêneros (ou com base neles) suscita diferentes reflexões, visto que essa questão se apresenta como relevante não somente nos níveis básicos de ensino, mas também no contexto universitário. Além disso, diferentes teorias apresentam distintos posicionamentos sobre essa problemática, inclusive chegando a questionar a própria possibilidade, necessidade ou utilidade deste ensino (FREEDMAN, 1994). O tópico a seguir caracteriza as diferentes perspectivas sobre a pedagogia de gêneros.

4 DIFERENTES PEDAGOGIAS DE GÊNEROS

As diversas teorias de gênero assumem perspectivas distintas no que se refere ao seu ensino: algumas defendem a necessidade de explicitar as principais características linguístico-textuais dos gêneros de prestígio em uma dada comunidade, com vistas a prover acesso a alunos marginalizados, seja socioeconomicamente, seja em função de diferenças culturais e linguísticas. Exemplos de teorias que assumem esse posicionamento são a Escola de Sidney, que propõe a modelagem dos gêneros baseada na Linguística Sistêmico-Funcional (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012; MARTIN, 2015; ROSE, 2015) e voltada principalmente ao nível básico de ensino; e o Inglês para Fins Específicos (SWALES, 1990, 2004; BHATIA, 1993, 2004), que enfoca o ensino-aprendizagem dos gêneros preferencialmente em contextos acadêmicos e profissionais.

Já outras teorias defendem a aquisição de gêneros a partir da imersão dos estudantes em práticas reais que estimulem a apreensão tácita dos gêneros, tais como a proposta de Freedman (1994). Por fim, há teorias de gênero que propõem a combinação de múltiplas estratégias de ensino, com vistas ao desenvolvimento da consciência de gênero, a exemplo da escola brasileira de interacionismo sociodiscursivo (CRISTÓVÃO; ARTEMEVA, 2018; BAWARSHI; REIFF, 2013) e da abordagem “linguístico-retórica” de Devitt (2004, 2009).

Assim, ao trazermos à tona a necessidade de se observar as práticas de ensino que envolvem os gêneros textuais nos diferentes níveis, incidimos em variadas práticas explícitas, implícitas ou interativas. Sobre isso, Devitt (2009, p. 342) explica que diferentes pedagogias integram ao gênero o seu caráter social, cultural e linguístico, em prol de atingir um propósito maior que é “dar aos alunos acesso à linguagem, estruturas e instituições que sejam importantes para o seu desenvolvimento individual, acadêmico e profissional”. Nesse sentido, a autora complementa que “pedagogias de gênero diferentes resultam [...] da ênfase em diferentes preocupações teóricas” (p. 342).

No que concerne ao ensino de gêneros no ambiente acadêmico, é preciso ter em vista que a apreensão (*uptake*) desses gêneros pressupõe a inserção dos estudantes em atividades características da comunidade acadêmica. Conseqüentemente, pensar em propostas que explorem a imersão dos estudantes em práticas contínuas de leitura e escrita pode constituir um percurso estratégico para que desenvolvam a familiaridade com os gêneros e com as práticas e eventos de letramento que serão fundamentais para seu engajamento na referida comunidade discursiva.

Quanto à possibilidade de se refletir sobre as estratégias para a aquisição do conhecimento de gêneros, sobretudo, no contexto acadêmico e profissional, é possível refletir sobre a complexidade de se “ensinar” gêneros: tanto as propostas de pedagogia implícitas como as explícitas e as interativas não estão imunes a críticas e apresentam aspectos positivos e negativos. Na discussão sobre o desafio do ensino de gênero, se destaca o conceito de apreensão. Bawarshi e Reiff (2013, p. 113) explicam que “O conhecimento da apreensão é conhecimento de quando e por que usar um gênero; como selecionar um gênero adequado em relação com outro ou outros; onde e a que custo apreender um gênero, ao longo da extensão de seu perfil de apreensão; como alguns gêneros citam explicitamente outros gêneros em sua apreensão, enquanto alguns só o fazem implicitamente, e assim por diante”.

Esse tipo de conhecimento é enfatizado em pedagogias de ensino implícito e é fundamental para a formação da consciência dos gêneros e para o desenvolvimento de um letramento crítico. Apesar de defender esse tipo de ensino, Freedman (1994, p. 170) faz uma ressalva quando apresenta a Hipótese Restrita que, por sua vez, “permite certas condições limitadas sob as quais o ensino explícito pode melhorar a aprendizagem – pelo menos para certos alunos”. Nesse sentido, a autora sugere que em algumas situações o ensino explícito pode responder de modo bem-sucedido aos objetivos pretendidos. Isso nos faz refletir sobre o problema de adotar pedagogias únicas sem a necessária análise contextual e cultural, levando em conta fatores como as características do público-alvo e o tempo disponível para a intervenção pedagógica, por exemplo.

Ainda sobre o ensino de gênero, destacamos o posicionamento de Devitt (2009), que defende a necessidade de se ensinar uma consciência crítica de gêneros, a partir do trabalho com gêneros antecedentes. Nesse sentido, a autora explica que há aspectos que variam em virtude de diferentes encaminhamentos teóricos e que é importante considerar o gênero sob uma ótica multidimensional. Em cada dimensão, podem ser mobilizados elementos retóricos e formais dos gêneros, cujas estruturas, objetivos e ideologias estão disponíveis aos usuários para que as utilizem em resposta às mais diversas situações retóricas e possam agir socialmente como membros de seus respectivos grupos. Conforme Devitt,

Diferentes respostas pedagógicas aos entendimentos teóricos compartilhados surgem com objetivos diferentes para os alunos: se os gêneros são ações retóricas, então os aprendizes podem obter entendimento retórico ganhando acesso à linguagem e formas de gêneros. Se os gêneros são ações sociais, o acesso às formas de gênero pode dar aos alunos agência dentro dos objetivos e estruturas dos grupos. Se os gêneros reforçam estruturas e ideologias existentes, então ganhar consciência dos gêneros pode ajudar os alunos a reduzirem o reforço e a propagação de normas e ideologias existentes. Se a mudança de gêneros muda as normas e ideologias existentes, então alunos que mudam o gênero podem mudar os objetivos, estruturas e normas. (DEVITT, 2009, p. 343)

Em sua proposta, Devitt (2009) sugere que o gênero seja analisado por meio da “lente heurística da partícula, onda e campo”, metáfora que examina o gênero como uma coisa em si (partícula), como um processo (onda) e como contexto (campo). Conforme Reinaldo e Bezerra (2012, p. 83), “estudar os gêneros como partículas, com elementos que têm propósitos mais do que regras, propicia aos estudantes verem gêneros como criações das pessoas para realizar objetivos”, e não apenas como modelos que eles devem reproduzir. Já como processos, os gêneros podem ser compreendidos a partir de outros que o estudante já conhece. Finalmente, sob a lente do contexto, pode-se entender não somente que os gêneros estão relacionados com outros, mas que “servem a grupos e reforçam modos particulares de ver o mundo” (REINALDO; BEZERRA, 2012, p. 84).

Nesse sentido, o ensino do gênero como partícula, em si, não dá conta de sua complexidade, mas pode ser um ponto de partida para a compreensão de outros aspectos relevantes. No percurso, haveria uma necessária ampliação do olhar para o gênero, pela ótica do processo, observando-o como uma “onda”, de modo a recuperar os gêneros já conhecidos (antecedentes) dentro de um “campo”, isto é, no contexto em que se organiza a situação de produção, que sinaliza para o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes, e conseqüentemente, do letramento. O Quadro 1 sistematiza a proposta de Devitt (2009):

Ensino de gêneros como partículas/coisas: Gêneros específicos	Ensino de gêneros como ondas/processos: Gêneros antecedentes	Ensino de gêneros como campos/contextos: Consciência crítica de gênero
Objetivo: aprender a escrever gêneros específicos.	Objetivo: aprender a construir a partir de gêneros anteriores quando se aprendem novos gêneros.	Objetivo: aprender a criticar e modificar gêneros existentes.
Partículas/Coisas: Quais gêneros relevantes existem? Como eles podem ser bem categorizados?	Partículas/Coisas: Quais gêneros servem como antecedentes para outros gêneros?	Partículas/Coisas: Quais são os componentes da consciência crítica?
Quais gêneros que os alunos precisam aprender?	Que os gêneros estão bem estabelecidos como antecedentes potenciais?	Quais gêneros se prestam ao desenvolvimento da consciência crítica?
Quais são os componentes desses gêneros?		Quais componentes dos gêneros se prestam ao desenvolvimento da consciência crítica?
Ondas/Processos: Como essas formas mudaram com o tempo?	Ondas/Processos: Como as pessoas usam os gêneros conhecidos quando encontram gêneros menos familiares?	Ondas/Processos: Como os escritores conscientes criticam e mudam os gêneros?
Como os especialistas adquirem esses gêneros?	Quais partes desses processos podem ser explicitadas e ensinadas?	Que experiências os escritores precisam ter para desenvolver a consciência de gêneros?
Como os novatos adquirem esses gêneros?		Como os gêneros podem ser modificados? Como os iniciantes podem participar desta mudança?
Campos/Contextos: Quais conjuntos de gêneros os iniciantes precisam usar?	Campos/Contextos: Para quais gêneros futuros esses escritores precisam de antecedentes?	Campos/Contextos: Como o desenvolvimento da consciência de gêneros afeta a interação dos escritores com os usuários de gêneros existentes?
Que gêneros eles já conhecem?	Quais os futuros gêneros para os quais esses escritores precisam de antecedentes?	
Como a aprendizagem desses novos gêneros afetará suas interações com o contexto/cultura maior?	Como a aprendizagem desses antecedentes afetará as interações dos escritores em contextos futuros?	

Quadro 1: Três pedagogias de gêneros

Fonte: Devitt (2009, p. 345-346)

Podemos compreender que a metáfora sugerida por Devitt (2009) pode ser conduzida por pedagogias que mobilizam estratégias implícitas e explícitas, apontando para uma pedagogia interativa, a fim de possibilitar aos estudantes a aquisição de novos gêneros. Em seu argumento, a autora não desconsidera o ensino explícito, mas também não limita o ensino do gênero a uma modelagem. Prevê, antes, que como não é possível ensinar todos os gêneros, pode-se selecionar um gênero particular, que servirá como parâmetro para a produção de novos gêneros, que poderão ser tomados como antecedentes em outras aprendizagens, avançando pelas etapas da metáfora. Em suas palavras:

Embora não possamos ensinar aos alunos um gênero específico totalmente, os gêneros que ensinamos e usamos em sala de aula podem servir como andaimes para posterior aquisição de gêneros, pois esses gêneros parcialmente aprendidos atuam como antecedentes para outros gêneros [...]. No tratamento de gêneros particulares como antecedentes para a aprendizagem de gêneros futuros, esta pedagogia muda de gênero como partícula para gêneros como onda ou processo. (DEVITT, 2009, p. 346)

Dessa maneira, consideramos que pode ser produtivo analisar essas múltiplas e complexas dimensões aplicadas ao ensino de gêneros, em especial no contexto acadêmico. Nessa perspectiva, o professor não se limitaria à mera modelagem, mas poderia explorar inclusive os recursos linguísticos em diferentes situações de comunicação.

Neste estudo, selecionamos a resenha acadêmica por considerarmos que se trata de um gênero que circula amplamente na cultura disciplinar de Letras, o que é verificável pela quantidade de resenhas publicadas nos periódicos da área. Adicionalmente, esse gênero figura como responsável por apresentar obras recém-lançadas, sob a ótica crítica de algum especialista, o que, do ponto de vista da produção, confere protagonismo ao resenhista. Por fim, se configura como um gênero prioritariamente organizado pelas tipologias textuais descritiva e argumentativa, podendo ser considerado um gênero intermediário, do ponto de vista da complexidade, em comparação com gêneros acadêmicos como o artigo científico. A produção da resenha por estudantes recém-chegados à Universidade é uma oportunidade para que eles mobilizem conhecimentos prévios e exercitem a autoria. A seguir, caracterizamos a resenha acadêmica e relatamos uma experiência de ensino com esse gênero.

5 ANALISANDO UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO EXPLÍCITO DE GÊNERO: A RESENHA ACADÊMICA

Na literatura especializada, vários estudos têm tomado como objeto o gênero resenha, a exemplo de Araújo (2009, p. 78), para quem se trata de “[...] um gênero textual que tem como objetivo social descrever e avaliar o conteúdo de um livro recentemente lançado no mercado editorial e direcionado àqueles interessados na contribuição da obra para determinado campo disciplinar”. Nessa definição, identificamos um elemento para além do viés linguístico, que leva em conta o público a que se destina a obra, situando-a no tempo, uma vez que em sua função social as resenhas circulam para avaliar, recomendando ou não, obras recém-lançadas. Bezerra (2009, p. 95), por sua vez, destaca que a resenha é “um gênero socialmente representativo por transitar igualmente nos ambientes escolar e acadêmico”. Sendo assim, talvez os estudantes possam recuperar situações comunicativas antecedentes em diferentes momentos na produção do gênero. De acordo com Hyland,

[...] as resenhas são retórica e interacionalmente complexas e representam uma realização social cuidadosamente elaborada. Na maioria dos campos [...] uma boa resenha precisa não apenas oferecer uma perspectiva crítica e perspicaz, valendo-se de um conhecimento considerável do campo, mas, ao mesmo tempo, responder às demandas complexas dessa delicada situação interacional, exibindo uma consciência da expressão apropriada de elogios e críticas. (HYLAND, 2004, p. 43-44)

Apesar da sua relevância como gênero capaz de avaliar e divulgar novas publicações, a resenha é um gênero que demanda considerar aspectos organizacionais e, sobretudo, discursivos, uma vez que ela pode contribuir para promover ou desprestigiar a obra avaliada, a depender das estratégias a que o escritor recorre. No mesmo entendimento, Araújo (2009, p. 78) assevera que a resenha pode ser “um gênero ameaçador tanto para a reputação do autor da obra quanto para a comunidade disciplinar”. Assim, ao ensinar os estudantes a produzirem resenhas acadêmicas, mais do que apresentar seus aspectos estruturais, parece ser necessário que sejam exploradas questões éticas e ideológicas que orbitam o gênero. Nessa empreitada, torna-se relevante que os estudantes tenham contato com exemplares reais e analisem as estratégias normalmente adotadas pelos especialistas.

Entre os estudos da resenha na perspectiva de gênero, destacamos, para os fins da experiência didática aqui relatada, o trabalho de Bezerra (2009). O autor, ao analisar resenhas produzidas por estudantes de graduação e por especialistas na área de Teologia, com base na análise de movimentos inspirada em Swales (1990), identificou as estratégias retóricas que caracterizam os textos no gênero. Como resultado de sua análise, Bezerra (2009) delineou um quadro da organização retórica da resenha acadêmica, composto por

Unidades Retóricas, equivalentes aos movimentos, e Subunidades Retóricas, correspondentes aos passos do Modelo CARS (SWALES, 1990), conforme sintetizado a seguir:

UNIDADES RETÓRICAS	SUBUNIDADES RETÓRICAS
Un 1 – INTRODUIR A OBRA	Sub 1 – Definindo o tópico geral Sub 2 – Argumentando sobre a relevância da obra Sub 3 – Informando sobre o autor Sub 4 – Fazendo generalizações sobre o tópico Sub 5 – Informando sobre a origem da obra Sub 6 – Referindo-se a publicações anteriores
Un 2 – SUMARIAR A OBRA	Sub 7 – Descrevendo a organização da obra Sub 8 – Apresentando/discutindo o conteúdo Sub 9 – Citando material extratextual
Un 3 – CRITICAR A OBRA	Sub 10 – Avaliando positiva/negativamente Sub 11 – Apontando questões editoriais
Un 4 – CONCLUIR A ANÁLISE DA OBRA	Sub 12A – Recomendando a obra completamente Sub 12B – Recomendando a obra apesar de indicar limitações Sub 13 – Indicando leitores em potencial

Quadro 2: Organização retórica da resenha acadêmica

Fonte: Bezerra (2009, p. 104)

No quadro, identificamos as unidades e subunidades retóricas que ratificam as definições apresentadas quanto à função social da resenha. Contudo, o que o diferencia em relação a perspectivas encontradas em manuais de escrita acadêmica é o processo através do qual Bezerra (2009) identificou essas atividades linguísticas recorrentes na produção do gênero: através da análise de textos reais de uma determinada área.

5.1 ETAPAS DA ESCRITA DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES COM O GÊNERO RESENHA ACADÊMICA

A sequência de atividades aqui relatada foi vivenciada em uma turma do primeiro período do curso de Letras, na disciplina de Leitura e Produção de Gêneros Acadêmicos, no semestre 2019.1. A disciplina prevê em sua ementa o trabalho com diferentes gêneros, dentre eles a resenha. A sequência em questão durou 4 semanas, com encontros de 3h/aula cada. As atividades constituíram parte do processo de avaliação da unidade, conforme acordado entre docente e discentes. A professora da disciplina havia exposto o conceito de leitura, discutindo dados da pesquisa Retratos da Leitura do Brasil² e, na continuidade, questionou se os estudantes eram leitores/as ou não³. Como a maioria afirmou que era leitor/a, a docente solicitou que eles indicassem, oralmente, um livro e justificassem essa indicação. Alguns estudantes participaram da atividade em classe e a docente pediu que refletissem sobre o que fizeram linguisticamente ao indicar o livro, isto é, que informações citaram, e anotou no quadro conforme os estudantes apontaram (título da obra, nome do autor, resumo da história, razão por que indicaram). Ao final, a docente solicitou que os estudantes produzissem um texto escrito com essa indicação, para entregar na aula seguinte. Nessa etapa, não se nomeou o gênero, nem foram apresentados modelos ou exemplos de resenhas. Apesar disso, ao final, alguns poucos estudantes reconheceram o gênero, perguntando se era para produzir uma resenha, ao que foi sinalizado positivamente.

Na segunda semana, os estudantes entregaram essa primeira produção, a que chamamos de produção livre, e na sequência foram distribuídos pela docente dois textos, referentes a resenhas publicadas em periódicos da área de Letras. As resenhas foram lidas e analisadas conjuntamente na classe e foram levantadas questões como: Que gênero era esse? Qual a função desse gênero? Como era a linguagem nesses textos? Em que trechos eles observavam as características do livro? Quem eram os autores das resenhas? Em que trechos era possível reconhecer a opinião do autor? Que tipologias textuais eram predominantes no texto? A docente indagou se a resenha havia despertado neles a curiosidade pela leitura do livro indicado, entre outros questionamentos. Após essa análise, a professora sintetizou e discutiu as características do gênero resenha a partir de uma apresentação de *slides*, com base no capítulo de

² Informações sobre a pesquisa se encontram no site do Instituto Pró-Livro (<https://prolivro.org.br>).

³ Conforme a pesquisa referida acima, é considerado leitor “aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses”.

Motta-Roth e Hedges (2010) sobre resenha acadêmica. O capítulo foi sugerido para leitura, os estudantes receberam orientações sobre a organização e a formatação do texto e foi solicitada uma segunda produção, desta vez baseada no que havia sido discutido naquela aula. Essa segunda produção era a resenha de um trabalho científico indicado pela docente.

Na terceira semana, a produção livre foi devolvida com as correções/sugestões individuais feitas pela professora, seguida de comentário geral sobre as produções. Nessa aula, os alunos entregaram a primeira versão da resenha acadêmica (segunda produção). Após esse momento, a professora apresentou o roteiro de produção de resenhas, baseado na descrição sociorretórica de Bezerra (2009), explicando sua origem e a intenção de que servisse como uma sistematização do gênero baseada em textos reais. Em seguida, foi proposta uma atividade de reconhecimento de unidades e subunidades retóricas, corrigida coletivamente, utilizando os textos das duas resenhas analisadas anteriormente.

Na quarta semana, a primeira versão da resenha foi devolvida aos estudantes com as devidas correções e sugestões, seguida de um comentário de apreciação geral da docente e de momento para esclarecimento de dúvidas. Nesse dia, a docente solicitou que eles reescrevessem sua resenha, a partir do *feedback* dado e que entregassem, na aula seguinte, todas as versões anexadas para a avaliação, finalizando a sequência de atividades.

Para esta pesquisa, tomamos como *corpus* 30 resenhas escolhidas aleatoriamente dentre as produções dos estudantes que participaram das três etapas do estudo dentro dos prazos estabelecidos, sendo 10 exemplos de cada etapa descrita anteriormente: 10 resenhas (produções livres) de um livro literário já lido; 10 resenhas acadêmicas de capítulo de livro indicado pela professora; 10 textos de refacção desta última versão. No intuito de facilitar o reconhecimento e a organização dos textos, optamos por denominar a primeira versão de Resenha Livre (RL), tendo em vista que todas foram produzidas com base em textos literários; a segunda versão denominamos Resenha Acadêmica I (RACI) e a versão de reescrita, Resenha Acadêmica II (RACII).

Recuperando a proposta de Devitt (2009), sistematizada no Quadro 3 a seguir, avaliamos que a sequência de atividades desenvolvida prioriza a perspectiva de ensino da resenha como partícula, visto que objetiva a apreensão desse gênero particular pelos estudantes. Essa ênfase se deve principalmente ao tempo limitado para o desenvolvimento da proposta.

Ensino de gêneros como partículas/coisas: Gêneros específicos	Ensino de gêneros como onda/processos: Gêneros antecedentes	Ensino de gêneros como campos/contextos: Consciência crítica de gêneros
Objetivo: aprender a escrever gêneros particulares.	Objetivo: aprender como construir a partir de gêneros anteriores quando aprende novos gêneros.	Objetivo: aprender a criticar e modificar gêneros existentes.
Partículas/Coisas: Escolha da resenha acadêmica por esta se configurar como um dos gêneros relevantes na cultura disciplinar de Letras e possibilitar ao estudante recém-chegado à Universidade a experiência de produção escrita no contexto acadêmico.	Partículas/Coisas: Em sua produção, o estudante recupera gêneros que compartilham características da resenha (organização, linguagem, tipologia textual).	Partículas/Coisas: Elementos que colaboram para o desenvolvimento da consciência crítica a partir da produção da resenha acadêmica são os indícios de autoria que explicitam o posicionamento do estudante-autor e a criatividade na exploração das potencialidades do gênero.
Situar a resenha acadêmica em conjunto com outras práticas (inclusive da oralidade) e produzir diferentes tipos e versões de resenhas, possibilitando o contato contextualizado com o gênero.	Os gêneros antecedentes potenciais que podem ser mobilizados pelos estudantes na construção da resenha são o resumo, o comentário e outros tipos de resenha (literária, fílmica).	A resenha pode colaborar para o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes ao exigir um componente avaliativo, que deve ser aliado à análise e à argumentação sobre a obra resenhada; e uma reflexão sobre ética e questões de

		poder, ao selecionar estratégias para avaliar respeitosamente as obras de outros profissionais.
Explorar a organização sociorretórica da resenha permite conhecer os componentes do gênero, associando as possíveis estratégias aos seus propósitos comunicativos.		Analisar e comparar exemplares de resenhas reais aprovadas pelos pares e que circulam em periódicos permite uma visão mais realista do gênero, com vistas ao desenvolvimento da consciência crítica.

Quadro 3: Aplicação da proposta de Devitt (2009) ao gênero resenha

Fonte: Elaboração dos autores

Apesar de a sequência ter privilegiado a perspectiva de gênero como partícula, é possível vislumbrar o diálogo com as demais perspectivas, na medida em que são resgatados, ainda que não sistematicamente, em um módulo específico da sequência de atividades, os gêneros antecedentes (a exemplo de quando a docente explica que a resenha resume o conteúdo da obra, mas não se limita a essa síntese e que necessariamente deve apresentar um caráter avaliativo, com o intuito de convencer o leitor sobre o seu ponto de vista; neste ponto, ela sugere que os discentes relembrem estratégias de descrever, resumir e argumentar apreendidas em momentos anteriores de sua formação). Além disso, também houve reflexões direcionadas ao desenvolvimento da consciência crítica (a exemplo de discussões sobre autoria e ética, relacionadas à abordagem criativa – e não mera reprodução das informações – e à necessidade de o autor da resenha explicitar o seu posicionamento, apresentando críticas de maneira cortês e respeitosa). Vale salientar que estamos apresentando apenas uma possibilidade de abordagem, que pode ser ampliada, a depender do tempo disponível para vivenciar a sequência de atividades, de modo a relacionar de maneira significativa outros gêneros acadêmicos e potencializar as três perspectivas de ensino de gêneros (partícula, onda e campo). Na continuidade, apresentamos a análise das produções dos estudantes, com base em Bezerra (2009).

5.2 ANÁLISE DA PRIMEIRA VERSÃO DAS RESENHAS DOS ESTUDANTES (RESENHA LIVRE - RL)

A respeito desta primeira produção, em 3 textos (RL2, RL5, RL10) as informações foram organizadas em tópicos e não em parágrafos, sugerindo a ideia de que o estudante respondia a um possível roteiro implícito de perguntas e respostas (Qual o título da obra? Qual o autor? Qual a temática? Etc.), não operando na concepção de um texto único, corrido, mas estruturado em partes distintas e pontuais.

Com relação às Unidades e Subunidades Retóricas contempladas nessas resenhas, observamos que apenas 3 apresentaram as 4 Unidades previstas pelo modelo de Bezerra (2009): (1) *Introduzir a obra*; (2) *Sumariar a obra*; (3) *Criticar a obra*; e (4) *Concluir a análise da obra*. Dentre as Unidades mais recorrentes⁴, estão as duas primeiras; de modo mais detalhado, verificamos que todas as resenhas desta versão contemplaram a Unidade 1, com predominância das Subunidades 3 e 5 (respectivamente, *Informando sobre o autor* e *Informando sobre a origem da obra*). Nos Exemplos 01 e 02, a seguir, retirados das produções dos estudantes, é possível visualizar a realização das Subunidades:

Exemplo 01: Informando sobre o autor (UN1SUB3):

RL1: Machado de Assis escreveu várias obras de forma que é considerado *um dos maiores escritores do Brasil*. Sendo um autor de *grande importância* para literatura, pois foi *um dos fundadores e primeiro presidente da Academia Brasileira de Letras*.⁵

Exemplo 02: Informando sobre a origem da obra (UN1SUB5)

RL1: O livro Helena é uma de suas obras, *publicado primeiramente em folhetos pelo Jornal o Globo em 1876*.

⁴ Neste trabalho, estamos considerando recorrentes as unidades que apareceram em 50% ou mais dos textos de cada versão da resenha.

⁵ A não ser que haja indicação em contrário, as partes em itálicos, nos exemplos, são destaques de nossa responsabilidade, para fins de análise.

No primeiro exemplo, percebemos que o estudante evidencia a relevância do autor, enfatizando a sua importância histórica, marcada pelo uso de expressões destacadas em itálico. Essa estratégia pode ter sido utilizada para agregar ainda mais valor ao texto lido e que, possivelmente, será recomendado. No segundo exemplo, o autor da resenha destaca que a obra foi publicada em “folhetos”, antes de receber o formato de livro. Conforme podemos depreender, o estudante demonstra reconhecer a importância de situar a obra historicamente a fim de validar o seu valor na literatura.

Ainda sobre as estratégias recorrentes nesta versão, em nove resenhas os estudantes utilizaram a Unidade 2, com predominância da Subunidade 8 (*Apresentando/discutindo o conteúdo*). As Unidades 3 e 4 também foram contempladas, respectivamente, em 5 e 6 resenhas, das 10 totais. Neste ponto, em que há o espaço para que o estudante avalie a obra apresentando seu ponto de vista, percebeu-se que a crítica realizada é sempre positiva (Subunidade 10) e a obra é recomendada sem restrições (Subunidade 12A). Os exemplos 03, 04 e 05 a seguir contemplam as realizações das Subunidades recorrentes:

Exemplo 03: Apresentando/discutindo o conteúdo (UN2SUB8)

RL3: *O livro fala sobre um garoto chamado Bruno, cujo qual vivia em Berlim, que surpreso ao ver sua empregada arrumando as malas, vai perguntar a sua mãe o que estava acontecendo. [...]*

Exemplo 04: Avaliando positiva/negativamente (UN3SUB10)

RL6: Apesar da forte realidade árdua transmitida na narrativa, *a sua escrita é carregada por uma linguagem culta ao mesmo tempo em que se mistura com uma linguagem regional, fazendo de suas abordagens acessíveis para o público leitor ao modo em que sua leitura se torna fluida, prazerosa e rápida.*

Exemplo 05: Recomendando a obra completamente (UN4SUB12A)

RL2: *Essa obra é muito indicada para pessoas que encontram-se assim, que procuram uma forma de vencer esses obstáculos, [...] Este livro é indicado principalmente para o público que deseja realizar seus sonhos [...]*

No Exemplo 03, o autor retoma o conteúdo da obra, de modo a apresentar um resumo dos principais fatos para o leitor. Tal característica foi recorrente não somente nesta versão, o que nos permite supor que os estudantes compreendem a importância de se remeterem ao conteúdo original da obra como estratégia fundamental desse gênero. Já no Exemplo 04, é possível perceber que o estudante mobiliza variados recursos para compor elogios à obra, ou seja, para marcar uma avaliação positiva sobre ela. Ele/a opina sobre a natureza da obra, a linguagem utilizada e, conseqüentemente, sobre o que essa narrativa pode proporcionar ao leitor, conforme podem ser confirmados nos trechos em itálicos. Por fim, no Exemplo 05, observamos que, além de sugerir a leitura da obra, o estudante explicita uma Subunidade relacionada à recomendação da obra, que é a indicação a leitores em potencial (Un4Sub13), no entanto esta é feita de modo vago e parece associada a um estado psicológico do leitor e não vinculada propriamente a um interesse sobre a temática do livro.

De maneira geral, consideramos que, por apresentar uma temática literária ou filmica, esta versão da resenha teve características específicas, levando-nos a refletir sobre como fatores como o tema interferem na própria composição dos textos. Nesse sentido, parte dos exemplares desta versão apresentavam fortes inspirações na linguagem e nas informações de modelos de resenha deste tipo disponíveis em sites da internet.

5.3 ANÁLISE DA PRIMEIRA VERSÃO DA RESENHA ACADÊMICA (RACI)

Nesta primeira versão da resenha acadêmica também recebemos textos com as informações topicalizadas, para nossa surpresa, produzidas por estudantes diferentes dos que organizaram desta maneira a resenha livre (RACI1, RACI4, RACI6 E RACI9). A nossa hipótese é de que, diferentemente da RL, em que os estudantes puderam escolher qual obra resenhar, de forma que dominavam o assunto e puderam se basear em outras resenhas disponíveis na internet sobre esses mesmos filmes ou livros literários, eles sentiram mais dificuldade para produzir a resenha acadêmica devido ao processo de apropriação do conteúdo, da organização e da linguagem do artigo científico a ser resenhado.

Apesar disso, houve um pequeno aumento das resenhas que contemplavam as 4 Unidades previstas pelo modelo de Bezerra (2009), bem como um acréscimo nas Subunidades, de modo que, se na RL as Unidades apresentavam apenas uma estratégia retórica, nesta versão a maior parte dos textos contemplou mais de uma Subunidade, diversificando e ampliando a produção do estudante, a exemplo da RACI1, RACI5, RACI10 que trazem todas as Unidades e, em duas delas, aparecem pelo menos, duas Subunidades.

Além disso, a Subunidade 7, que havia aparecido em apenas 3 das RL, foi encontrada em 8 resenhas dessa primeira versão. Um outro indício dessa ampliação é que a Unidade 3 (*Criticar a obra*), que anteriormente foi utilizada em 5 resenhas, nesta versão ocorreu em 7 textos. De modo semelhante, a Unidade 4 (*Concluir a análise da obra*), com 6 ocorrências na RL, foi realizada em 7 resenhas desta versão. Selecionamos alguns exemplos de ocorrências recorrentes nesta versão, a fim de compará-los com os da RL. No Exemplo 06 a seguir é possível observar a realização da Subunidade 7, que se tornou recorrente na RACI, e da Subunidade 8:

Exemplo 06: Descrevendo a organização da obra (UN2SUB7) e Apresentando/discutindo o conteúdo (UN2SUB8)

RACI7: *Organizado em 17 páginas, o texto aborda, a princípio [...]. Os autores ainda destacam [...]. Os autores aprofundam [...]. No final, dão suas considerações finais sobre o trabalho e apresentam as referências bibliográficas [...].*

Neste trecho, o estudante apresenta a organização do texto, desde a quantidade de páginas, de modo a dedicar vários parágrafos da resenha para a descrição do que os autores trazem ao longo do texto até chegarem às referências. Dentre as estratégias linguísticas mobilizadas para realizar essa Subunidade, destacamos os marcadores “a princípio”, “ainda” e “no final”, os quais contribuem para uma descrição sequencial da organização do texto resenhado. À medida que o autor descreve a estrutura do trabalho, ele também explora o conteúdo do artigo original, descrevendo-o, de modo a realizar a Subunidade 8, que foi recorrente porque apareceu em todas as resenhas desta versão. A seguir, apresentamos mais duas Subunidades recorrentes:

Exemplo 07: Avaliando positiva/negativamente (UN3SUB10)

RACI1: *O artigo resenhado destaca-se por procurar explicar bem esse assunto, [...]. Trata-se de uma leitura bastante interessante, na qual os autores apresentam visões esclarecedoras sobre o assunto [...]. A abordagem apresentada pelos autores é muito relevante pois apresenta uma explicação bastante esclarecedora.*

Exemplo 8: Indicando leitores em potencial (UN4SUB13)

RACI3: *[...] a leitura do mesmo é recomendada para estudantes da área de Letras, pois [...].*

Assim como no RL, a Subunidade 10 também foi recorrente nesta versão e pode ser visualizada no Exemplo 07. Neste trecho, fica evidente uma sequência de elogios à obra a respeito da forma como o assunto é abordado pelos autores. Além disso, a avaliação aparece já no segundo parágrafo e é retomada no último. Disso, podemos concluir que a avaliação parece ter sido compreendida como elemento relevante para o cumprimento dos propósitos do gênero, já que apareceu em 7 das 10 resenhas desta versão. Já no exemplo 08, visualizamos outra estratégia que se tornou recorrente na RACI, que foi a Subunidade 13. Diferentemente do que aconteceu em textos da RL, em que a indicação do público-alvo foi realizada de maneira imprecisa (conforme Exemplo 05), nesta resenha, assim como outras 6 do nosso corpus, é mencionado um perfil específico de público ao qual seria recomendada a leitura do artigo (como os estudantes de Letras).

5.4 ANÁLISE DA REESCRITA DA RESENHA ACADÊMICA (RACII) E COMPARAÇÃO DAS VERSÕES

Nesta terceira etapa, que contemplou a refacção da resenha acadêmica, orientada pelos comentários da docente em cada um dos textos, não houve nenhuma produção topicalizada, ou seja, as 10 resenhas acadêmicas desta versão estavam organizadas em parágrafos. Além disso, um maior número de produções contemplou as 4 Unidades do gênero em comparação às versões anteriores (6 resenhas), apresentando pelo menos uma Subunidade em cada uma. Das 4 resenhas em que faltou alguma Unidade, em 3 delas os/as autores/as não utilizaram estratégias da Unidade 3 (*Criticar a obra*), sinalizando para uma dificuldade em avaliar o texto resenhado. O Quadro 4 sintetiza as ocorrências das Subunidades nas diferentes versões das resenhas:

UN	SUB	RL	RACI	RACII
UN1 Introduzir a obra	Sub1 Definindo o tópico geral		2	7
	Sub2 Argumentando sobre a relevância da obra	2		1
	Sub3 Informando sobre o autor	7	5	4
	Sub4 Fazendo generalizações sobre o tópico		1	2
	Sub5 Informando sobre a origem da obra	5	2	1
	Sub6 Referindo-se a publicações anteriores	1		
UN2 Sumariar a obra	Sub7 Descrever a organização da obra	3	8	8
	Sub8 Apresentando/discutindo o conteúdo	9	10	10
	Sub9 Citando material extratextual			
UN3 Críticar a obra	Sub10 Avaliando positiva/negativamente	5	7	7
	Sub11 Apontando questões editoriais			
UN4 Concluir análise da obra	Sub12A Recomendando a obra completamente	5	1	7
	Sub12B Recomendando a obra apesar de indicar limitações	1		
	SUB13 Indicando leitores em potencial	1	7	9

Quadro 4: Recorrência das unidades e subunidades retóricas nas três versões⁶

Fonte: Elaboração dos autores

A partir da observação do Quadro 4, é possível afirmar, em concordância com os resultados apresentados por Bezerra (2009), que os estudantes, diferentemente dos especialistas, não fazem menção a material extratextual. Tal fato nos leva ao pressuposto de que ser estudante de graduação, quer em Letras ou em Teologia, pode representar uma certa insegurança para agir dialogicamente na relação com outros textos e outros autores a fim de fortalecer a discussão sobre a obra no seu contexto. Além disso, eles também não mencionam questões editoriais, tendo em vista que, a priori, tal atividade poderia requerer um olhar descentrado do conteúdo e com ênfase a aspectos paratextuais, como capa, edição, tipo de impressão e de letra, entre outros.

Outra estratégia não recorrente nos textos dos estudantes de Letras foi a crítica em relação às possíveis limitações da obra, semelhantemente ao que também já havia apontado a pesquisa de Bezerra (2009). Isso ocorreu, em nossa avaliação, porque o estudante ainda não se vê provido de conhecimento legitimado para tecer comentários negativos sobre a obra elaborada por especialistas. Disso decorre uma tendência em se fazer avaliações sempre positivas quanto ao conteúdo, com palavras elogiosas e que, por vezes, se repetem quando fazem a recomendação, como pudemos observar no Exemplo 07, anteriormente. Além disso, cada versão apresentou uma organização retórica diferenciada, quando comparadas as estratégias recorrentes selecionadas pelos estudantes, conforme sistematizado no Quadro 5:

RL	RACI	RACII
Un1: Sub3 Sub5	Un1: Sub3 Un2: Sub7 Sub8	Un1: Sub1 Un2: Sub7 Sub8
Un2: Sub8	Un3: Sub10	Un3: Sub10
Un3: Sub10	Un4: Sub13	Un4: Sub12A Sub13
Un4: Sub 12A		

Quadro 5: Organização retórica das diferentes versões da resenha

Fonte: Elaboração dos autores

A respeito desta variação na organização das resenhas em suas diferentes versões, podemos considerar que os estudantes elegeram diferentes maneiras de realizar as unidades, aspecto que já é previsto no modelo, que descreve as Subunidades como opcionais. No

⁶ Legenda das cores: a cor vermelha indica Subunidades que não foram contempladas nas resenhas; a cor amarela indica as Subunidades que ocorreram nos textos, mas com baixa frequência (menos de 50%); e a cor verde indica as Subunidades que apresentaram recorrência igual ou superior a 50% nos textos analisados.

entanto, apesar da flexibilidade esperada, alguns movimentos permaneceram recorrentes em todas as versões, a exemplo das Subunidades 8 e 10 (*Apresentando/discutindo o conteúdo e Avaliando positiva/negativamente*), de modo a enfatizar o que parecem ser as duas ações retóricas essenciais do gênero resenha: descrever e criticar uma obra.

De maneira geral, comparando as diferentes versões das resenhas dos/das estudantes, pudemos identificar três movimentos em suas produções: (1) os casos que apresentaram avanço progressivo entre uma versão e outra; (2) os casos que apresentaram avanços, mas de maneira oscilante em cada versão e (3) os casos que apresentaram dificuldades para incorporar as orientações nas diferentes versões. No primeiro grupo, destacamos os estudantes 2 e 8, em cujas produções foi possível verificar o refinamento do texto, apresentando em sua versão final uma resenha mais próxima da prototípica e contemplando todas as Unidades (inclusive com mais de uma Subunidade em algumas delas). Para os estudantes deste grupo, o ensino explícito do gênero parece ter sido mais produtivo, visto que permitiu que se apropriassem dele de maneira satisfatória em um curto período. O Quadro 6 representa o avanço na organização retórica do estudante 8:

RL	RACI	RACII
Un1: Sub5 Un2: Sub8 Un3: --- Un4: ---	Un1: --- Un2: Sub7; Sub8 Un3: Sub10 Un4: Sub13	Un1: Sub1; Sub2 Un2: Sub7; Sub8 Un3: Sub10 Un4: Sub13

Quadro 6: Unidades e subunidades nas produções do estudante 8

Fonte: Elaboração dos autores

No segundo grupo, identificamos a maior parte dos estudantes: 1, 3, 4, 5, 6, 9 e 10, os quais, na comparação das versões de suas resenhas, apresentam avanços relativos, na medida em que ou incorporam parcialmente as orientações ou deixam de realizar uma estratégia aparentemente apreendida nas produções anteriores. Isso aconteceu, por exemplo, com os estudantes que topicalizam a primeira versão da resenha acadêmica, embora na versão livre tivessem produzido um texto organizado em parágrafos, e/ou com aqueles que deixaram de contemplar uma Unidade, ainda que nas versões anteriores ela tenha sido utilizada. No Quadro 7, podemos ver uma representação da evolução da organização retórica das resenhas do estudante 01:

RL	RACI	RACII
Un1: Sub3; Sub5 Un2: Sub8 Un3: Sub10 Un4: Sub12A	Informações em tópicos Un1: Sub3 Un2: Sub7; Sub8 Un3: Sub10 Un4: ---	Un1: Sub1; Sub3 Un2: Sub7; Sub8 Un3: Sub10 Un4: Sub13

Quadro 7: Unidades e subunidades nas produções do estudante 01

Fonte: Elaboração dos autores

Em nossa visão, essa oscilação faz parte do processo de produção escrita, em especial quando realizada em gêneros e contextos ainda pouco familiares aos escritores. Aparentemente, para obter resultados mais positivos, seria necessário um maior investimento de tempo e atividades para consolidar os conhecimentos adquiridos a partir do ensino explícito do gênero resenha acadêmica.

RL	RACI	RACII
Un1: Sub3; Sub5. Sub6 Un2: Sub8 Un3: --- Un4: ---	Un1: Sub1 Un2: Sub7; Sub8 Un3: --- Un4: Sub13	Un1: Sub1; Un2: Sub7; Sub8 Un3: --- Un4: Sub13

Quadro 8: Unidades e subunidades nas produções do estudante 07

Fonte: Elaboração dos autores

Por fim, no terceiro grupo elencamos o estudante 7 como o que apresentou dificuldades significativas para incorporar as orientações para produção das resenhas em suas diferentes versões. Neste caso, além de utilizar menos Subunidades da Unidade 1 nas versões de resenha acadêmica, ele não mobiliza, em nenhuma das suas três produções, estratégias da Unidade 3 (*Criticar a obra*), conforme o Quadro 8, de modo que o seu texto apresenta um teor majoritariamente descritivo, uma espécie de resumo, sem que o estudante explicita a avaliação e a possível recomendação da obra, como esperado em uma resenha. Nesse sentido, o ensino explícito não trouxe o resultado esperado, o que nos faz refletir sobre os diferentes impactos para diferentes estudantes, bem como sobre a necessidade de diversificação de abordagens pedagógicas, a fim de possibilitar uma apropriação satisfatória que alcance todos os/as estudantes com vistas ao desenvolvimento efetivo do seu letramento acadêmico.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi relatar uma experiência que privilegiou as estratégias de ensino explícito do gênero resenha acadêmica realizada com estudantes do primeiro período do curso de Licenciatura em Letras e analisar as possíveis implicações desse ensino em três versões produzidas por um grupo de 10 estudantes. Considerando que as três versões apresentam variações entre uma e outra, pudemos perceber que os estudantes respondem retoricamente de forma distinta, se considerarmos as Unidades e Subunidades mobilizadas. Essa flexibilidade já estava prevista no modelo CARS de Swales e nos demais que se originaram a partir dele, seguindo o método da análise de movimentos.

Em quase todos os textos, aparecem os quatro movimentos identificados por Bezerra (2009), de modo que as características da cultura disciplinar de Letras parecem convergir com as de Teologia, a exemplo da coincidência das Unidades não realizadas nos textos dos estudantes. Além disso, há Subunidades que aparecem em todas as versões, identificadas em 50% ou mais dos textos, dentre as quais destacamos: **a)** Un1Sub3, na medida em que grande parte dos textos traz informações sobre os autores; **b)** Un2Sub8, visto que apenas um dos textos não discute o conteúdo da obra; esse número pode se justificar pelo fato de o estudante ter compreendido a necessidade de focar o conteúdo da obra analisada em sua resenha; **c)** Un3Sub10, pois 17 textos, incluindo-se as três versões, avaliam – positivamente – o conteúdo da obra resenhada; **d)** Un4Sub13, tendo em vista que 17 dos textos realizam uma recomendação de leitura para públicos específicos.

Em linhas gerais, percebemos que, de uma versão a outra, os estudantes ampliam ou, ao menos, refletem sobre as escolhas que fazem a fim de atender ao que a professora recomenda. Percebemos que após a recomendação da professora para a refacção, muitos reveem questões estruturais, tendo em vista que nas duas primeiras versões aparece uma tendência a apresentar os elementos em tópicos, além de revisarem questões mais voltadas ao conteúdo. Tais escolhas apontam para uma produção final que sinaliza uma maior compreensão da necessidade de explorar os quatro eixos principais da resenha acadêmica: situar a autoria da obra, sintetizar o conteúdo, avaliar tal conteúdo e, por fim, recomendá-lo a leitores específicos. Neste ponto, é importante reiterar a necessidade de trabalhar a reescrita com os estudantes. Percebemos que atividades envolvendo a reflexão sobre a própria escrita e sua compreensão como um processo, aliadas ao *feedback* do/a docente, são de grande valia para a apreensão dos letramentos acadêmicos.

Foi possível observar, ainda, que os estudantes, como membros iniciantes da comunidade acadêmica, tentam reproduzir, nas versões da resenha acadêmica, uma linguagem mais culta e impessoal, além de respeitarem a convencionalidade do gênero, sendo menos criativos em sua realização. Adicionalmente, recorrem a uma polidez excessiva, representada pelo tom elogioso, a fim de preservar a sua face, evitando críticas ao texto resenhado.

A análise dos resultados identificados até aqui ratifica não somente a importância do ensino explícito desse gênero acadêmico, mas a necessidade de ampliação proposta pela metáfora de Devitt (2009), em que as abordagens de gênero como partícula, onda e campo possam dialogar. De toda forma, acreditamos que foi uma experiência produtiva pois ainda que os estudantes recuperem o que já conhecem do gênero (em especial, conhecimentos anteriores sobre a resenha literária), as orientações explícitas apresentadas pela professora viabilizaram a produção de textos que atenderam mais adequadamente aos propósitos do gênero resenha dentro desse novo contexto, na cultura disciplinar de que o estudante começa a participar.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, A. D. O gênero resenha acadêmica: organização retórica e sinalização lexical. *In*: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. (org.). *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 77-115.
- ARAÚJO, C. M.; BEZERRA, B. G. Letramentos acadêmicos: leitura e escrita de gêneros acadêmicos no primeiro ano do curso de Letras. *Diálogos: Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade*, v. 9, p. 5-37, 2013.
- BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. *In*: BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 19-46.
- BAZERMAN, C. *Retórica da ação letrada*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BERKENKOTTER, C.; HUCKIN, T. *Genre knowledge in disciplinary communication: cognition, culture, power*. Hillsdale, New Jersey: LEA, 1995.
- BERNARDINO, C. G.; VALENTIM, D. L. O gênero artigo acadêmico e a cultura disciplinar da área do direito: as primícias de uma análise sociorretórica. *RevLet: Revista Virtual de Letras*, v. 8, p. 122-141, 2016.
- BEZERRA, B. G. A resenha acadêmica em uso por autores proficientes e iniciantes. *In*: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. (org.). *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 95-115.
- BEZERRA, B. G. Gêneros acadêmicos em cursos de especialização: conjunto ou colônia de gêneros. *RBLA*, Belo Horizonte, v.12, n.3, p. 443-461, 2012.
- BEZERRA, B. G. Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 15, n. 1, p. 61-76, jan./abr. 2015.
- BEZERRA, B. G. *Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta)teóricas e conceituais*. São Paulo: Parábola, 2017.
- BHATIA, V. K. *Analysing genre: language use in professional settings*. London: Longman, 1993.
- BHATIA, V. K. *Worlds of written discourse: a genre-based view*. London: Continuum, 2004.
- BHATIA, V. K. Análise de gêneros hoje. *In*: BEZERRA, Benedito G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. M. (org.). *Gêneros e seqüências textuais*. Recife: EDUPE, 2009. p. 159-195.
- COSTA, L. R. S. *Culturas disciplinares e artigos acadêmicos experimentais: um estudo comparativo da descrição sociorretórica*. 2015. 243 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.
- COTOS, E.; HUFFMAN, S.; LINK, S. Furthering and applying move/step constructs: technology-driven marshalling of Swalesian genre theory for EAP pedagogy. *Journal of English for Academic Purposes*, n. 19, p. 52-72, 2015.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; ARTEMEVA, N. Towards a hybrid approach to genre teaching: comparing the Swiss and Brazilian schools of socio-discursive interactionism and rhetorical genre studies. *Diálogo das Letras*, v. 7, n. 2, p. 101 - 120, 2018.

- DEVITT, A. *Writing genres*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004.
- DEVITT, A. Teaching critical genre awareness. In: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. *Genre in a Changing World*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse; West Lafayette, Indiana: Parlor Press, 2009. p. 337-351.
- FISCHER, A.; HOCHSPRUNG, V. Prática de escrita na universidade: a perspectiva dos letramentos acadêmicos sobre produções de estudantes de Letras. *Miguilim: Revista Eletrônica do NETLLI*, v. 6, p. 44-66, 2017.
- FREEDMAN, A. 'Do as I say': the relationship between teaching and learning new genres. In: FREEDMAN, A. MEDWAY, P. (ed.). *Genre and the new rhetoric: critical perspectives on literacy and education*. London/New York: Taylor & Francis, 1994. p. 161-177.
- HYLAND, K. *Disciplinary discourse: social interactions in academic writing*. Singapore: Pearson Education, 2004.
- LEA, M.; STREET, B. The "academic literacies" model: theory and applications. *Theory into practice*, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.
- LÊDO, A. C. O. *Letramentos acadêmicos: práticas e eventos de letramento na Educação a Distância*. 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.
- MARTIN, J. R. One of three traditions: genre, functional linguistics, and the "Sydney School". In: ARTEMEVA, N.; FREEDMAN, A. (ed.). *Genre studies around the globe: beyond the three traditions*. Inkshed publications, 2015. p. 31-79.
- MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Genre relations: mapping culture*. London: Equinox, 2008.
- MILLER, C. R. Gênero como ação social. In: MILLER, C. R. *Gênero textual, agência e tecnologia*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009. p. 21-44.
- MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. H. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- OLIVEIRA, F. V. A. *A organização retórica da seção de considerações finais do gênero monografia em comunidades disciplinares distintas*. 2016. 123 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.
- PACHECO, J. T. S.; ABREU, N. O.; BERNARDINO, C. G. Culturas disciplinares: influências na produção do gênero artigo acadêmico. *Linguagem em Foco*, v. 10, p. 71-82, 2018.
- PEREIRA, R. C. M. (org.). *Escrita na universidade: panoramas e desafios na América Latina*. João Pessoa: Ed. UFPB, 2018.
- REINALDO, M. A.; BEZERRA, M. A. Gêneros textuais como prática social e seu ensino. In: REINALDO, M. A.; MARCUSCHI, B.; DIONÍSIO, A. (org.). *Gêneros textuais: práticas de pesquisa e práticas de ensino*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012. p. 73-96.
- ROSE, D. Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School. In: ARTEMEVA, N.; FREEDMAN, A. (ed.). *Genre studies around the globe: beyond the three traditions*. Inkshed publications, 2015. p. 299-338.
- ROSE, D.; MARTIN, J. R. *Learning to write, writing to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Sheffield, UK: Equinox, 2012.
- SOUSA, E. B. *A ciência linguística e as várias culturas disciplinares no gênero projeto de pesquisa na graduação em Letras*. 2018. 498 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

STREET, B. V. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Revista de Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 8, p. 465-488, 2007.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SWALES, J. M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, J. M. *Research genres explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.



Recebido em 24/09/2020. Aceito em 23/09/2021.