

# A noção de competência metagenérica nas dimensões linguístico-discursiva, pragmática, sociocognitiva e sociointeracional

Rodrigo Albuquerque\*

**Resumo:** Neste artigo, almejo rediscutir a noção de competência metagenérica nas dimensões linguístico-discursiva, pragmática, sociocognitiva e sociointeracional, a partir de uma revisão de literatura de pesquisas que discutem atributos formais e funcionais do gênero resenha acadêmica. Relativamente aos dados gerados, propus um quadro com sete habilidades socioculturais, a partir dos vestígios de competência metagenérica encontrados na revisão de literatura, que dizem respeito à compreensão da função social do gênero, aos princípios de construção textual de sentidos; ao relato de resultados de pesquisas; à síntese de conteúdos; à avaliação de conteúdos; à manifestação autoral e expressão estilística; e à projeção no texto.

**Palavras-chave:** Competência metagenérica. Gêneros discursivos. Resenha acadêmica. Ensino de Língua Portuguesa.

**Abstract:** In this article, I aim to re-discuss the notion of metagenetic competence in the linguistic-discursive, pragmatic, socio-cognitive and socio-interactive dimensions, based on a literature review of research that discuss formal and functional attributes of the academic review genre. Regarding the data generated, I proposed a framework with seven sociocultural skills, based on the traces of metagenetic competence found in the literature review, which concern the understanding of the social function of the genre; the principles of textual construction of meanings; the reporting research results; the synthesis of contents; the evaluation of contents; the authorial manifestation and stylistic expression; and the projection in the text.

**Keywords:** Metagenetic competence. Discursive Genres. Academic Review. Teaching Portuguese.

**Résumé:** Dans cet article, je vise à rediscuter la notion de compétence méta générique dans les dimensions linguistique-discursive, pragmatique, socio-cognitive et socio-interactionnelle, sur la base de la revue de littérature de recherches qui portent sur des attributs formels et fonctionnels du genre compte-rendu académique. Concernant les données générées, j'ai proposé un cadre de sept compétences socioculturelles, basé sur les traces des compétences méta génériques retrouvées dans la revue de littérature, qui concernent la compréhension de la fonction sociale du genre; les principes de construction textuelle des sens; la communication des

---

\* Professor adjunto 3 do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Brasília (UnB). <http://orcid.org/0000-0002-5279-4311> / E-mail: [rodrigo.albuquerque.unb@gmail.com](mailto:rodrigo.albuquerque.unb@gmail.com).



résultats de recherche; la synthèse des contenus; l'évaluation du contenu; la manifestation auctoriale et l'expression stylistique; et la projection dans le texte.

**Mots-clés:** Compétence méta générique. Genres discursifs. Compte-rendu académique. Enseignement du Portugais.

## 1 Considerações iniciais

Diferentemente do estudo relativo aos gêneros discursivos – que, no Brasil, “não é novo, mas está na moda” (MARCUSCHI, 2008, p. 147) –, há escassa literatura concernente à noção de competência metagenérica. Apesar dessa constatação, ambas as temáticas mantêm uma imbricada relação, ao concebermos que pesquisas que tratam de gêneros discursivos fazem certa alusão a atributos (meta)genéricos necessários para a aquisição e a ampliação da competência metagenérica. Logo, tratar desta é, de algum modo, retornar à(s) teoria(s) de gênero sem que haja uma sobreposição epistêmica, dado que o interesse se instanciará na relação do/a usuário/a com as práticas sociais do gênero, com foco na aquisição de competências de linguagem por meio de atividades sociais de leitura, de escrita e de oralidade.

Assumo<sup>1</sup>, então, ser salutar abriremos espaço para esse debate no contexto de ensino, visto que os atributos dos gêneros não se configuram em um vácuo social, mas são oriundos de ações contextualmente situadas, performadas por (inter)agentes dotados de intencionalidade. Esse contato sociocultural possibilita que as competências de linguagem (incluindo a metagenérica) sejam *adquiridas*, a fim de que os/as atores/atrizes sociais logrem êxito na interlocução à qual se inscrevem, que se vincula a dado gênero discursivo.

Embora o termo *adquiridas* nos inspire a pensar no contato empírico com dado gênero discursivo, podemos propiciar experiências pedagógicas que simulem esse

---

<sup>1</sup> Por me afiliar a uma abordagem sociointeracional, sociocognitiva e pragmático-discursiva, concebo ser coerente que eu me manifeste na primeira pessoa do discurso. Ratifico que a (inter)subjetividade e a interpretabilidade são atributos de caminhos epistêmicos qualitativos, o que significa que não almejo a objetividade e a impessoalidade, atributos que, em geral, integram pesquisas quantitativas. Com a primeira pessoa, assumo a responsabilidade enunciativa por aquilo que, por meio de pesquisas, textualizo, evitando a opacidade referencial e a responsabilização de terceiros/as.

contato, o que, além de transcender a dimensão de ensino e de aprendizagem, possibilitaria focalizar propriedades funcionais de gêneros discursivos socioculturalmente situados, cujas propriedades formais emergiriam das funcionais. A esse respeito, destaco Bakhtin (2010 [1992], p. 282), para quem “esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna” – por processo de aquisição –, uma vez que não adquirimos língua(gem) por meio da mera escolarização formal, mas por meio de diversas práticas socioculturais com outros/as usuários/as da língua(gem).

A gênese do debate sobre a competência metagenérica, segundo Koch e Elias (2008), está implícita em Bakhtin (2010 [1992]), ao considerar que “aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras...” (BAKHTIN, 2010 [1992], p. 283). Seguindo esse pensamento, Maingueneau (2005 [1998] , p. 44) prevê que “cada enunciado possui um certo estatuto genérico [a partir do qual] identificamos um enunciado como um cartaz publicitário...”.

Em sintonia com Bakhtin (2010 [1992]) e, de algum modo, com Maingueneau (2005 [1998]), a Linguística de Texto incorpora em sua agenda essa discussão com o trabalho inaugural de Koch, Bentes e Nogueira (2003), que atribui importância ao estudo das convenções genéricas, seja no (re)conhecimento, seja na (re)elaboração, seja na (re)apropriação de práticas sociais. Ao tratarem dessa noção, Koch (2015 [2004]), Koch, Bentes e Cavalcante (2007), Koch e Elias (2008; 2012), Oliveira (2011; 2013), Rio Stella (2014), e Albuquerque e Araújo (2021) preservam a ideia de que nossa inscrição em dado gênero – por meio de práticas sociais de leitura e de produção (oral e escrita) – possibilita a aquisição (ou a ampliação) de nossa competência metagenérica.

A partir desse referencial teórico, almejo, neste artigo, rediscutir a noção de competência metagenérica nas dimensões linguístico-discursiva, pragmática, sociocognitiva e sociointeracional, a partir de uma revisão de literatura de pesquisas que discutem atributos formais e funcionais do gênero resenha acadêmica. A minha escolha por esse gênero discursivo se deu por uma percepção bastante similar à de Bezerra (2001): são recorrentes, no ensino superior, tanto solicitações de docentes para que os/as

alunos/as produzam resenhas quanto perguntas dos/as estudantes que mostram completo desconhecimento do funcionamento do gênero. Além de concordar com o autor (2001, p. 107) que faltam “referenciais teóricos e práticos para orientar a produção de resenhas como estratégia didático-pedagógica nos níveis superiores de ensino”, entendo que a competência metagenérica se amplia por meio de práticas de leitura que sensibilizem os/as discentes para a congruência entre forma-função genérica e práticas de produção vinculadas às demandas do gênero.

De alguma forma, espero que esta pesquisa possibilite mapear vestígios de competência metagenérica na resenha acadêmica, com vistas a servir como um guia pedagógico tanto para professores/as no ensino desse gênero quanto para estudantes universitários/as nas atividades cotidianas. Paralelamente, viso colaborar com a sensibilização de docentes e de discentes quanto à ineficácia de práticas pedagógicas que focalizam propriedades formais do gênero e, como efeito adverso de tal postura, cerceiam a escrita autoral e criativa, deixando de dar visibilidade a instâncias linguístico-discursivas, político-ideológicas e pragmático-interacionais que envolvem a leitura e a produção de textos.

Com base no objetivo e na justificativa propostos nesta seção, trago, a seguir, o enquadre metodológico da pesquisa – a Análise de Discurso Crítica como método (MAGALHÃES *et al.*, 2017; BESSA; SATO, 2018), sob o abrigo de uma abordagem qualitativa (MASON, 2002; CHIZZOTTI, 2003) – e as ações de pesquisa decorrentes da investigação. Na sequência, proponho um encontro teórico-analítico, em sintonia com a adesão metodológica, que (i) trará o estado da arte da noção de competência metagenérica (KOCH; BENTES; NOGUEIRA, 2003; KOCH, 2015 [2004]; KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2007; KOCH; ELIAS, 2008; 2012; OLIVEIRA, 2011; 2013; RIO STELLA, 2014; ALBUQUERQUE; ARAÚJO, 2021); (ii) proporá certa ampliação do construto a partir das contribuições das abordagens sociorretóricas e sociodiscursivas de gêneros discursivos (MEURER *et al.*, 2005) voltadas, em certa medida, para essa noção; e (iii) mapeará indícios de competência metagenérica na resenha acadêmica.

## 2 Competência metagenérica: caminhos metodológicos

Enquadro-me em uma episteme integralmente qualitativa, por ser, antes de tudo, “caracteristicamente exploratória, fluida e flexível, orientada para os dados e sensível ao contexto” (MASON, 2002, p. 24), como o texto – meu objeto de estudo – empiricamente é. Ao buscar em trabalhos científicos dedicados ao gênero resenha acadêmica vestígios de competência metagenérica, devo reconhecer, no âmbito teórico-metodológico, que o mapeamento de tais vestígios (teoria) e a trajetória assumida na investigação (metodologia) estão em consonância com a máxima de que a pesquisa qualitativa “não pode ser perfeitamente perfurada e reduzida a um conjunto simples e prescritivo de princípios” (MASON, 2002, p. 3), mas pode trazer tendências de uso.

Sob o abrigo qualitativo, a análise textual possibilita ter acesso a “uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221). Essa perspectiva conjuga atributos caros a esta pesquisa: a manifestação da (inter)subjetividade, o relevo à interpretabilidade, e a concepção de que as análises são contextualmente situadas e ideologicamente perspectivadas. Logo, nossa análise pode (e deve) ser ratificada ou refutada por outras lentes investigativas, dada a provisoriedade e a instabilidade dos sentidos, atributos atinentes à pesquisa qualitativa.

Sob esse enquadre epistêmico, opto pela Análise de Discurso Crítica como método de pesquisa, por eleger os textos como artefatos para o estudo do processo social, por conjugar o estudo textual-discursivo à crítica social e, acima de tudo, por renunciar explicitamente a ilusória ideia de neutralidade (MAGALHÃES *et al.*, 2017). A minha adesão se justifica por ser um método que possibilita ao/à analista “(a) identifica(r) um problema social que tenha implicações para a ordem social; (b) busca(r) elementos semióticos para a análise; e (c) volta(r) seu olhar para a prática na busca por sua compreensão” (BESSA; SATO, 2018, p. 129).

Em alusão ao *item (a)*, visiono que o nosso problema social se relaciona a um enquadre pedagógico indevido concernente às noções de gênero discursivo (com foco nas propriedades formais) e, em especial, à inexistência de ações pedagógicas que ampliem a competência metagenérica dos/as discentes. Historicamente, a escola tem investido na listagem de propriedades genéricas formais socialmente estéreis, o que tem acarretado, por conseguinte, a mínima incursão em propriedades genéricas funcionais; a negligência quanto às ações intersubjetivas e criativas do/a leitor/a e do/a produtor/a; e a ausência de tarefas de leitura e de produção orientadas para a negociação de sentidos frente às demandas socioculturais a que os/as usuários/as de língua(gem) se inscrevem.

No que tange ao *item (b)*, concebo, como elementos semióticos, os vestígios de competência metagenérica relativos à resenha acadêmica disponíveis nos trabalhos científicos a que tive acesso. Tais vestígios, em congruência com meu objetivo de pesquisa, se relacionavam a atributos formais e funcionais do gênero sob estudo, com vistas a rediscutir a noção de competência metagenérica. Para tanto, adotei três ações gerais de pesquisa que abarcaram procedimentos específicos. A primeira ação foi o estado da arte relativo à noção de competência metagenérica, com a finalidade (i) de pesquisar, na ferramenta *Google Scholar*, a noção por meio da palavra-chave “competência metagenérica”; e, ao mesmo tempo, (ii) de consultar obras dedicadas ao tratamento do gênero que, ao menos, tangenciassem essa noção.

A segunda ação foi a proposta de ampliar esse construto, (iii) ao investigar as correntes de gêneros que, de algum modo, se sintonizavam com essa discussão, incluindo correntes que, em sintonia com o objetivo deste estudo, focalizassem dimensões linguístico-discursiva, pragmática, sociocognitiva e sociointeracional, chegando, a partir dessa pesquisa, às abordagens sociorretóricas e sociodiscursivas (MEURER *et al.*, 2005)<sup>2</sup>. A terceira ação foi o mapeamento de vestígios de competência metagenérica em produções acadêmicas dedicadas ao gênero resenha acadêmica, (iv) ao buscar, novamente na ferramenta *Google Scholar*, a palavra-chave “resenha”,

---

<sup>2</sup> Meurer *et al.* (2005) propuseram as seguintes abordagens: (i) sociosemiótica (Ruqayia Hasan, J. R. Martin, Roger Fowler, Gunther Kress e Norman Fairclough); (ii) sociorretórica (John M. Swales, Carolyn Miller e Charles Bazerman); e (iii) sociodiscursiva (Mikhail Bakhtin, Jean-Michel Adam, Jean-Paul Bronckart e Dominique Maingueneau).

imaginando que esse rótulo abrangente pudesse captar trabalhos que fizessem referência à resenha acadêmica simplesmente como resenha ou que utilizassem outra adjetivação relacionada ao universo acadêmico. A busca gerou 52500 resultados, o que me instigou a refazer a pesquisa com as palavras-chave “resenha acadêmica” e “resenhas acadêmicas”, chegando, respectivamente, a 551 e 430 resultados.

Entre o período de 6 a 10 de junho de 2022, (v) acessei os 981 resultados, dos quais alguns coincidiam (surgiram nas duas buscas); e (vi) excluí da pesquisa: sítios fora do ar, citações de obras, outros gêneros (programas de curso, resenhas acadêmicas, manuais de redação, cursos *etc.*), artigos repetidos (publicados em mais de um local), produções minhas e de meus/minhas orientandos/as, textos em que o/a autor/a se restringia a citar trabalhos anteriores (projetando-se pouco em termos autorais), obras de mesma autoria com conteúdo similar (selecionando a mais abrangente), investigações instanciadas em abordagens teórico-metodológicas incompatíveis com a adotada neste trabalho, e pesquisas que não elencavam atributos da resenha acadêmica (mesmo elegendo esse gênero para a pesquisa).

Paralelamente, (vii) incluí obras que, ao mesmo tempo, se afiliassem às abordagens sociorretóricas e sociodiscursivas (MEURER *et al.*, 2005), a fim de manter a coerência do estudo; e que focalizassem propriedades genéricas formais e funcionais que pudessem ampliar a noção de competência metagenérica. Como resultado desses critérios (de inclusão e de exclusão), (viii) selecionei 17 produções acadêmicas (artigos e capítulos de livros). Por fim, (ix) adicionei 4 textos recorrentemente referidos por tais produções: Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004), Motta-Roth e Hendges (2010), Carvalho (2005) e Machado (2005).

A partir do mapeamento de tais vestígios, projeto-me, no que diz respeito ao item (c), para uma prática social no âmbito do ensino e da aprendizagem, almejando contribuir com aulas de Língua Portuguesa mais consonantes com as demandas socioculturais, neste caso, do gênero resenha acadêmica. Proponho, ainda, que a sensibilização discente para os vestígios de competência metagenérica pode, metodologicamente, colaborar com atividades de leitura e de produção (oral e escrita) mais condizentes com as práticas socioculturais inerentes a tais gêneros.

### 3 Competência metagenérica: perspectivas em convergência

Ao conceber competência como “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p. 7), afilio-me a um paradigma sociointeracional, sociocognitivo e pragmático-discursivo, pertencente, portanto, a uma vertente não-internalista (MORATO, 2008) de estudos da linguagem. Logo, não considero ser suficiente que a noção de competência no âmbito da linguagem se instancie no âmbito linguístico (a competência linguística, sob o viés do inatismo chomskyano), tampouco no âmbito comunicativo (a competência comunicativa, sob o prisma do funcionalismo hymesiano), visto que tal noção transcende tanto a aquisição de uma gramática internalizada que habilita o/a falante a usar frases em dada língua (CHOMSKY, 2002 [1957] ) quanto a avaliação *a priori* daquilo que é socialmente apropriado – o que é possível, viável, aceitável e realizável em dada cultura (HYMES, 1972).

Embora estejamos “longe de prognosticar um acordo entre os linguistas a respeito do conceito de competência” (MORATO, 2008, p. 42) – e tal dissonância traz, a meu ver, um saldo positivo para os estudos da linguagem –, é salutar assumirmos uma perspectiva epistêmica sobre o conceito, haja vista os desdobramentos desse debate para o ensino de texto, afetando a escolha da concepção pedagógica, do caminho metodológico e dos papéis sociais dos/as atores/atrizes sociais (professor/a e estudantes) no universo escolar/acadêmico. Enxergo, assim, que a escola articula sujeitos com interesse em ampliar suas competências de linguagem, que, em perspectiva não-internalista, “compreende a competência como um fenômeno heterogêneo, estratégico e multifacetado: não apenas comunicacional, mas linguístico-interacional”, de modo a relacionar (e explicitar) “enunciativa, pragmática e intersemioticamente os processos de significação” envolvidos nesse fenômeno (MORATO, 2008, p. 59).

Se o prefixo *meta-* faz referência ao domínio da reflexividade, o termo *metagenérica* nos convoca para a reflexividade atinente ao funcionamento dos gêneros discursivos nas mais distintas possibilidades interlocutivas. Nossa experiência sociocultural em dado gênero (e a conseqüente reflexão acerca de seu funcionamento) propicia a composição de enquadres sociocognitivos no gênero em questão, a fim de que possamos, em contexto similar, agir com coerência genérica. Em outras palavras, internalizamos uma experiência externa, o que nos possibilita constatar, assim como Koch e Cunha-Lima (2007, p. 278-279), que “existem muitos processos cognitivos que acontecem na sociedade e não exclusivamente nos indivíduos”. Avalio que os estudos dos gêneros discursivos e da competência metagenérica devem contemplar essa tensão interioridade-exterioridade, a partir da qual, de modo dialético, possamos não só “desenvolver um modelo de cognição que seja socialmente constituído, [como também] investigar as maneiras pelas quais a sociedade dá forma à cognição” (KOCH; CUNHA-LIMA, 2007, p. 298).

Assim como situei na seção anterior, o debate em torno da competência metagenérica se inicia em Bakhtin (2010 [1992]), reverbera em Maingueneau (2005 [1998]), mas ganha maior relevo na Linguística de Texto com o legado de Koch – seja em seus próprios escritos (KOCH, 2015 [2004]), seja em parcerias com outras autoras (KOCH; BENTES; NOGUEIRA, 2003; KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2007; KOCH; ELIAS, 2008; 2012). Apresentarei essas obras em ordem cronológica não apenas para seguir uma linha temporal, mas para evidenciar os giros epistêmicos que se sucedem na concepção do construto. Em Koch, Bentes e Nogueira (2003), a competência metagenérica diz respeito a uma espécie de conhecimento convencionalizado sobre o gênero, a um tipo de inscrição ativa em um domínio discursivo específico, focalizando-se, sob bases pragmáticas, sociointeracionais e sociocognitivas, a relação entre usuário/a e gênero. Para as autoras (2003), a competência metagenérica está ligada à familiaridade com os gêneros (relações intertextuais) e ao conhecimento das circunstâncias em que se pode recorrer a cada um deles (adequação). Em suma, a competência metagenérica nos possibilita

(i) o reconhecimento dos dispositivos característicos do gênero, (ii) a reelaboração dos conteúdos simbólicos produzidos em um contexto bem distante do contexto de recepção, (iii) o estabelecimento de relações com outros gêneros e/ou outras práticas sociais que colaborem para a reapropriação dos sentidos produzidos pelo/no gênero por parte dos interlocutores. (KOCH; BENTES; NOGUEIRA, 2003, p. 277-278).

Fazemos referência ao processo de “aquisição da competência metagenérica”, haja vista que adquirimos experiência em dado gênero discursivo na vida cotidiana, especialmente no caso dos gêneros primários. O contato permanente com tais gêneros leva “os usuários a desenvolver uma competência metagenérica, que lhes possibilita interagir de forma conveniente” em cada uma das práticas sociais (KOCH, 2015 [2004], p. 153). Adquirir competência metagenérica transcende a nossa capacidade de identificar e de produzir gêneros com adequação, na medida em que possibilita aos sujeitos sociais não só interagir nas diversas situações interlocutivas como também “perceber a manipulação, quando, por exemplo, um gênero é mobilizado no lugar ou no interior de outro, com o fim de produzir determinados efeitos...” (KOCH, 2015 [2004], p. 158).

Podemos fazer referência tanto à aquisição da competência metagenérica, em referência às experiências socioculturais empíricas com o gênero, quanto à ampliação da competência metagenérica, em alusão às experiências pedagógicas com o gênero que, a meu ver, devem ser propiciadas por uma vivência simulada – simular a inscrição no gênero a partir de práticas socioculturais que se aproximem da língua(gem) em uso. Em minhas turmas de Práticas de Texto na Universidade de Brasília, disciplina que ministro a calouros/as do curso de Letras, proponho a escrita de uma resenha acadêmica simulando todas as etapas de submissão do texto a um periódico fictício – os/as estudantes enviam a produção para o *e-mail* da revista, e recebem pareceres e sugestões de ajustes ao texto. Com essa proposta, penso que eles/as, apesar do acesso a uma prática sociocultural nova, ampliam a competência metagenérica, visto que algumas ações relativas à resenha acadêmica (como, por exemplo, escrever um texto que aprecie um produto cultural) podem não ser completamente inéditas, o que fortalece o caráter

intertextual e intergenérico que rege as práticas socioculturais, assim como a ideia de que a competência é, na verdade, meta/intergenérica<sup>3</sup>.

A esse respeito, Koch, Bentes e Cavalcante (2007, p. 63) focalizam o caráter intertextual que rege a competência metagenérica, ao considerarem que “os exemplares de cada gênero, evidentemente, mantêm entre si relações intertextuais no que diz respeito à forma composicional, ao conteúdo temático e ao estilo”. Assim, essa familiaridade com o gênero permite ao/à usuário/a construir modelos cognitivos, reconhecê-los, saber quando recorrer a eles e usá-los com adequação (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2007). Em obras fortemente dedicadas ao ensino, Koch e Elias (2008; 2012) assumem que tal competência nos possibilita não só denominar, conhecer (características e funções) e diferenciar gêneros, inclusive reconhecendo suas sequências tipológicas, mas, principalmente, interagir de forma conveniente, o que significa produzir e compreender os gêneros; construir uma espécie de modelo – “sobre o que são, como se definem, em que situação devemos produzi-l(o)s, a quem devem ser endereçad(o)s, que conteúdo é esperado nessas produções e em que estilo fazê-lo” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 54); e identificar as práticas sociais que os solicitam, escolhendo o que produzir textualmente em coerência com as futuras interlocuções.

Diante de gêneros discursivos secundários, concebo ser papel do/a professor/a sensibilizar os/as estudantes tanto para os atributos genéricos específicos quanto para as relações intergenéricas do gênero em estudo/vivência, a partir de experiências de leitura, de escrita e de oralidade vinculadas a condições de produção próximas ao uso sociocultural. Na leitura, podemos dar emergência aos vestígios de competência metagenérica, propiciando a formação de enquadres sociocognitivos, de modo que tais estudantes possam, em futuras produções, avaliar o uso de recursos linguístico-discursivos compatíveis com a prática sociocultural acionada pelo gênero discursivo. Ao mencionar os gêneros secundários, parto de uma premissa básica: os/as estudantes

---

<sup>3</sup> Embora eu tenha chegado à conclusão de que a competência seja meta/intergenérica, opto por manter o termo *competência metagenérica*, considerando tanto a tradição no uso do termo quanto o foco no prefixo meta- (reflexividade e uso). Todavia, assumo que a competência metagenérica é, em sua constituição, atravessada pela intertextualidade, pela interdiscursividade e pela intergenericidade, cuja fronteira – entre textos, discursos e gêneros – é, inegavelmente, fluida.

provavelmente não teriam dúvida de que uma piada deva ser censurada em velórios (gênero primário), mas poderiam desconhecer, por completo, que ações seriam previstas em resenhas acadêmicas (gênero secundário). Ao encontro dessa perspectiva, Maingueneau (2005 [1998], p. 44) assume que

a maior parte dos membros de uma sociedade é capaz de *produzir* enunciados no âmbito de um certo número de gênero de discurso: trocar algumas palavras com um desconhecido na rua, escrever um cartão-postal para amigos, comprar uma passagem de trem numa bilheteria *etc.* Mas nem todo mundo sabe redigir uma dissertação filosófica, uma defesa a ser apresentada junto a uma jurisdição administrativa ou uma moção num congresso sindical.

A seguir, trago os principais trabalhos que se dedicam a explorar o conceito de competência metagenérica, ancorando-se fortemente às discussões iniciadas por Koch, Bentes e Nogueira (2003). Oliveira (2011) dá destaque aos processos de compreensão e de produção de gêneros, enfatizando que o/a produtor/a do texto conta com o conhecimento prévio de seus/suas leitores/as acerca do gênero; e estes/as, por sua vez, mobilizam competências textuais e discursivas. Ampliando esse pensamento, trago duas reflexões: (i) nossa inserção em dado gênero aciona processos de interlocução, os quais – atravessados por nossas inscrições ideológicas e nossas projeções identitárias – encapsulam leitura (compreensão, interpretação e ação social) e produção (escrita/fala, sob dada condição de produção e de circulação) nas modalidades orais, escritas e digitais; e (ii) as atividades de leitura e de produção acionam distintas competências de linguagem.

Sobre a primeira reflexão, avalio que toda a literatura no assunto traga incursões comunicativas, ao situar que estamos no mundo para compreender os gêneros discursivos, embora haja fortes projeções em âmbito sociointeracional, sociocognitivo, pragmático e discursivo. Penso ser a compreensão um estágio basal para que as interlocuções se tornem socioculturalmente possíveis, assim como a interpretação – que transcende a compreensão e aciona mecanismos mais inferenciais no/fora do texto – seja a base para agirmos no mundo, em alusão à perspectiva freireana de leitura de mundo (FREIRE, 2011 [1992]).

Além disso, o binômio leitura-produção se projeta de modo contínuo nas interações, considerando-se, sobretudo, a fluidez dos papéis interlocutivos (somos leitores/as e produtores/as sempre provisórios/as) e a linha tênue entre ler e produzir (ao lermos, produzimos, ao menos, pensamentos em reação à leitura; ao produzirmos, fazemos isso com base em leituras prévias). Ler-produzir é construir conjuntamente sentidos, com foco mais nos processos do que nos produtos; é agir no mundo, a partir de nossas compreensões e de nossas interpretações, possibilitando-nos projetar ideológica e identitariamente nas (inter)ações.

Sobre a segunda reflexão, penso que as atividades de leitura e de produção são perspectivadas socioculturalmente por meio da ampliação da nossa competência metagenérica. Diferentemente de Oliveira (2013, p. 18), não identifico “a competência metagenérica como elemento que compõe a competência comunicativa”, haja vista que aquela traz uma dimensão mais ampla e, por esse motivo, abarcaria esta. A relativa estabilidade constitutiva dos gêneros discursivos faz com que a nossa aquisição de competência metagenérica para dado gênero se instancie no contraste entre a instabilidade e a estabilidade genéricas – ou, como afirma Oliveira (2013), na compreensão das instabilidades genéricas e na adaptação de suas formas a novas situações. Nesse sentido, a competência comunicativa estaria contemplada no caráter estável do construto, na medida em que adquirimos padrões comunicativos que, potencialmente, funcionariam em dado gênero discursivo.

Em minha visão, relacionam-se com a competência metagenérica as seguintes competências: comunicativa, interacional, pragmática, sociocultural e discursiva<sup>4</sup>. A primeira diz respeito àquilo que é possível, viável, aceitável e realizável, ações resultantes de nossas reflexões no que tange ao quê, ao como, ao quando e ao para quem falar (HYMES, 1972); a segunda, à conquista da verdadeira emancipação em dada língua (KRAMSCH, 1986) e à co-construção de sentidos em dada interação (YOUNG, 1997); a terceira, à compreensão da força e da intencionalidade dos enunciados (THOMAS, 1983),

---

<sup>4</sup> Devido ao foco deste artigo, não verticalizarei aqui o debate relativo às competências. Em Albuquerque (2015), tratei de todas elas. Escrevo, com minha orientanda de mestrado, um texto que discutirá a relação de tais competências com a competência metagenérica.

e à coerência entre enunciador/a e enunciado; a quarta, à forma adequada de se expressar em dado contexto sociocultural, considerando-se os fatores pragmáticos de uso da língua (CELCE-MURCIA *et al.*, 1995); e a quinta, ao estudo da coesão e da coerência em dado gênero discursivo (CANALE, 1995 [1983]), incluindo-se aspectos ideológicos e identitários na construção do texto.

Proponho que a competência metagenérica abarque as demais competências, uma vez que, ao termos dada experiência sociocultural de leitura e de produção em gêneros discursivos, ampliamos nossa competência metagenérica, o que inclui, no gênero discursivo ao qual nos inscrevemos, (i) avaliar o que é possível, viável, aceitável e realizável (competência comunicativa); (ii) conquistar a nossa emancipação e construir sentidos conjuntamente (competência interacional); (iii) ajustar a força e a intencionalidade de nossas enunciações em congruência com os/as usuários/as da língua(gem) convocados/as na interação (competência pragmática); (iv) considerar – e respeitar – o contexto sociocultural acionado pelos/as interagentes (competência sociocultural); e (v) perspectivar gênero e texto como eivados de ideologias e decorrentes de negociações identitárias (competência discursiva).

Em desfecho ao estado da arte sobre a competência metagenérica, trago dois trabalhos que tratam da temática: Rio Stella (2014), e Albuquerque e Araújo (2021). Inspirada, sobretudo, por Koch, Bentes e Cavalcante (2007) e por Briggs e Bauman (1992), Rio Stella (2014) reconhece a dimensão intertextual dos gêneros e, sob essa perspectiva, propõe que a competência metagenérica se instancie na conexão de um gênero a outro. Briggs e Bauman (1992) fortalecem a argumentação de que o gênero não pode ser caracterizado por suas propriedades imanentes, visto que, em decorrência de relações intertextuais que integram desordem, heterogeneidade e abertura textual, bem como ordem, unidade e limites (BRIGGS; BAUMAN, 1992), tal intertextualidade genérica “produz ordenação, unidade e limites para os textos (mas também) mostra o seu caráter fragmentado, heterogêneo e aberto” (RIO STELLA, 2014, p. 206).

Albuquerque e Araújo (2021) integram os conceitos de cena referencial, de cena genérica e de competência metagenérica em um estudo voltado para o ensino de Português Brasileiro como Língua Adicional (Língua Não Materna). Segundo os autores,

a competência metagenérica “se desenvolve por meio da projeção do sujeito em dada cena referencial (TOMASELLO, 1999), que é, por sua vez, acionada pela própria cena genérica (ANTUNES, 2016)” (ALBUQUERQUE; ARAÚJO, 2021, p. 352). A cena referencial envolve a escolha “dos meios simbólicos congruentes com o contexto comunicativo em questão, englobando o conhecimento, as expectativas e a perspectiva de seu interlocutor” (TOMASELLO, 1999, p. 123). A cena genérica, mencionada por Antunes (2016), sob inspiração de Maingueneau (2005 [1998]), diz respeito “ao enquadre que os gêneros possibilitam aos participantes inscritos, com base, evidentemente, nas práticas sociais que os próprios gêneros evocam” (ALBUQUERQUE; ARAÚJO, 2021, p. 354).

Após esse estado da arte, almejo, nas linhas seguintes, trazer as contribuições das abordagens sociorretóricas e sociodiscursivas (MEURER *et al.*, 2005), ratificando o meu posicionamento inicial de que tais abordagens podem trazer insumos teórico-metodológicos para o estudo da competência metagenérica. Não busco, entretanto, trazer densa teorização acerca da(s) teoria(s) de gêneros por diversas razões, entre as quais destaco a vasta literatura a respeito, a insuficiência de espaço neste artigo para um debate tão amplo e o foco na aplicação prática das vertentes de gêneros para a noção de competência metagenérica.

A primeira perspectiva que trago é a bakhtiniana, por ser a base para as demais teorias de gênero – ou ainda, nas palavras de Marcuschi (2008, p. 152), “um bom-senso teórico em relação à concepção de linguagem”. Bakhtin (2010 [1992]), ao partir da ideia de que os gêneros discursivos são tão diversos quanto as atividades humanas, centraliza seu legado teórico no enunciado (unidade da língua como interação), que, em oposição à oração (unidade da língua como sistema), possibilita, conforme Rodrigues (2005), a alternância dos sujeitos do discurso (a fronteira do enunciado está na alternância de tais sujeitos); a expressividade (o enunciado expressa a posição valorativa dos/as interagentes, sem que haja enunciados neutros); e a conclusividade (a manifestação da alternância dos sujeitos). O enunciado, assim, se define como unidade real e concreta da interação (BAKHTIN, 2010 [1992]), tornando-se a base para a propositura de uma noção de gêneros discursivos.

Ao se definirem os gêneros discursivos como tipos de enunciados relativamente estáveis (ou forma-padrão relativamente estável), compostos por plano composicional, conteúdo temático e estilo (BAKHTIN, 2010 [1992]), vislumbro, em Albuquerque (2017), que o pensador russo integra componentes de caráter mais objetivo/estático (como forma-padrão, plano composicional e conteúdo temático), que seriam cognitivamente previsíveis; e de caráter mais subjetivo/dinâmico (como relativa estabilidade e estilo), que seriam cognitivamente possíveis. Embora saibamos que a tônica do construto bakhtiniano deva incidir nos componentes subjetivos, advogo que, socioculturalmente, agimos guiados (e não cerceados) pelos componentes objetivos, de modo a fazer sentido uma proposta de ensino que mapeie aspectos formais e funcionais previsíveis em dado gênero e, mais ainda, que possibilite aos/às usuários/as da língua(gem) enunciarem em consonância com suas escolhas particulares (guiadas pelas previsibilidades genéricas).

A segunda perspectiva – sociorretórica, sócio-histórica e cultural – focaliza a organização social e as relações de poder entre os/as interagentes (MARCUSCHI, 2008). Nessa perspectiva, destaco o conceito de situação retórica recorrente e tipificada (MILLER, 1984; BAZERMAN, 2004), fundamental para o debate concernente à competência metagenérica. Agir de modo típico significa coordenar os nossos atos de fala com os dos/as nossos/as interlocutores/as, de forma que estes/as possam reconhecer tais atos como realizadores de certas ações em determinadas circunstâncias (BAZERMAN, 2004). Por meio desse processo de tipificação, assegura Miller (1984), é que criamos recorrências, como um fenômeno intersubjetivo/social, e não material. Ao nos inscrevermos em dado gênero, estamos compreendendo-o socialmente, o que “pode nos ajudar a explicar como encontramos, interpretamos, reagimos e criamos certos textos” (MILLER, 1984, p. 151). Portanto, a ampliação da competência metagenérica se associa à recorrência de tais situações, na medida em que estas se tornam cada vez mais familiares (tipificadas) aos/às usuários/as da língua(gem).

Em adesão a essa perspectiva, Paré e Smart (1994, p. 146) situam que “um conjunto de textos, os processos de composição implicados na citação destes textos, as práticas de leitura usadas para interpretá-los e os papéis sociais desempenhados por escritores e leitores” funcionam como dimensões constitutivas dos gêneros discursivos.

A partir de Paré e Smart (1994), Carvalho (2005) sugere que estudos que perspectivem o gênero como ação social devem investigar as regularidades aparentes nos textos, observáveis nos processos de produção e de recepção, e percebidas nos papéis sociais desempenhados por produtores/as e por consumidores/as.

A terceira perspectiva é sociorretórica de caráter etnográfico, a partir da qual os/as pesquisadores/as “analisam e identificam estágios [movimentos e passos] na estrutura do gênero”, bem como se dedicam aos conceitos de comunidade e aos propósitos dos/as atores/atrizes sociais (MARCUSCHI, 2008, p. 153). Ao examinar seções introdutórias de artigos científicos, Swales (1990), em continuidade à sua proposta de 1984, postula um modelo de análise da organização retórica dos gêneros – o modelo CARS (*Create A Research Space*), que descreve o uso da linguagem a partir de *moves* e *steps* (subunidades dos *moves*). Motta-Roth (1995) sugere que as subunidades sejam denominadas de subfunções, com o intuito de não reforçar uma ordem pré-determinada; enquanto Araújo (1996) adota o termo *estratégia*, que, no caso da resenha, faria referência a “ações ou táticas retóricas utilizadas pelo resenhista para atingir um certo objetivo dentro do *move*” (ARAÚJO, 1996, p. 55).

Sob minha ótica, a mudança terminológica – de subfunções para estratégia – revela um marco epistêmico relevante. O caráter prescritivo/injuntivo, ainda que mitigado, de assumir uma subfunção determinada *a priori* (i) abre espaço para uma configuração (meta)genérica plástica, fluida e flexível, (ii) minimiza a rigidez que, inicialmente, rege o modelo, e (iii) focaliza a ação de sujeitos (produtores/as) que são, a um só tempo, discursivos, pragmáticos, sociocognitivos e sociointeracionais, respeitando-se, assim, o estilo do/a produtor/a do texto. A meu ver, essa proposta ratifica a constatação de que, mesmo com certa tendência de prescritivismo (MARCUSCHI, 2008) por focalizar eventos comunicativos mais/menos padronizados (SWALES, 1990), o modelo enfatiza o propósito comunicativo, e não a classificação de gêneros (ARAÚJO, 1996); funciona como exemplar de gênero (MOTTA-ROTH, 1995), mapeando-o (BEZERRA, 2001); contribui, no âmbito teórico, analítico e pedagógico, com a descrição de movimentos (e de sua regularidade) previstos nos textos (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005); considera, aos moldes bakhtinianos, a flexibilidade e a

maleabilidade, ao possibilitar a escolha dos/as produtores/as quanto às unidades e às subunidades (BEZERRA, 2002); e serve como ponto de partida para produtores/as novatos/as na academia, aproximando-os/as dos propósitos institucionais e da percepção do papel da resenha nesse meio (CARVALHO, 2002).

Ao realizar uma pesquisa com 60 resenhas em Teologia, escritas em Língua Portuguesa, Bezerra (2002)<sup>5</sup> identifica diferenças significativas entre as resenhas produzidas por estudantes e as resenhas produzidas por especialistas. Em ambos os casos, os/as resenhistas contemplaram quatro unidades retóricas, mas os/as estudantes não incluíram, em seus textos, as subunidades 5, 9, 11 e 12 (no último caso, apenas recomendaram a leitura), conforme o quadro seguinte.

Quadro 1: A organização retórica de resenhas de especialistas

<b>Unidade retórica 1</b>	<b>INTRODUZIR A OBRA</b>
Subunidade 1	Definindo o tópico geral <i>e/ou</i>
Subunidade 2	Argumentando sobre a relevância da obra <i>e/ou</i>
Subunidade 3	Informando sobre o autor <i>e/ou</i>
Subunidade 4	Fazendo generalizações sobre o tópico <i>e/ou</i>
Subunidade 5	Informando sobre a origem da obra <i>e/ou</i>
Subunidade 6	Referindo-se a publicações anteriores
<b>Unidade retórica 2</b>	<b>SUMARIZAR A OBRA</b>
Subunidade 7	Descrevendo a organização da obra <i>e/ou</i>
Subunidade 8	Apresentando/discutindo o conteúdo <i>e/ou</i>
Subunidade 9	Citando material extratextual
<b>Unidade retórica 3</b>	<b>CRITICAR A OBRA</b>
Subunidade 10	Avaliando positiva/negativamente <i>e/ou</i>
Subunidade 11	Apontando questões editoriais
<b>Unidade retórica 4</b>	<b>CONCLUIR A ANÁLISE DA OBRA</b>
Subunidade 12A	Recomendando a obra completamente <i>ou</i>
Subunidade 12B	Recomendando a obra apesar de indicar limitações <i>e/ou</i>
Subunidade 13	Indicando leitores em potencial

Fonte: Bezerra (2002, p. 47).

Ramires (2017) sugere que os movimentos retóricos em resenhas acadêmicas façam emergir três fundamentos básicos do gênero discursivo: o propósito comunicativo (a que se destina o texto), a(s) comunidade(s) discursiva(s) em que o gênero se efetiva (a quem se destina o texto) e as marcas de regularidades do gênero. Sobre as

<sup>5</sup>Trago a organização retórica de resenhas sugerida por Bezerra (2002), com vistas a ilustrar a perspectiva swalesiana e integrar a minha proposta neste artigo. Além disso, recomendo a leitura dos modelos de Motta-Roth (1995), Araújo (1996), Motta-Roth e Hendges (2010), e Carvalho (2005).

comunidades discursivas, Swales (1990) elenca seis atributos: objetivos e interesses comuns ao grupo; comunicação entre membros; mecanismos de comunicação próprios; inscrição em determinados gêneros; uso lexical próprio com sentido específico em cada gênero; membros experientes e membros novatos na construção (e na negociação) dos conhecimentos.

A quarta perspectiva integra um quadro interacionista e sociodiscursivo de caráter psicolinguístico (MARCUSCHI, 2008), que concebe o gênero discursivo como ferramenta que atua em diversos níveis (SCHNEUWLY, 1994a; 1994b), ou melhor, como “(mega)instrumento para agir em situações de linguagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 44), a fim de mobilizarmos capacidades de linguagem (DOLZ-MESTRE *et al.*, 1993) acionais, discursivas e linguístico-discursivas (BRONCKART, 2007 [1999]). Para Pereira e Leite (2019), as capacidades acionais se relacionam com a mobilização de conhecimentos relativos ao contexto, na escolha do modelo genérico mais adequado; as capacidades discursivas, com os modelos discursivos por meio de três operações: tipos de discurso e sua articulação, conhecimentos sobre as sequências textuais, e plano de texto; e as capacidades linguístico-discursivas, com a construção de coerência temática e pragmática no texto, por meio de mecanismos de textualização (coesão e conexão), de mecanismos enunciativos (posicionamento enunciativo, gerenciamento de vozes e modalizações) e da microestrutura linguística (construção de enunciados, orações e períodos, e escolhas lexicais). O constante acesso a modelos genéricos possibilita a ampliação da competência metagenérica, na medida em que os/as usuários/as da língua(gem) ampliam suas capacidades (inter)acionais, discursivas e linguísticas.

No quadro seguinte, associo as contribuições dessas quatro perspectivas, ancoradas às abordagens sociorretórica e sociodiscursiva, aos vestígios de competência metagenérica encontrados nas 21 obras (17 produções selecionadas na busca feita no *Google Scholar* e 4 títulos constantemente referidos sobre o gênero em questão), com a finalidade de mapear tais vestígios no gênero resenha acadêmica e propor, na sequência, uma noção de competência metagenérica nas dimensões linguístico-discursiva, pragmática, sociocognitiva e sociointeracional. A partir de todo o processo de pesquisa, sugiro que desvelamos/usamos *estratégias linguístico-discursivas e interacionais* (E) nas

atividades de leitura e de produção textual, as quais são resultantes de *habilidades socioculturais* (H) adquiridas em tais atividades, que, em seu conjunto, resultam na *competência metagenérica* (C).

Quadro 2: Uma proposta de competência metagenérica para o gênero resenha acadêmica

<b>H1: Compreender a função social do gênero discursivo resenha acadêmica a partir das condições de produção e de circulação do texto</b>	
E.1:	Reconhecer, entre as “diferentes atividades acadêmicas (e as) diferentes atividades profissionais” (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004, p. 14), se a resenha acadêmica tem uma proposta pedagógica, dado ser uma exigência comum em programas de curso na universidade (LOUSADA; SANTOS; BARIONI, 2016); ou se tem uma proposta acadêmico-profissional mais abrangente, como a publicação em periódicos especializados.
E.2:	Reconhecer que, socialmente, a resenha acadêmica pode cumprir, ao menos, dois papéis: reagir à publicação de determinado livro em época específica e servir como guia de leitura (CARVALHO, 2005).
E.3:	Perceber, ao ler textos autênticos inscritos no gênero resenha acadêmica, a necessidade de imergir no contexto sociocultural acionado pelos/as atores/atrizes sociais previstos na interlocução em curso, como atributo da competência sociocultural.
E.4:	Constatar que textos autênticos inscritos no gênero resenha acadêmica são eivados de ideologias (relações hegemônicas) e são decorrentes de negociações identitárias, como atributos da competência discursiva.
E.5:	Mobilizar capacidades de ação – em minha visão, capacidades de (inter)ação –, que dizem respeito aos conhecimentos relativos aos contextos de produção e de circulação da resenha acadêmica (PEREIRA; LEITE, 2019).
E.6:	Conhecer o plano composicional, o conteúdo temático e as possibilidades estilísticas (BAKHTIN, 2010 [1992]), ao, respectivamente, considerar que o gênero pode apresentar típicos movimentos retóricos, certa barreira interpretativa e interesse acadêmico, e menos variação estilística do que gêneros informais (CATELÃO; CAVALCANTE, 2017).
E.7:	Utilizar informações implícitas, cuja referencialidade se situa “fora dos limites do contexto verbal e são retomadas a partir do conhecimento cultural dos participantes da interação” (NIEDZIELUK, 2007, p. 112).
<b>H2: Considerar, tanto na leitura quanto na escrita, que a resenha acadêmica tem princípios de construção textual de sentidos<sup>6</sup> (KOCH, 2015 [2004]) próprios</b>	
E.1:	Avaliar, no que tange à própria coerência genérica (VAN DIJK; KINTSCH, 1983), o que é possível, viável, aceitável e realizável no gênero em questão, como atributo da competência comunicativa.
E.2:	Textualizar ações retóricas recorrentes e tipificadas (MILLER, 1984; BAZERMAN, 2004), prevendo unidades e subunidades em sintonia, por exemplo, com a proposta de Bezerra (2001, 2002): introduzir a obra, sumarizar a obra, criticar a obra e concluir a análise da obra.
E.3:	Propiciar, por meio do princípio da intertextualidade, um diálogo entre a voz do/a autor/a resenhado/a, a voz de outros/as autores/as que tratam do tema (PEREIRA, 2020) e a própria voz (como resenhista).

<sup>6</sup> Koch (2015 [2004]) sugere a expressão “princípios de construção textual do sentido” em substituição a “padrões de textualidade”, conforme propuseram Beaugrande e Dressler (1981). Na visão da autora (2015 [2004], p. 160), tais princípios não deveriam “ser vistos como critérios ou padrões que um texto deve satisfazer, mas como um conjunto de condições que orienta cognitivamente a produção de um evento interacionalmente comunicativo”.

E.4:	Considerar a leitura e a escrita da resenha acadêmica como atividades sociocognitivas e pragmáticas de retextualização, visto que a escrita, a partir de dado texto base, demanda adaptação do conteúdo temático do texto resenhado ao contexto de produção da resenha (SOUZA; SILVA, 2017).
E.5:	Considerar a leitura e a escrita da resenha acadêmica como atividades sociocognitivas e pragmáticas de metatextualização, “já que é um gênero que tem como função comentar outro texto” (MUNIZ-OLIVEIRA, 2006, p. 271).
<b>H3: Relatar resultados de pesquisas (RAMIRES, 2017)</b>	
E.1:	Manifestar uma reação (resposta ativa) face a dado acontecimento social presente em um livro recém-lançado (NIEDZIELUK, 2007).
E.2:	Ler dados, compreendendo-os, interpretando-os e perspectivando-os, com adequação, na resenha acadêmica em produção.
E.3:	Relacionar os dados com os conhecimentos acumulados (RAMIRES, 2017).
E.4:	Registrar os dados de estudos e as constatações próprias com ética, conferindo autoria a quem, de fato, pertence.
E.5:	Normalizar o texto em relação aos aspectos notacionais da escrita (ROJO, 2009) – norma padrão – e a outras convenções de escrita, como normas de ABNT, por exemplo.
<b>H4: Sintetizar os conteúdos mais relevantes para a proposta do texto</b>	
E.1:	Contextualizar o tema (PEREIRA, 2020), podendo recorrer a outras fontes de pesquisa, a fim de se atribuir importância à resenha acadêmica produzida.
E.2:	Apresentar as credenciais acadêmicas do/a autor/a (PEREIRA, 2020).
E.3:	Descrever, estruturalmente, o objeto (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004), como uma espécie de sumarização da obra (quandos e quais capítulos o livro possui).
E.4:	Trazer um breve resumo da obra resenhada (LOUSADA; SANTOS; BARIONI, 2016), como uma espécie de apresentação panorâmica da obra (PEREIRA, 2020), de modo a sintetizar fatos e princípios relevantes (RAMIRES, 2017).
E.5:	Construir a sequência descritiva como encaixada à sequência argumentativa (CATELÃO; CAVALCANTE, 2017), considerando-se as unidades e as subunidades (movimentos retóricos típicos) da sequência descritiva – introduzir e sumarizar a obra (BEZERRA, 2001, 2002); e/ou apresentar e descrever o livro (e partes dele) (CARVALHO, 2005).
E.6:	Considerar que a seleção lexical não é aleatória e, por essa razão, a seleção de substantivos, como se nota entre os termos <i>baderneiros</i> e <i>manifestantes</i> , (re)cria – e não apenas nomeia – objetos (CUNHA, 2015).
<b>H5: Avaliar os conteúdos mais relevantes para a proposta do texto</b>	
E.1:	Perspectivar, antes de tudo, a resenha como “gênero ameaçador tanto para a reputação do autor da obra quanto para a comunidade disciplinar” (ARAÚJO, 2009, p. 78).
E.2:	Considerar que a intertextualidade, inerente ao gênero resenha acadêmica, tende a funcionar como “recurso de natureza argumentativa, empregado pelo produtor da resenha tanto para impor sua autoridade de especialista, como para convencer o leitor” de sua apreciação final (RUIZ; FARIA, 2012, p. 124).
E.3:	Selecionar, após interpretar e sintetizar, informações que receberão tratamento crítico.
E.4:	Avaliar (elogiar ou criticar) o resultado de dada produção intelectual em dada área do conhecimento, a partir do conhecimento produzido anteriormente sobre o tema (RUIZ; FARIA, 2012), focalizando a contribuição para a área de conhecimento (CARVALHO, 2002).
E.5:	Apresentar posicionamento crítico (LOUSADA; SANTOS; BARIONI, 2016) sobre a temática desenvolvida pelo/a autor/a do livro, recorrendo, possivelmente, a autores/as externos/as para sustentar a opinião (NIEDZIELUK, 2007).
E.6:	Fazer, ao final do texto, uma recomendação, utilizando tom persuasivo e ressaltando a importância do material resenhado (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010).
E.7:	Construir a sequência argumentativa como dominante em relação à sequência descritiva (CATELÃO; CAVALCANTE, 2017), considerando-se as unidades e as subunidades (movimentos retóricos típicos) da sequência argumentativa – criticar a obra e concluir a análise da obra

	(BEZERRA, 2001, 2002); e/ou avaliar inicialmente o livro, avaliar as partes do livro e recomendar o livro (CARVALHO, 2005).
E.8:	Utilizar recursos linguístico-discursivos, tais como: adjetivos ( <i>obra relevante, pesquisa cuidadosa</i> ); advérbios ( <i>o livro contribui pouco/um pouco/muito/demais</i> ); conectores (anunciando a defesa, a rejeição, a reformulação de ideias); e substantivos ( <i>baderneiros/manifestantes</i> ).
E.9:	Valorizar a obra por meio de adjetivações apreciativas (SANTANA; BARROS, 2017).
E.10:	Mitigar críticas por meio de eufemismo ou estruturas gramaticais típicas de polidez ( <i>poderia</i> ) (SANTANA; BARROS, 2017).
E.11:	Evitar incluir uma não recomendação explícita, a fim de que se preserve a imagem do/a autor/a da obra e se minimizem quaisquer coerções decorrentes da apreciação feita (BARROS; NASCIMENTO, 2008).
E.12:	Atentar-se para questões éticas no momento em que o/a resenhista avalia a obra, visto o impacto de sua avaliação na comunidade acadêmica à qual o/a próprio/a resenhista integra (CARVALHO, 2002).
<b>H6: Imprimir autoria e estilo próprios, em congruência com as demandas genéricas</b>	
E.1:	Conceber a autoria e a expressão estilística como conquista da verdadeira emancipação e maior preparo para a construção conjunta de sentidos, como atributos da competência interacional.
E.2:	Manifestar ponto de vista sobre a temática tratada pelo/a autor/a do livro (NIEDZIELUK, 2007), não deixando de se projetar nessa confluência de vozes entre o/a autor/a, outras referências externas e a si próprio/a (como resenhista).
E.3:	Assumir que o/a resenhista, em comparação ao/à escritor/a de gêneros literários, dispõe de poucas opções para imprimir marcas individuais, de modo que surja, mais comumente, o uso de terceira pessoa, com exceção dos momentos em que ocorre a avaliação do/a resenhista, cuja projeção pode se dar em primeira pessoa (CATELÃO; CAVALCANTE, 2017).
E.4:	Considerar que o uso de primeira pessoa do plural pode marcar três nuances distintas: a assimilação do/a leitor/a ao artigo, o plural de modéstia e a inclusão de outro/a interlocutor/a – um par na esfera acadêmica (NIEDZIELUK, 2007)
E.5:	Utilizar, considerando-se o contínuo descrição/síntese e argumentação/avaliação, verbos introdutórios do discurso relatado ( <i>o/a autor explica/apresenta, vale ressaltar</i> ), palavras e expressões de subjetividade, outras vozes, e transcrição na íntegra ou parafraseada de trechos da obra ( <i>aproximando-se/distanciando-se do texto fonte</i> ) (NIEDZIELUK, 2007).
E.6:	Empregar cadeias referenciais no que diz respeito à autoria, à obra e ao conteúdo (MACHADO, 2005), bem como conectores que articulam o texto e funcionam como princípios de construção textual de sentidos (KOCH, 2015 [2004]) na manutenção da coesão referencial e da coesão sequencial (KOCH; ELIAS, 2008, 2012).
<b>H7: Projetar-se com coerência pragmática (VAN DIJK; KINTSCH, 1983)</b>	
E.1:	Ajustar a força e a intencionalidade de nossas enunciações em congruência com os/as usuários/as da língua(gem) convocados/as na interação, como atributo da competência pragmática.
E.2:	Considerar que o/a resenhista “fala para especialistas da área, para seus pares” (NIEDZIELUK, 2007, p. 110), devendo-se projetar desse modo – do linguístico-discursivo ao pragmático-interacional.
E.3:	Manifestar, textualmente, atributos de um/a especialista na área, como dominar e planificar conteúdos, construir a argumentação, fazer remissão à literatura especializada, utilizar convenções acadêmicas referentes ao gerenciamento de vozes (PEREIRA; LEITE, 2019).
E.4:	Avaliar que, mesmo optando pelo uso da terceira pessoa, não há o apagamento do sujeito enunciado, haja vista que, ao se fazer uma escolha lexical marcada por subjetividade, com o uso de adjetivos, como <i>repleta, rica e importante</i> , o/a resenhista “demonstra seu engajamento em relação ao conteúdo proposicional dos enunciados” (CAMPOS; RODRIGUES, 2018, p. 231).

Fonte: O autor (2022).

Com a proposta dessas sete habilidades socioculturais, sugiro que estudantes e professores/as vivenciem práticas de sensibilização no gênero a partir da leitura de textos diversos – de vídeos com depoimentos de especialistas quanto à importância da resenha e de sua circulação social até leitura de textos relacionados à temática resenhada e a outros aspectos relevantes (como biografia do/a autor/a, assuntos afins *etc.*). Assim como já manifestei, não compartimentalizo a proposta em habilidades de leitura e habilidades de escrita, visto que elas não se dicotimizam; ao contrário, elas, de fato, se integram. Ao sintetizar, por exemplo, ampliamos a nossa habilidade de generalizar (ROJO, 2009) informações, que perpassa a leitura (contato com as informações – compreensão, interpretação e ação social de escrever) e a escrita (seleção de informações mais relevantes a partir da leitura feita).

Com a produção desse quadro, não proponho uma espécie de *check-list* para o momento da escrita, já que ele pode ser pouco prático para essa finalidade e pode se assemelhar a metodologias tradicionais que prescrevem listas de características do gênero, com hegemonia da forma sob a função. Penso que o quadro sirva como ponto de partida para que o/a professor/a, ao selecionar vários encontros para o estudo da resenha, adote estratégias pedagógicas para abordar cada habilidade (e o conjunto de estratégias) em duas a três aulas. Avalio que, para o/a estudante, o quadro possa ter um teor injuntivo nas aulas de leitura e no momento da escrita, mas que possa ser bastante útil no momento da reescrita, com a ressalva de que ele possa ser desmembrado ou até retextualizado em um bilhete orientador, com uma escrita mais convidativa e mais intimista. É fundamental que os/as estudantes vivenciem gradativamente experiências pedagógicas diversificadas que visem a contemplar as estratégias propostas, em atendimento às habilidades que se mostram necessárias para a ampliação da competência metagenérica.

#### **4 Considerações finais**

Muito desafiadora foi a tarefa de escrever sobre esse tema, tão pertinentemente discutido pela professora Ingedore Villaça Koch (e co-autoras), que me inspirou partir de um conceito tão claro e coerente, aplicá-lo a um gênero e trazer outras projeções. O (quase) silenciamento acadêmico para este tema reverbera diretamente no ensino, na medida em que prevê metodologias que fazem pender a balança injunção-criatividade para a normatização e a desvinculação das práticas socioculturais. Além de insistirmos na inclusão de ações pedagógicas que privilegiem os componentes dinâmicos dos gêneros discursivos e a autoria frente às demandas genéricas, precisamos fazer emergir, nas atividades de leitura, os vestígios de competência metagenérica e, paralelamente, propiciar instrumentos para que tais vestígios sejam avaliados, no momento da (re)escrita, e implementados (se pertinentes). A reflexividade é, portanto, a palavra-chave, já que um/a estudante que conhece socialmente o gênero certamente tomará decisões consonantes com sua função comunicativa, tornando-se aos poucos emancipado/a nessa prática social.

Chamar os/as estudantes para a cena genérica não é garantia de ampliar a competência metagenérica, mas é a forma de sensibilizá-los/as para as distintas possibilidades semióticas, no eixo linguístico-discursivo, pragmático, sociocognitivo e sociointeracional, mais congruentes com a língua(gem) em uso efetivo. É compreender que as atividades pedagógicas precisam oportunizar as vivências em processo, deixando de valorizar apenas o texto como produto final. Celebrar os sucessos – e até os insucessos – a cada habilidade (não) adquirida significa compreender que o processo de escrita é altamente complexo e que, talvez, nunca cheguemos ao nível pleno de competência metagenérica (se é que ele existe) em qualquer gênero discursivo.

Avaliamos que as inseguranças de estudantes na aula de Língua Portuguesa poderiam ser minimizadas com propostas didáticas que se preocupassem menos com a metalinguagem do gênero discursivo e mais com a explicitude da função sociocultural necessária para aquela prática social, abarcando atividades de leitura que sensibilizem os/as discentes para o fato de que a forma do gênero emerge de sua função, não sendo necessário seguir fórmulas alheias, mas ter um projeto autoral próprio. Talvez, o equilíbrio no ensino de Língua Portuguesa esteja entre o respeito à manifestação

estilística discente e a mediação sensível da experiência estudantil com o gênero em tarefas de leitura, de escrita e de oralidade.

## Referências

ALBUQUERQUE, R. **Um estudo de polidez no contexto de L2: estratégias de modalização de atos impositivos por falantes de espanhol**. 2015. 372 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

ALBUQUERQUE, R. A noção de gêneros textuais no ensino de português brasileiro como língua adicional (PBLA): por uma prática centrada na cena genérica. *In: SILVA, F. C. O.; VILARINHO, M. M. O. (org.). O que a distância revela: Diálogos em Português Brasileiro como Língua Adicional*. Brasília: UAB, 2017. p. 169-193.

ALBUQUERQUE, R.; ARAÚJO, P. H. S. A aquisição da competência metagenérica na escrita de uma carta de leitor: um estudo de caso no contexto de ensino de Português Brasileiro como Língua Adicional. *Veredas*, [s. l.], v. 25, n. 2, p. 344-374, 2021.

ANTUNES, I. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. *In: COELHO, F. A.; PALOMANES, R. (org.). Ensino de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2016. p. 9-21.

ARAÚJO, A. D. **Lexical signalling: a study of unspecific-nouns in book reviews**. 1996. 284f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

ARAÚJO, A. D. O gênero resenha acadêmica: organização retórica e sinalização lexical. *In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. de (orgs.). Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 77-115.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010 [1992].

BARROS, E. M. D.; NASCIMENTO, E. L. O ato de resenhar na e para a academia. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 11, n. 1, p. 33-57, 2008.

BAZERMAN, C. Speech Acts, Genres, and Activity Systems: How Texts Organize Activity and People. *In: BAZERMAN, C.; PRIOR, P. (Eds.). What Writing Does and*

**How It Does It: An Introduction to Analyzing Texts and Textual Practices.** London: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 309-339.

BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. **Introduction to Text Linguistics.** UK: Longman, 1981.

BESSA, D.; SATO, D. T. B. Categorias de análise. In: BATISTA JR., J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. (org.). **Análise de Discurso Crítica para linguistas e não linguistas.** São Paulo: Parábola, 2018. p. 124-157.

BEZERRA, B. G. **A distribuição das informações em resenhas acadêmicas.** 2001. 141f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

BEZERRA, B. G. A organização retórica de resenhas acadêmicas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 3, n. 1, p. 37-68, 2002.

BRIGGS, C. L.; BAUMAN, R. Genre, Intertextuality, and Social Power. **Journal of Linguistic Anthropology**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 131-172, 1992.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo.** Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2007 [1999].

CAMPOS, M. I. B.; RODRIGUES, M. G. S. Produção de resenha acadêmica: uma abordagem dos gêneros do discurso. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 221-237, 2018.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. Tradução de Javier Lahuerta. In: LLOBERA, M. (Ed.). **Competencia Comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.** Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 1995 [1983]. p. 63-82.

CARVALHO, G. Resenhas Acadêmicas e sua organização retórica. **Revista Letras**, Curitiba, n. 57, p. 175-194, p. 175-194, 2002.

CARVALHO, G. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola, 2005. p. 130-149.

CATELÃO, E. M.; CAVALCANTE, M. M. Proposta de uma possível noção de “plano de gênero” para a resenha acadêmica. **Anais do X Congresso Internacional da ABRALIN**, p. 570-582, 2017.

CELCE-MURCIA, M.; DÖRNYEI, Z.; THURRELL, S. Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. **Issues in Applied Linguistics**, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 5-35, 1995.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CHOMSKY, N. **Syntactic Structures**. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2002 [1957] .

CUNHA, G. X. Estudo das propriedades linguísticas e discursivas do gênero resenha acadêmica. **Rev. Docência Ens. Sup.**, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 183-209, 2015.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para uma reflexão sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

DOLZ-MESTRE, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J-P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? **Etudes de linguistique appliquée**, [s. l.], n. 92, p. 23-37, 1993.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011 [1992].

HEMAIS, B.; BIASI-RODRIGUES, B. A proposta sociorretórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 108-129.

HYMES, D. On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B. & HOLMES, J. (Eds.). **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin Books, 1972. p. 269-293.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015 [2004].

KOCH, I. G. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez, 2007.

KOCH, I. G. V.; BENTES, A. C.; NOGUEIRA, C. M. A. Gênero, mídia e recepção: sobre as narrativas televisivas e seus espectadores. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 44, p. 265-282, 2003.

KOCH, I. V.; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo aos sociocognitivismo. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). 3. ed. **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. v. 3. São Paulo: Cortez, 2007. p. 251-300.

**Revista Investigações**, Recife, v. 35, n. especial - Linguística de Texto e Análise da Conversação: perspectivas para as Tecnologias digitais -, p. 1 - 30, 2022 ISSN Digital 2175-294x

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KRAMSCH, C. From Language Proficiency to Interactional Competence. **The Modern Language Journal**, [s. l.], v. 90, n. 2, p. 366-372, 1986.

LOUSADA, E. G.; SANTOS, T. J. F.; BARIONI, M. C. O Gênero Resenha Acadêmica no Ensino de Francês a Alunos Universitários. **Gláuks**, [s. l.], v. 16, p. 131-151, 2016.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 237-259.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resenha**. São Paulo: Parábola, 2004.

MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. M. **Análise de Discurso Crítica**: Um método de pesquisa qualitativa. Brasília: Editora UnB, 2017.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005 [1998].

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MASON, J. **Qualitative Researching**. 2<sup>nd</sup> ed. London, Thousand Oaks & New Delhi: SAGE, 2002.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

MILLER, C. R. Genre as social action. **Quartely Journal of Speech**, [s. l.], v. 70, p. 151-167, 1984.

MORATO, E. Da noção de competência no campo da linguística. *In*: SIGNORINI, I. (org.). **Situar a lingua[gem]**. São Paulo: Parábola, 2008. p. 39-66.

MOTTA-ROTH, D. **Rhetorical features and disciplinary cultures**: a genre-based study of academic book reviews in linguistics, chemistry, and economics. 1995. 358f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

**Revista Investigações**, Recife, v. 35, n. especial - Linguística de Texto e Análise da Conversação: perspectivas para as Tecnologias digitais -, p. 1 - 30, 2022 ISSN Digital 2175-294x

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. Resenha. *In*: MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 27-50.

MUNIZ-OLIVEIRA, S. Subsídios para a compreensão do gênero resenha. **Revista Letras**, Curitiba, v. 70, p. 267-281, 2006.

NIEDZIELUK, L. C. **Uma abordagem para o ensino-aprendizagem do gênero resenha acadêmica**. 233f. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

OLIVEIRA, T. Competência metagenérica: um aspecto relevante para o ensino da leitura. **Anais do VII Congresso Internacional da Abralin**, p. 4102-4116, 2011.

OLIVEIRA, T. **Competência metagenérica e o ensino de português para fins específicos**. 2013. 112f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

PARÉ, A.; SMART, G. Observing Genres in Action: Towards a Research Methodology. *In*: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (org.). **Genre and the New Rhetoric**. London: Taylor & Francis, 1994. p. 146-154.

PEREIRA, R. C. M. Os tipos de discurso e as sequências textuais na planificação da resenha acadêmica: uma abordagem Interacionista Sociodiscursiva. *In*: SOLÍS, M. C. M.; ARNOUX, E. N.; BOLÍVAR, A. (Comp.). **Lectura y escritura para aprender, crecer y transformar**. Ecuador: Ediciones RISEI, 2020. p. 171-180.

PEREIRA, R. C. M.; LEITE, E. G. Da dimensão sociocomunicativa à arquitetura textual na abordagem didática do gênero resenha acadêmica. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 22, n. 3, p. 860-880, 2019.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RAMIRES, V. M. Análise de elementos retórico-discursivos em resenhas acadêmicas. **Mandinga**, Redenção, v. 1, n. 1, p. 74-87, 2017.

RIO STELLA, V. C. Por um olhar para a recepção de gêneros e para a competência metagenérica. **Intersecções**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 201-223, 2014.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

- ROJO, R. Alfabetismo(s) – Desenvolvimento de competências de leitura e escrita. *In*: ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009. p. 73-93.
- RUIZ, E. M. S. D.; FARIA, M. B. A intertextualidade no gênero resenha. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 12, n. 1, p. 99-128, 2012.
- SANTANA, G.; BARROS, K. S. M. Estratégias de polidez no gênero resenha acadêmica. **Revista do GELNE**, Natal, v. 19, n. esp., p. 3-15, 2017.
- SCHNEUWLY, B. Tools to master writing: Historical glimpses. *In*: WERTSCH, J. V.; RAMIREZ, J. D. (Eds.). **Proceedings of the First Conference for Sociocultural Research**. Madrid: Visor, 1994a. p. 137-146.
- SCHNEUWLY, B. Contradiction and development. **European Journal of Psychology of Education**, v. 9, n. 4, p. 281-291, 1994b.
- SOUZA, C. R. R.; SILVA, W. M. A resenha como produto de retextualização em (re)escrita acadêmica. **Revista Trama**, [s. l.], v. 13, n. 28, p. 54-85, 2017.
- SWALES, J. M. **Genre analysis: English in academic and researching setting**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- THOMAS, J. Cross-Cultural Pragmatic Failure. **Applied Linguistics**, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 91-112, 1983.
- TOMASELLO, M. **The Cultural Origins of Human Cognition**. London: Harvard University Press, 1999.
- VAN DIJK, T. A.; KINTSCH, W. **Strategies of discourse comprehension**. New York: Academic Press, 1983. p. 103-117.
- YOUNG, R. F. Learning to Talk the Talk and to Walk the Walk: The Acquisition of Interactional Competence in Different Subject Specializations. **CiteSeerx**, 1997.  
Disponível em:  
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.38.1467&rep=rep1&type=pdf>.  
Acesso em: 5 jun 2022.

**Recebido em 26/09/2022.**

**Aprovado em 02/12/2022.**