

LETRAMENTO ACADÊMICO, ARGUMENTAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES: CONTATO INICIAL DE ESTUDANTES DO PROFIS/UNICAMP COM A RESENHA CRÍTICA

ACADEMIC LITERACY, ARGUMENTATION, AND IDENTITY CONSTRUCTION: THE INITIAL CONTACT OF PROFIS/UNICAMP STUDENTS WITH THE CRITICAL REVIEW

DOI: 10.70860/ufnt.entreletras.e20415

Maria Darliana Vilela Ferro¹

Nelson dos Santos Rosa Silva Júnior²

Isabel Cristina Michelan de Azevedo³

Resumo: Neste artigo, buscamos entender como as identidades são demarcadas por meio da escrita argumentativa. Para tanto, estabelecemos como objetivo analisar resenhas críticas universitárias (do ProFIS - Unicamp), a fim de interpretar as marcas de identidade perceptíveis nesse gênero. Com base na análise documental de três resenhas (de 2023.1), descrevemos as estratégias empregadas nos textos e investigamos as marcas linguístico-discursivas de posicionamento autoral. Os resultados indicam que as marcas de enunciação favorecem a construção da identidade do resenhista. Esses posicionamentos são modos de se aproximar e avaliar a temática, e ainda constituem as distintas identidades presentes no contexto de letramento acadêmico.

Palavras-chave: escrita acadêmica; marcas linguístico-discursivas; metadiscorso.

Abstract: In this article, we seek to understand how identities are constructed through argumentative writing. To this end, our objective is to analyze undergraduate critical reviews (from ProFIS – Unicamp) in order to interpret the identity markers perceptible in this genre. Based on a documentary analysis of three reviews (from the 2023.1 cohort), we describe the strategies employed in the texts and examine the linguistic-discursive markers of authorial positioning. The results indicate that enunciative markers contribute to the construction of the reviewer's identity. These positionings function as ways of approaching and evaluating the subject matter and also constitute the distinct identities present within the context of academic literacy.

Keywords: academic writing; linguistic-discursive markers; metadiscourse.

¹Mestranda em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES). E-mail: darlainadarliana@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7213-517X>.

²Mestrando em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); professor de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino da Bahia. E-mail: nelsondossantosrosajunior040@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4770-2573>.

³Formada em Pedagogia e Letras, é professora adjunta no Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: icmazevedo@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5293-0168>.

Introdução

O ingresso no Ensino Superior, no contexto brasileiro, representa uma etapa significativa de transição na trajetória formativa dos estudantes, considerando a passagem das práticas discursivas que compõem os letramentos desenvolvidos na Educação Básica para os letramentos da esfera acadêmica. Esse movimento de transição costuma ser mediado por processos seletivos que atribuem o papel central à escrita, seja por meio de provas que exigem produção textual nos vestibulares, seja pela redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em instituições que adotam esse exame como forma de ingresso. No contexto acadêmico, a escrita de gêneros específicos como resenha, resumo indicativo e informativo, artigo, trabalho de conclusão de curso, dentre outros, ocupam o centro das reflexões, leituras, produções e publicações. Assim, o domínio desses e de outros gêneros no desempenho do letramento acadêmico é condição *sine qua non* para a inserção, formação e permanência dos graduandos nessa nova esfera linguístico-discursiva.

À luz dessas considerações, neste artigo, objetivamos analisar resenhas críticas produzidas por universitários ingressantes no Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFIS) da Unicamp, a fim de compreender como se configuram as práticas de letramento acadêmico-científico e as marcas de identidade no contato inicial com esse gênero. O objetivo geral proposto se concretiza por meio de dois objetivos específicos, a saber: I) descrever as estratégias argumentativas e a organização textual mobilizadas nas resenhas críticas, observando como os estudantes atribuem avaliação ao objeto resenhado; e II) investigar as marcas linguístico-discursivas de posicionamento autoral, a fim de compreender os modos pelos quais os estudantes constroem sua identidade no contato inicial com a escrita acadêmica. Partimos do entendimento de que a resenha crítica, nosso objeto de estudo, constitui uma prática relevante de estudo e pesquisa na formação inicial, por demandar a articulação entre leitura, síntese, avaliação e posicionamento crítico.

Este estudo possui articulação com o ProFIS⁴, criado em 2010 e coordenado pela Professora Dra. Inês Signorini. O vínculo institucional ocorre por meio do projeto temático “Aprendizes universitários em práticas contemporâneas de letramento acadêmico-científico para formação de professores e de pesquisadores globalizados” (FAPESP/Processo 22/05908-

⁴ O ProFIS é um programa de inclusão social de nível superior, oferecido para estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas de Campinas – SP e por meio desse programa, ingressam na universidade por um processo específico. Para mais informações sobre o ProFIS, recomenda-se a consulta à página oficial do programa. Disponível em: <https://prg.unicamp.br/profis/sobre/>. Acesso em: 15 nov. 2025.

0)⁵, mais especificamente, com o subprojeto “Letramentos Acadêmicos: processos de construção identitária sociodiscursiva dos sujeitos da ciência nas produções textuais dos estudantes do ProFIS”, sob direcionamento dos pesquisadores responsáveis Anderson Carnin (DLA/IEL) e Renata Palumbo (FFLCH/USP).

Teoricamente, o estudo encontra-se fundamentado em Lea e Street (1998); Lêdo (2013); Palumbo, Azevedo e Carnin (2025); Komesu e Assis (2019); Motta-Roth e Hendges (2010); Breakwell (2014); Bhabha (1998); Hyland e Tse (2004), dentre outros. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa documental, de abordagem qualitativa, baseada em fonte de informação secundária. Isso porque tem o propósito de compreender e descrever, de forma interpretativista, categorias linguísticas específicas no interior de textos previamente catalogados por outros pesquisadores em um banco de dados (Paiva, 2019). As resenhas críticas que compõem o *corpus* analisado neste estudo foram coletadas no banco de textos ProCorp, o qual cataloga produções textuais de alunos do ProFIS.

Organizamos as discussões desenvolvidas neste artigo da seguinte forma: primeiramente, discorreremos acerca do letramento acadêmico e da escrita no ensino superior, bem como das bases teóricas relativas à construção de identidades e aos elementos linguístico-discursivos implicados na produção de textos acadêmicos; na sequência, apresentamos os procedimentos metodológicos; e, seguidamente, procedemos às análises e às considerações sobre os resultados obtidos.

1 Letramento acadêmico e escrita no ensino superior

A literatura sobre os estudos de letramento é vasta, tanto internacional quanto nacionalmente. No contexto internacional, Lea e Street (1998) dedicaram-se à investigação das práticas de escrita no contexto universitário, articuladas às interações sociais, às relações de poder e de identidade. Nesse mesmo ano, a partir dos Novos Estudos do Letramento (NEL) os autores propuseram o modelo de letramento de vertente ideológica, entre eles o de letramento acadêmico, o qual dialoga com a concepção de letramento que defendemos⁶. No referido modelo, a escrita acadêmica é compreendida em sua complexidade, envolvendo o ato de escrever, as relações que os aprendizes estabelecem com seus percursos de construção de conhecimento e as dinâmicas de poder que atravessam a comunidade acadêmica. Sob uma

⁵ Portador do Certificado de Apresentação e Apreciação Ética n.º 67001923.9.1001.8142, sob parecer n.º 6065687.

⁶ Compreendemos letramento como prática social que, por base ideológica, na vertente acadêmica, considera a leitura, a escrita e os eventos de letramento como práticas sociais permeadas por sentidos, hierarquias, identidades e poder, ou seja, atravessadas pelo contexto de eventos reais.

perspectiva crítica, esse modelo reconhece a escrita acadêmica como prática social e, portanto, atravessada por identidade, poder, epistemologia e pelas relações institucionais entre os pares.

No Brasil, as discussões sobre letramento tiveram início na década de 1980, consolidaram-se entre os anos de 1990 e 2000 e expandiram-se por meio da concepção de letramento como prática social que ultrapassa o ambiente escolar, não se restringindo à habilidade técnica de codificação e decodificação do código linguístico (Soares, 2022; Fiad, 2015; Kleiman, 1995). Assim, o letramento passou a ser compreendido em conformidade com as práticas de leitura, produção e compreensão de textos orais, escritos e imagéticos, em diferentes esferas das demandas sociais e culturais, bem como em relação ao domínio discursivo em que o indivíduo se insere. Na esfera discursiva acadêmica, o denominado letramento acadêmico refere-se a essas práticas no contexto universitário.

Ser letrado na vertente acadêmica envolve um conjunto de práticas de leitura e escrita no contexto universitário que vão além de ler, compreender e produzir diferentes gêneros textuais/discursivos⁷, bem como de atender às exigências formais no processo de escrita. O desenvolvimento do letramento acadêmico, a partir dos conhecimentos construídos pelos discentes no ensino superior, não constitui um processo de fácil aquisição. É importante familiarizar-se, como aponta Lêdo (2013, p. 59) “não somente com as formas de ler e escrever, mas com as maneiras de pensar, agir e compreender dessa comunidade, para se adequar às exigências de sua audiência”. Assim, a construção do letramento acadêmico requer agentes críticos, capazes de fazer parte ativamente da comunidade discursiva à qual pertencem.

Silva (2020, p. 37) explana que “quando as práticas de letramento estão vinculadas à realidade social e para transformação social, é possível que se abra espaço para construção de novas identidades, de sujeitos críticos”. Outrossim, tais práticas possibilitam ao graduando desenvolver um olhar mais criterioso sobre como se posicionar diante dos lugares que ocupa e das relações de poder que o atravessam, favorecendo a construção de um espaço para sua afirmação identitária.

Ao refletir sobre a argumentação na escrita acadêmica, notadamente acerca do desempenho da voz autoral que reflete a identidade daquele que argumenta na resenha crítica, faz-se necessário compreender que “a escrita acadêmica requer conhecimentos acerca não só

⁷ A opção pelo uso do termo “gêneros textuais/discursivos” decorre da compreensão de que, nesta abordagem, as dimensões textual e discursiva são inerentes ao gênero em análise. Assim, de forma indissociável, articulamos o estudo da composição textual à sua função discursiva, socialmente situada no contexto da esfera universitária (Bakhtin, 2011; Marcuschi, 2008).

das especificidades dos gêneros [...], mas, sobretudo, das relações de poder relacionadas ao conhecimento científico, especialmente em relação à ordem do discurso e do argumentar” (Palumbo; Azevedo; Carnin, 2025, p. 35). Sob essa ótica, escrever na universidade, principalmente ao produzir o gênero argumentativo resenha crítica, requer que o discente domine a organização composicional e, sobretudo, saiba posicionar-se frente à intencionalidade discursiva e à busca pela legitimação de seu discurso, construindo, assim, novas identidades sociais.

Compreendemos o gênero resenha crítica a partir de Motta-Roth e Hendges (2010, p. 27), que a definem como um gênero textual/discursivo “usado na academia para avaliar — elogiar ou criticar — o resultado da produção intelectual em uma área de conhecimento. Esse produto intelectual [...] é avaliado sob o ponto de vista da ciência naquela disciplina”. Nesse viés, a resenha constitui-se como um texto que se origina de outro texto e se organiza por meio dos movimentos retóricos: apresentar, descrever, avaliar, recomendar ou não recomendar o objeto resenhado. Trata-se, portanto, de um gênero textual/discursivo que objetiva promover uma (re)textualização do conteúdo do objeto, mantendo fidelidade às ideias do autor, ao mesmo tempo em que avalia de forma crítica e posiciona-se favorável ou não frente ao objeto.

Nesse viés, a escrita acadêmica pressupõe o domínio não apenas das formas e convenções dos gêneros que organizam as práticas universitárias, mas também a compreensão das relações de poder que atravessam a produção e a circulação do conhecimento científico, particularmente no que se refere à legitimação dos discursos e dos modos de argumentar. Assim, a produção de textos no espaço universitário não se limita a um exercício técnico, mas envolve processos de posicionamento e de construção de identidades sociais. Como apontam Komesu e Assis (2019), para além da preparação para o mercado de trabalho, espera-se que a universidade favoreça a formação do pensamento crítico e a ampliação dos horizontes de leitura do mundo, possibilitando que os sujeitos reconheçam a si mesmos, aos outros e a pluralidade de interesses que atravessam os grupos sociais. Realizadas as considerações sobre o letramento acadêmico enquanto prática social, apresentamos, a seguir, compreensões acerca da identidade e dos elementos linguístico-discursivos mediados pela construção da voz autoral.

2 Construção de identidades: elementos linguísticos-discursivos na escrita acadêmica

A discussão em torno da construção de identidades em geral e no espaço acadêmico/escolar não é nova (cf. Erickson; Shultz, 1982; Cooper, 1987; Grotevant, 1987), como podemos confirmar em Kleiman (1998), porém continua inquietando pesquisadores e

professores. Embora as reflexões iniciais assumissem uma perspectiva psicológica, alguns autores (p. ex.: Bellah *et al.* 1985; Williams, 1995) consideram que, por vezes, há falta de dinamismo nelas para lidar com os processos de identificação determinados pelas relações de poder, pelas ideologias ou por bases sociais alternativas, por conflitos e pelas contradições inerentes às práticas sociais.

Diante disso, optamos por articular duas perspectivas: por um lado, buscamos delimitar o conceito de identidade com base nas representações que os sujeitos têm de si em distintos contextos, com particular atenção para o espaço acadêmico, uma vez que as perspectivas subjetivas podem ser transformadas pela ação social em situações interativas, ou seja, intentamos explorar como o processo de representação colabora com o processo de identidade, pelo fato de a teoria da representação social dizer respeito à construção social de significado. Trata-se de analisar os caminhos, as narrativas, a retórica e os argumentos que são construídos, por exemplo, para produzir sentidos e gerar novas informações e significados, abrangendo os conhecimentos científicos, os movimentos sociais e culturais etc. (Breakwell, 2014).

Social representations are an essential, all-pervasive part of the fabric of the social world which individuals experience. Consequently, individual identities are developed in the context of an abundance of social representations⁸ (Breakwell, 2014, p. 118).

Em função de existir variedade de representações sociais, entendemos que um sujeito integra distintas identidades que podem se alinhar, mas, por vezes, também se contrapor, conforme os valores assumidos, as forças que o sobredeterminam, as ideologias com as quais se identifica etc., enfim, o processo de identificação que é sempre abrangente, por isso precisa ser interpretado para que possa ser conhecido. Segundo Bhabha (1998, p. 76), “a questão da identificação nunca é a afirmação de uma identidade pré-dada “[...] é sempre a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem [...]” diante de alguém. Nesse processo, “ser *para* um Outro” implica tanto a representação do sujeito quanto a construção da alteridade em um espaço histórico e social específico.

Por outro lado, procedemos a uma análise do metadiscurso, conforme Hyland e Tse (2004), a fim de identificar os recursos linguísticos que são utilizados em um discurso para haver a construção de posicionamentos. Tais recursos incluem um grupo heterogêneo de coesão

⁸ Tradução própria: As representações sociais são os produtos em constante evolução do esforço para compreender o mundo em transformação ao nosso redor. As representações sociais são uma parte essencial e onipresente do tecido do mundo social que os indivíduos vivenciam. Consequentemente, as identidades individuais são desenvolvidas no contexto de uma abundância de representações sociais.

e de características interpessoais que auxiliam a relacionar um texto ao seu contexto, a organizar o material escrito e a promover a reunião de valores mobilizados. Ou seja: o metadiscursos tem um caráter linguístico e retórico, visto que, ao se vincular a um determinado contexto, possibilita refletir personalidade, credibilidade, sensibilidade etc. por meio da escrita. Desse modo, o metadiscursos se torna uma categoria funcional que pode ser delimitada com base na interpretação das unidades linguísticas.

Não se trata de buscar critérios linguísticos simples para identificar o metadiscursos, mas de interligar elementos de ordem textual (como conjunções, modalizadores⁹, expressões adjetivas e metafóricas etc.), de ordem interpessoal/cultural, recursos retóricos e interações, a fim de que possam ser avaliados. Entendemos que esse pode ser um trabalho exigente, visto que o metadiscursos abarca marcadores de ordem textual e interacional, e nem sempre é fácil distingui-los. Particularmente, na escrita acadêmica, acompanhar as expectativas e as escolhas dos estudantes pode nos auxiliar a dialogar e compreender como as estratégias interpessoais/culturais colaboram com a composição das vozes reunidas no material escrito (Hyland; Tse, 2004), ao mesmo tempo em que podemos observar a sensibilidade de cada um para apresentar suas posições e seus pontos de vista a um público conhecido por meio de uma resenha.

Com base nessas concepções, passamos a apresentar a abordagem metodológica que foi definida para este artigo com o intento de delimitar como a análise será realizada em seguida.

3 Abordagem metodológica

Os textos produzidos pelos alunos do ProFIS foram coletados e organizados pelos pesquisadores responsáveis no banco de textos denominado ProCorp. Neste estudo, adotamos como fonte de pesquisa para a coleta das amostras textuais e a composição do *corpus*, as resenhas críticas catalogadas no ProCorp. As resenhas críticas foram produzidas por estudantes do ProFIS, na disciplina de Leitura e Produção de Textos I, no semestre de 2023.1. Convém salientar que o acesso aos dados do ProCorp ocorreu mediante permissão expressa da coordenadora.

⁹ Segundo Koch (2000, p. 36), entre os elementos que promovem as relações entre o texto e o evento comunicativo, constitutivos a sua enunciação, destacam-se: as pressuposições, as marcas de intenções (explícitas ou implícitas), os modalizadores, os operadores argumentativos, as imagens que estabelecem relações entre os interlocutores e as máscaras “assumidas no jogo das representações”.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa documental, de abordagem qualitativa, baseada em fonte de informação secundária. Isso porque tem o propósito de compreender e descrever, de forma interpretativista, categorias linguísticas específicas no interior de textos previamente catalogados por outros pesquisadores em um banco de dados (Paiva, 2019). A escolha por resenhas críticas, nosso objeto de estudo, se deu pelo propósito de direcionar a atenção para a escrita no ensino superior, principalmente para a escrita de um gênero textual/discursivo em que a argumentação é um elemento imprescindível. Devido ao grande número de amostras catalogadas no ProCorp, para a seleção dos dados, aplicaram-se critérios de inclusão e exclusão.

Para inclusão, adotou-se critérios tais como: (a) resenhas críticas produzidas pela turma de Leitura e Produção Textual, no semestre de 2023.1; (b) amostras textuais que atendam à construção composicional do gênero resenha (apresentar, descrever, avaliar, recomendar ou não recomendar), conforme a proposição retórica de Motta-Roth e Hendges (2010); (c) resenhas com extensão mínima de 15 linhas e máxima de 30 linhas, considerando a diagramação original do banco de dados, a fim de assegurar homogeneidade textual e viabilidade analítica. Foram excluídas as resenhas que: (a) embora se apresentassem como resenhas, não possuíam os elementos essenciais da construção composicional que o gênero, conforme a Motta-Roth e Hendges (2010); (b) não realizavam referência explícita à obra resenhada; (d) textos fora do escopo temporal definido; (e) não atingiam a extensão mínima ou que ultrapassavam a extensão máxima de linhas. Aplicados os critérios de inclusão e exclusão, foram selecionadas três resenhas críticas, que analisaremos neste artigo.

A constituição do material analítico seguiu dois passos. O primeiro foi a seleção do objeto de estudo, de acordo com os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos, e o segundo configurou-se pela organização do *corpus*, incluindo a adoção de códigos para tratamento, como RC1 para resenha crítica 1 e assim sucessivamente. Com o objetivo de compreender como se configuram práticas de letramento acadêmico-científico e as marcas de identidade no contato inicial com esse gênero. O objetivo geral em tela é operacionalizado por dois objetivos específicos: i) descrever as estratégias argumentativas e a organização textual mobilizadas nas resenhas críticas, observando como os estudantes atribuem avaliação ao objeto resenhado; e ii) investigar as marcas linguístico-discursivas de posicionamento autoral, a fim de compreender os modos pelos quais os estudantes constroem sua identidade no contato inicial com a escrita acadêmica.

Para a operacionalização do primeiro objetivo específico, a análise foi orientada por dois critérios complementares: (i) o uso de operadores argumentativos e modalizadores; e (ii) a organização composicional do gênero resenha crítica. No primeiro critério, descrevemos os operadores argumentativos enquanto estratégias argumentativas responsáveis pela articulação lógica do texto, especialmente na marcação de relações de adição, contraste, explicação e consequência, observando-se como tais operadores contribuem para a progressão do encadeamento argumentativo. Paralelamente, analisamos os modalizadores presentes nas resenhas, compreendidos como elementos que graduam a força do enunciado, ampliam ou restringem o alcance das afirmações e projetam efeitos argumentativos sobre o leitor. No segundo critério, investigamos a organização textual das resenhas a partir do modelo de movimentos retóricos proposto por Motta-Roth e Hendges (2010), que compreende os passos retóricos de apresentação da obra, descrição, avaliação e recomendação.

Para o alcance do objetivo específico II, os critérios de análise voltaram-se às marcas linguístico-discursivas que indicam o posicionamento autoral presente nas resenhas, observadas a partir das: i) marcas de enunciação que indicam proximidade ou distanciamento, sobretudo quando o resenhista insere sua voz no discurso; e ii) seleção lexical avaliativa empreendida por adjetivos, advérbios e locuções adverbiais que expressam avaliação e posicionamento diante do objeto. As marcas de tomada de posicionamento autoral, a argumentação selecionada, os modos de avaliar, se aproximar ou distanciar da temática em destaque, foram tomados como indícios da construção de identidades discursivas de estudantes durante o contato inicial com a escrita acadêmica. Expostos os métodos que conduziram a coleta e o tratamento do *corpus* em estudo, a seguir, expomos o percurso analítico.

4 Análise e discussão dos resultados: um diálogo entre três resenhas críticas

Nesta seção, procedemos à análise e à discussão das três resenhas críticas (RC1, RC2 e RC3), as quais propõem um exame comparativo e interpretativo, tomando-as em diálogo para compreender como se configuram, em cada produção, os modos de realização do gênero, a organização dos movimentos retóricos e a construção da orientação argumentativa. Partindo dos dados sistematizados nos quadros comparativos, a análise não se limita à descrição da presença ou ausência de recursos linguístico-discursivos, mas busca interpretar como a articulação entre operadores argumentativos, modalizadores e aspectos composicionais contribui para a estabilização (ou não) do funcionamento do gênero resenha crítica em contextos do letramento acadêmico. Abaixo, expomos o Quadro comparativo 1, no qual

analisamos os operadores argumentativos. Cumpre salientar que, para a compreensão global do objeto de estudo e da análise realizada, os textos completos encontram-se disponibilizados em anexo.

Categoria de operador	RC1 (excerto)	RC2 (excerto)	RC3 (excerto)	Função argumentativa
Operador de finalidade	“Decidi assistir <i>para</i> ver a mensagem que a animação queria passar.”	“...busca informações e tutoriais na internet <i>para</i> que consiga resolver o problema de sua filha.”	–	Expressa finalidade da ação
Operador de contraste	“... <i>mas</i> ela está preparada para se vestir e arrumar seu cabelo.” / “... <i>mas</i> ela não aceita de forma alguma.”	“Além disso... <i>por outro lado</i> , a importância da presença paterna...”	–	Introduz oposição e reorientação do raciocínio
Operador temporal	“ <i>Até que</i> seu pai abre a porta do banheiro...” / “ <i>Após</i> assistir esse curta...”	–	“ <i>Após</i> assistir essa emocionante animação...” / “Logo no início da animação...”	Marca progressão narrativa / encadeamento
Operador consecutivo (causa → consequência)	–	“ <i>faz com que</i> ” / “ <i>com isso</i> ”	“ <i>por isso</i> , ela decide fazer um penteado especial”	Relação causa → efeito
Operador de adição / expansão	–	“ <i>Além disso</i> ...”	“... <i>e</i> nos encorajar a abraçar nossa identidade única...”	Acumulação/expansão argumentativa
Operador explicativo	–	“ <i>já que</i> os personagens não conversam entre si.”	–	Justificação do argumento
Operador de simultaneidade	–	–	“ <i>ao mesmo tempo em que</i> explora os desafios...”	Articulação de dois planos argumentativos

Quadro comparativo 1 – Operadores argumentativos nas resenhas RC1, RC2 e RC3

Fonte: elaboração própria.

Conforme se observa no Quadro 1, a presença de operadores argumentativos de finalidade em RC1 e RC2 revela que a progressão textual, nesses casos, ancora-se na

explicitação da motivação das ações. Na primeira resenha, a finalidade associa a decisão de assistir ao curta a um propósito de leitura, introduzindo, desde o início, uma marca de intencionalidade autoral que orienta o percurso interpretativo do texto. Na segunda, esse operador desloca-se para o plano narrativo da obra, organizando a explicação do agir da personagem e reforçando o padrão de encadeamentos causais que estruturam a argumentação. A ausência desse tipo de operador na terceira produção sugere que a motivação do dizer se constrói por outros vínculos semânticos, sobretudo temporais e consecutivos, que passam a assumir maior peso na organização da progressão textual.

Os operadores de contraste, mobilizados nas duas primeiras resenhas, cumprem papel decisivo na reorientação do raciocínio. No primeiro texto, a oposição entre expectativa e acontecimento impulsiona a progressão da narrativa e cria condições para que a avaliação emergja de forma gradual, à medida que o enredo se desenvolve. Na produção seguinte, o contraste integra-se à enumeração de aspectos da obra, compondo uma contraposição de enfoques que se articulam ao caráter mais expositivo do texto. Na terceira resenha, por sua vez, a ausência desse recurso indica que a avaliação não se organiza pela tensão entre os polos, mas por integração e acúmulo de sentidos, o que se confirma pela mobilização de mecanismos de adição e simultaneidade.

Por outro lado, os operadores de temporalidade assumem funções estruturantes na primeira e na terceira resenhas, ao organizar tanto a sequência do enredo quanto o gesto de leitura do resenhista. No primeiro caso, os marcadores temporais garantem linearidade e permitem que a avaliação se construa como resultado de uma cadeia de acontecimentos narrados. Na terceira produção, a articulação entre o tempo da narrativa e o tempo da experiência de leitura vincula diretamente o posicionamento avaliativo ao contato imediato com a obra, reforçando o caráter experiencial da recomendação. Em contraste, a ausência de operadores temporais na segunda resenha indica que a progressão se ancora menos na cronologia e mais em relações explicativas e causais.

Quando olhamos para as relações de causa e consequência, recorrentes na segunda resenha e presentes na terceira, percebemos que elas sustentam encadeamentos explicativos que conferem inteligibilidade às ações narradas e aos efeitos atribuídos à obra. Na produção que privilegia esse tipo de relação, a acumulação de nexos causais organiza a progressão por justificativas sucessivas, legitimando a avaliação pela explicitação de consequências. Na terceira resenha, a consequência aparece integrada ao desenvolvimento do enredo, conectando acontecimentos a juízos avaliativos. Já na primeira, a menor incidência desse tipo de operador

reforça a centralidade da progressão temporal e das rupturas por contraste como eixos organizadores do texto.

Além disso, os mecanismos de adição e expansão, acionados na segunda e na terceira resenhas, operam por acúmulo de aspectos avaliativos. Na segunda produção, a adição amplia o inventário de pontos considerados relevantes, reforçando a organização do texto por enumeração de argumentos. Na terceira, esse recurso intensifica a avaliação ao somar efeitos e valores atribuídos ao curta, fortalecendo a orientação persuasiva da recomendação. Na primeira resenha, a ausência desses mecanismos no recorte analisado indica uma progressão menos orientada pela listagem de argumentos e mais pela sequência narrativa.

Quanto ao recurso explicativo, ele aparece de forma pontual na segunda resenha, oferecendo uma razão explícita para a interpretação proposta e funcionando como mecanismo de legitimação da avaliação. Ao conectar características da obra a seus efeitos de sentido, o texto orienta a adesão do leitor por meio de justificativas. Nas demais produções, a sustentação do ponto de vista se constrói por outros caminhos discursivos, como a progressão narrativa e a integração de planos interpretativos.

Por fim, a simultaneidade, mobilizada na terceira resenha, permite articular, em um mesmo movimento discursivo, a dimensão afetiva da relação entre pai e filha e a dimensão sociocultural dos desafios enfrentados por sujeitos negros. Esse recurso promove uma síntese interpretativa que densifica a avaliação ao integrar diferentes planos de leitura do objeto, sem fragmentar a progressão textual, contribuindo para a coesão global da resenha e para a consolidação do posicionamento do resenhista.

Função modal	RC1 (excerto)	RC2 (excerto)	RC3 (excerto)	Função argumentativa
Atenuação / possibilidade	<i>“Parece que você recebe um abraço dos personagens.”</i>	<i>“...possa refletir...”</i>	–	Atenua a assertividade e projeta possibilidade
Certeza / reforço epistêmico	<i>“sem dúvidas” / “tenho certeza que”</i>	–	<i>“fortemente” / “É essencial que”</i>	Intensifica a força da avaliação/recomendação
Projeção de efeito	–	<i>“...vai fazê-lo com que possa refletir...”</i>	–	Projeta efeitos no leitor
Necessidade / obrigação	–	–	<i>“É essencial que”</i>	Marca obrigação/necessidade normativa

Quadro comparativo 2 – Modalizadores nas resenhas RC1, RC2 e RC3

Fonte: elaboração própria.

Ao analisar o Quadro 2, em que comparamos os modalizadores, vemos que a distribuição dos modalizadores revela modos distintos de gestão do comprometimento enunciativo e de orientação da adesão do leitor ao ponto de vista apresentado. Na RC1, a atenuação suaviza a assertividade e apresenta os efeitos da obra como experiência percebida, produzindo um tom de compartilhamento que aproxima o leitor sem impor a conclusão como fato categórico. Já na segunda, a projeção de efeitos, formulada como possibilidade, orienta a leitura pela antecipação de impactos esperados, preservando abertura interpretativa e reforçando o caráter explicativo do texto. A RC3 se afasta dessas estratégias de mitigação e projeta um posicionamento mais assertivo, o que se confirma pela ausência de marcas de atenuação nesse recorte.

Os modalizadores de certeza e reforço epistêmico intensificam a força ilocucionária da avaliação nas produções que recorrem a esse recurso. No primeiro texto, marcas de convicção elevam o grau de comprometimento do enunciativo com o juízo de valor, funcionando como estratégia de legitimação da recomendação. No terceiro, o reforço assume contornos ainda mais enfáticos, deslocando a avaliação do plano da opinião para uma orientação normativa que amplia a força persuasiva do dizer. Entretanto, a ausência desse tipo de marca na segunda produção reforça um perfil menos categórico, em que a adesão do leitor é buscada por meio da projeção de efeitos e do encadeamento explicativo, e não pela imposição de certezas.

Também encontramos projeção de efeitos, a qual concentra-se na segunda resenha, em que a relevância do objeto é construída pela antecipação de impactos possíveis sobre o leitor. Ao orientar a leitura por aquilo que a obra pode provocar, o texto constrói sua força persuasiva

pela promessa de reflexão e identificação, mesmo sem recorrer a marcas fortes de certeza. Trata-se de um modo de argumentar que privilegia a expectativa de experiência como critério de valorização do objeto.

Dessa forma, a marca de necessidade ou obrigação, presente apenas na terceira resenha, confere à recomendação um estatuto normativo. Ao formular a avaliação como algo “essencial”, o resenhista desloca o julgamento do plano da preferência individual para um patamar de exigência socialmente situada, articulando a apreciação estética do curta a uma dimensão ética e identitária. Com isso, o engajamento enunciativo se intensifica e a recomendação passa a operar como tomada de posição com força ampliada. A seguir, expomos o Quadro comparativo 3, no qual analisamos as escolhas linguístico-discursivas, mais especificamente os adjetivos, advérbios e locuções adverbiais, a fim de compreender como a seleção lexical reflete a construção de identidade do estudante no contato inicial com a escrita acadêmica.

Categoria	RC1 (excerto)	RC2 (excerto)	RC3 (excerto)	Função
Adjetivo com valor qualificativo	“seu <i>novo</i> curta-metragem”	“A história traz pontos <i>importantes</i> como a aceitação do cabelo <i>crespo</i> ”	“por abordar, de forma <i>sensível e tocante</i> , a jornada de amor-próprio e aceitação dos cabelos naturais. Após assistir essa <i>emocionante</i> animação”	Apresentar e qualificar a obra, situando-a
Adjetivo com valor avaliativo positivo	“se sente <i>inspirado, emocionado</i> ao ver seu cabelo sendo retratado, você se sente <i>acolhido</i> ”	“a consequência que os <i>excessivos</i> padrões de <i>beleza</i> impostos pela sociedade”	“O filme retrata de maneira <i>sensível e tocante</i> ”	Avaliar positivamente a temática e provocar envolvimento afetivo
Adjetivo com valor identitário e descritivo	“por ter um cabelo <i>volumoso, crespo, cacheado</i> ”	“traz uma trilha sonora de <i>grande</i> impacto”	“Com imagens <i>emocionantes</i> e uma trilha sonora <i>envolvente</i> , o curta-metragem transmite uma mensagem <i>poderosa</i> ”	Expor a experiência emocional e identitária provocada
Locução adverbial de afirmação e adjetivo com valor intensificador	“ <i>sem dúvidas</i> foi um <i>dos melhores</i> ”	“prova que é possível passar <i>fortes</i> mensagens”	“em sala de aula, senti uma conexão <i>profunda</i> ”	Avaliar e intensificar a força argumentativa por emoção
Locução adverbial de modo	“Recomendo este curta de <i>olhos fechados</i> ”	“ <i>principalmente</i> ”	“é retratado <i>inicialmente</i> com bastante” / “ <i>especialmente</i> a nova geração preta” “se conecte <i>emocionalmente</i> com os personagens”	Intensificar a convicção da recomendação
Locução adverbial de negação	“ <i>nem sempre</i> ”	—	—	Generalizar e problematizar a temática
Locução adverbial tempo/frequência	“ <i>muitas vezes</i> ”	“na <i>maioria das vezes</i> ”	—	Indicar socialmente a recorrência da temática
Advérbio de tempo	“você esquece de todo preconceito que sofre <i>diariamente</i> ”	—	“ <i>logo no início</i> ”; “ <i>inicialmente</i> ”	Organizar a temporalidade e marcar a inclusão
Advérbio de intensidade	“ <i>ainda mais</i> ”	“ <i>ainda mais</i> ” “é <i>muito</i> importante”	“Recomendo <i>fortemente</i> ” “narrativa simples e ao mesmo tempo <i>profundamente</i> significativa”	Intensificar julgamento e envolvimento

Quadro comparativo 3 – Marcas linguístico-discursivas por adjetivos, advérbios e locuções adverbiais nas resenhas RC1, RC2 e RC3

Fonte: elaboração própria.

As adjetivações com valor qualificativo, avaliativo/positivo, identitário e descritivo constituem recursos empregados nas três resenhas. Em RC1, esses elementos se configuram como um dos principais mecanismos de revelação da avaliação e do posicionamento do resenhista. As adjetivações como “novo”, “inspirado”, “emocionado”, “acolhido”, “melhores”, “volumosos”, “crespo”, mobilizadas ao longo do texto, tanto qualificam o objeto resenhado, quanto descrevem, com base nas experiências do autor, o estado emocional despertado naqueles que estiveram ou poderão estar em contato com o curta-metragem. Observa-se, desse modo, que os adjetivos e os advérbios se concentram menos na descrição técnica da animação e mais na qualificação da experiência emocional e identitária por ela suscitada.

Em RC2, as escolhas linguístico-discursivas resultam da combinação entre construções impessoais e um léxico socialmente marcado. O distanciamento enunciativo em RC2 não exclui o posicionamento avaliativo do resenhista, que é exercido por meio de adjetivos. As adjetivações em RC2 funcionam como modalizadores, revelando o posicionamento avaliativo favorável do autor, mesmo em um texto aparentemente impessoal. Diferentemente do que ocorre em RC1, em RC2 os adjetivos são utilizados, principalmente, para avaliar a temática abordada e qualificar a estética da animação, mais do que para expressar a emoção pessoal do resenhista. RC3 é a resenha com o maior número de adjetivações empreendidas ao longo do texto, as quais qualificam e avaliam a estética do curta-metragem, bem como a condução do assunto retratado na animação. Observou-se que a concentração dos adjetivos qualifica e avalia o curta, o enredo, a temática e, além disso, expressa o posicionamento do autor de RC3.

Ao comparar o uso de adjetivos com valor qualificativo, avaliativo/positivo, identitário e descritivo em RC1, RC2 e RC3, observa-se que esse recurso constitui o principal instrumento de avaliação empregado pelos resenhistas nas três resenhas críticas, embora desempenhe funções discursivas diferentes em cada texto. Em RC1, qualificam as experiências pessoais do autor, expressam os sentimentos provocados pelo curta-metragem, constroem proximidade com o leitor e reforçam o caráter vivencial da resenha. Em RC2, as adjetivações mostram-se mais controladas e técnicas, uma vez que funcionam como elementos de sustentação da avaliação, mesmo em um contexto com enunciação impessoal. Por outro lado, em RC3, as adjetivações configuram-se como um recurso mais intenso, afetivo e ideologicamente marcado, que valoriza simbolicamente a obra e a identidade negra.

Os advérbios de tempo e de intensidade, assim como as locuções adverbiais de afirmação, modo, negação e tempo/frequência, apresentam-se nas resenhas como marcadores de modalização e, assim como os adjetivos, exercem funções distintas conforme o modo de enunciação de cada texto. Em RC1, os advérbios são empregados com função afetiva e de envolvimento, pois intensificam a exposição de como o autor vivencia e sente a temática. Para esse fim, fazem-se presentes locuções como “nem sempre”, “muitas vezes”, “diariamente”, “sem dúvida”, “aparentemente”. Na resenha RC2, os advérbios assumem função organizadora e moderadora, uma vez que organizam a progressão argumentativa, articulam as ideias, qualificam a avaliação de forma mais racional e contribuem para a manutenção de um tom mais impessoal. Destacam-se, nesse contexto: “principalmente”, “na maioria das vezes”, “ainda mais” e “muito”.

Na resenha RC3, os advérbios e as locuções adverbiais funcionam como modalizadores, intensificando a avaliação, marcando envolvimento afetivo e reforçando o posicionamento ideológico do resenhista. Observa-se que: “profunda”, “inicialmente”, “especialmente”, “emocionalmente”, “no início”, “fortemente” e “profundamente” intensificam o julgamento, reforçam a carga emocional, qualificam o modo como a obra aborda a temática e fortalecem o posicionamento identitário. Ao analisar e comparar RC1, RC2 e RC3, nota-se que as marcas de enunciação, como adjetivos, advérbios e locuções adverbiais, não são apenas escolhas linguísticas, mas favorecem a construção da identidade discursiva do resenhista em cada texto.

No que diz respeito à construção de identidades a partir dos elementos de ordem linguística em RC1, a identidade discursiva performada é de um autor engajado, comovido e, sobretudo, disposto a compartilhar vivências relacionadas ao tema. A voz autoral constrói um *ethé* que se ancora na própria vivência, revelando-se emocionalmente envolvida com a temática e convidando o leitor a compartilhar essa experiência. Nessa resenha, o uso implícito do pronome (eu) e explícito (você), evidenciam a presença direta do autor, que assume a autoria e estabelece uma interlocução com o leitor, como estratégia de aproximação das experiências emocionais que o curta pode provocar. Em RC2, por sua vez, a identidade discursiva propõe-se de forma crítica e relativamente distanciada, uma vez que se constrói por meio de construções verbais impessoais, mas que, mesmo assim, avalia e se posiciona.

Na resenha RC3, o resenhista performa uma identidade engajada e afetiva, ancorada na identidade racial, revelando-se emocionalmente implicado e orientado por uma intenção pedagógica. As escolhas linguístico-discursivas de RC1, RC2 e RC3 indicam que, mesmo em produções iniciais, os resenhistas mobilizam recursos que expõem seus posicionamentos, os modos de avaliação e determinados graus de aproximação ou distanciamento ao argumentar e defender pontos de vista específicos, constituindo, assim, distintas identidades discursivas no contexto do contato inicial com a escrita acadêmica. Seguidamente, expomos o Quadro comparativo 4, no qual recorreremos à Escala Likert¹⁰, para classificar o índice de frequência da mobilização dos movimentos/passos retóricos nas resenhas críticas RC1, RC2 e RC3.

Aspecto	RC1	RC2	RC3
Presença dos 4 movimentos retóricos	Frequente	Frequente	Frequente
Segmentação entre movimentos	Muito frequente	Ocasionalmente	Muito frequente
Linearidade composicional	Frequente	Ocasionalmente	Frequente
Expansão da avaliação	Ocasionalmente	Frequente	Frequente
Clareza da recomendação	Frequente	Muito frequente (“Recomendo!”)	Frequente
Hibridização de movimentos	Raramente	Frequente	Raramente
Estabilidade do gênero	Frequente	Ocasionalmente	Frequente

Quadro comparativo 4 – Frequência de aspectos composicionais e retóricos nas resenhas RC1, RC2 e RC3

Fonte: elaboração própria.

No Quadro 4, a classificação adotada baseia-se na Escala Likert, por ser um método de pesquisa amplamente conhecido. A realização dos quatro movimentos retóricos com frequência nas três resenhas indica reconhecimento do esquema global do gênero, ainda que esse reconhecimento não implique domínio homogêneo de seu funcionamento. Em relação ao modo como cada produção segmenta e articula esses movimentos, identificaram-se diferenças relevantes no grau de estabilização composicional.

Quanto ao aspecto da segmentação, verifica-se que a distinção mais nítida entre apresentação, descrição, avaliação e recomendação favorece a legibilidade do percurso retórico nas produções em que essa separação se mostra muito frequente ou frequente, permitindo ao leitor identificar com maior clareza as funções discursivas de cada bloco textual. No entanto,

¹⁰Recorremos à Escala Likert para classificar o índice de frequência da mobilização dos movimentos/passos retóricos nas resenhas críticas RC1, RC2 e RC3. Para isso, utilizamos os seguintes marcadores: muito frequente / frequente / ocasionalmente / raramente / nunca.

quando a segmentação ocorre ocasionalmente ou raramente, as transições tornam-se mais difusas, o que contribui para a sobreposição funcional entre narrar, explicar e avaliar, logo interfere na linearidade dos movimentos. A linearidade composicional, classificada como frequente, contribui para um encadeamento mais previsível entre os movimentos, favorecendo a compreensão do roteiro discursivo pelo leitor. Nos casos em que a linearidade aparece ocasionalmente, a progressão tende a se organizar por alternância entre descrição e avaliação, produzindo um efeito de maior fragmentação do percurso retórico.

Ao olharmos para a expansão da avaliação, quando distribuída ao longo do texto de forma frequente, ela aumenta a densidade argumentativa e reforça a orientação persuasiva da resenha. Em contrapartida, quando ocorre ocasionalmente e se concentra no fechamento, o texto preserva maior distinção funcional entre descrever e avaliar, ainda que apresente menor presença de comentários avaliativos ao longo do desenvolvimento. Nessas resenhas críticas, a clareza da recomendação, classificada como frequente ou muito frequente nas três resenhas, indica que os resenhistas reconhecem o papel do ato de recomendar como fechamento prototípico do gênero. Por outro lado, quando a recomendação se apresenta muito frequente e de forma explícita, o desfecho assume caráter mais normativo e diretivo; quando ocorre frequentemente de modo integrado ao percurso global do texto, a recomendação opera de forma mais orgânica, sem se constituir como único ponto de ancoragem persuasiva.

Desse modo, a hibridização de movimentos, classificada como raramente nas produções com maior segmentação e linearidade, tende a aumentar quando as transições entre os movimentos são menos demarcadas, aparecendo como frequente em textos com segmentação apenas ocasional. Esse padrão impacta a estabilidade composicional do gênero: textos em que a hibridização é raramente observada apresentam funcionamento mais próximo do modelo prototípico da resenha crítica, enquanto aqueles em que a hibridização ocorre de forma frequente evidenciam um domínio ainda em processo de consolidação, apesar da realização dos movimentos centrais do gênero.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo analisar resenhas críticas produzidas por estudantes ingressantes do ProFIS/Unicamp, com vistas a compreender como se configuram práticas de letramento acadêmico-científico e como se manifestam marcas de identidade no contato inicial com a escrita do gênero resenha crítica. Para tanto, foram mobilizados dois objetivos específicos: descrever as estratégias argumentativas e a organização composicional do gênero

e investigar as marcas linguístico-discursivas de posicionamento autoral presentes nas produções analisadas.

Conseguimos analisar, no que se refere ao objetivo específico I, que as três resenhas realizam, com diferentes graus de regularidade e estabilização, os movimentos retóricos prototípicos do gênero (apresentar, descrever, avaliar e recomendar), o que sugere reconhecimento do esquema global da resenha crítica por parte dos estudantes, ainda que esse reconhecimento não implique domínio homogêneo de seu funcionamento composicional. As diferenças observadas na segmentação entre movimentos, na linearidade composicional e na hibridização de funções discursivas evidenciam que o gênero se encontra em processo de apropriação, com oscilações que refletem o caráter inicial do contato com as práticas de escrita acadêmica.

No que concerne às estratégias argumentativas, a análise dos operadores argumentativos e dos modalizadores revelou modos distintos de organização do raciocínio e de gestão do comprometimento enunciativo. Enquanto algumas produções privilegiam encadeamentos temporais e contrastivos, outras se apoiam em relações causais e explicativas, projetando efeitos de leitura e orientando a adesão do leitor por meio de diferentes graus de atenuação ou reforço epistêmico. Essas escolhas não apenas organizam a progressão textual, mas também contribuem para a construção da orientação argumentativa das resenhas, conferindo maior ou menor densidade persuasiva aos juízos avaliativos formulados.

Já em relação ao objetivo específico II, as marcas linguístico-discursivas, os adjetivos, advérbios e locuções adverbiais, mostraram-se como recursos centrais para a expressão de avaliação, envolvimento afetivo e posicionamento do resenhista diante do objeto analisado. As diferenças na intensidade e na distribuição desses recursos entre as três produções indicam distintos modos de inscrição da voz autoral no texto, oscilando entre posições mais implicadas e afetivamente marcadas e outras mais distanciadas e impessoais. Esses modos de dizer configuram identidades discursivas diversas, evidenciando que, mesmo em produções iniciais, os estudantes mobilizam estratégias para se posicionar, avaliar e negociar sentidos no interior da esfera acadêmica.

Diante desses achados, compreendemos que a escrita da resenha crítica, no contexto de ingresso no ensino superior, constitui não apenas um exercício de apropriação formal de um gênero acadêmico, mas também um espaço de experimentação discursiva no qual se articulam aprendizagem de convenções, construção de posicionamentos e negociação de identidades. Nesse sentido, a resenha crítica revela-se um gênero textual/discursivo privilegiado para

observar os processos iniciais de inserção dos estudantes nas práticas de letramento acadêmico, ao demandar a articulação entre leitura, síntese, avaliação e tomada de posição. Os resultados indicam, portanto, que as marcas de enunciação favorecem a construção da identidade do resenhista. Esses posicionamentos são modos de se aproximar e avaliar a temática e ainda constituem as distintas identidades presentes no contexto de letramento acadêmico.

Como limites deste estudo, destacamos o recorte reduzido do *corpus*, composto por três resenhas, o que não permite generalizações amplas sobre o conjunto das produções do ProFIS. Além disso, a análise concentrou-se em um momento específico do percurso formativo dos estudantes (ingresso no ensino superior), não contemplando possíveis transformações ao longo do tempo. Estudos futuros podem ampliar o número de textos analisados, incorporar recortes longitudinais que acompanhem o desenvolvimento da escrita ao longo do curso e contrastar produções iniciais e finais, de modo a aprofundar a compreensão dos processos de estabilização do gênero e de construção de identidades discursivas no letramento acadêmico.

Por fim, os resultados aqui discutidos podem contribuir tanto para o campo dos estudos sobre letramento acadêmico quanto para práticas pedagógicas no ensino superior, ao evidenciar a importância de propostas didáticas que problematizem não apenas a estrutura dos gêneros acadêmicos, mas também os modos de argumentar, de avaliar e de se posicionar discursivamente. Reconhecer a escrita acadêmica como prática social implica, assim, considerar que aprender a escrever na universidade é também aprender a ocupar lugares discursivos e a construir-se como sujeito de saber no interior da comunidade científica.

Contribuições dos autores

Todos os autores contribuíram para a elaboração do artigo. Maria Darliana Vilela Ferro e Nelson dos Santos Rosa Silva Júnior foram responsáveis pela redação da seção introdutória e da seção sobre letramento, bem como participaram do processo de coleta e análise dos dados e da elaboração das considerações finais. Isabel Cristina Michelan de Azevedo foi responsável pela redação do resumo, pela fundamentação teórica relativa às discussões sobre identidades no espaço acadêmico e pela orientação em relação às análises. A revisão e a edição final do manuscrito foram realizadas conjuntamente por todos os autores.

Referências

BAKHTIN, Mikail. Gêneros do discurso. In: Bakhtin, Mikail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

BELLAH, Robert Neelly *et al.* *Habits of the heart: Individualism and commitment in American life*. New York: Harper & Row, 1985.

BHABHA, Homi Kharshedji. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BREAKWELL, Glynis Marie. Identity and social representations. In: JASPAL, Rusi; BREAKWELL, Glynis Marie (ed.). *Identity Process Theory - Identity, Social Action and Social Change*. New York: Cambridge University Press, 2014. p.118-134.

COOPER, Catherine R.; GROTEVANT, Harold D. Gender issues in the interface of family experience and adolescents' friendship and dating identity. *Journal of Youth and Adolescence*, v. 16, p. 247-264, 1987. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24277371/> Acesso em: 10 jan. 2026

ERICKSON, Frederick; SHULTZ, Jeffrey. *The counselor as gatekeeper: Social interactions in interviews*. New York: Academic Press, 1982.

FIAD, Raquel Salek. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. *Pensares em Revista*, São Gonçalo, v. 1, n. 6, p. 23-34, jan. / jun., 2015. DOI: <https://doi.org/10.12957/pr.2015.18424>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/pensaresemrevista/article/view/18424>. Acesso em: 11 nov. 2025.

GROTEVANT, Harold D. Toward a process model of identity formation. *Journal of Adolescent Research*, [S. l.], v. 203, n. 2, 1987. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/247720881_Toward_a_Process_Model_of_Identity_Formation. Acesso em: 10 jan. 2026.

HYLAND, Kem; TSE, Polly. Metadiscourse in academic writing: a reappraisal. *Applied Linguistics*, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 156-177, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2023.103561>. Disponível em: https://iuuk.mff.cuni.cz/~andrew/EAP/Metadiscourse-in-academic-writing_a-reappraisal.pdf. Acesso em: 12 fev. 2024.

KLEIMAN, Angela B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês. (org.). *Lingu(agem) e identidade*. São Paulo: Mercado das Letras: FAPESP, 1998. p. 267-302.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramentos e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas/SP: Mercado de Letras. 1995. p. 15-61.

KOCH, Ingedore Villaça. *Argumentação e linguagem*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KOMESU, Fabiana; ASSIS, Juliana Alves. Por que estudar a escrita acadêmica: palavras iniciais. In: KOMESU, Fabiana; ASSIS, Juliana Alves. (org.). *Ensaio sobre escrita acadêmica*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2019, p. 5-13

LEA, Mary Rosalind; STREET, Brian Vicent. Student Writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, Londres, v. 23, n. 2, p. 157-173, jun.1998.

LÊDO, Amanda Cavalcante de Oliveira. *Letramentos acadêmicos: práticas e eventos de letramento na educação à distância*. 2013. 155f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

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

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola, 2010.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.

PALUMBO, Renata; AZEVEDO, Isabel. Cristina Michelan de; CARNIN, Anderson. (Re)escrita de resenhas críticas por estudantes do profis: enfoque argumentativo. *Raído*, Dourados, v. 19, n. 48, p. 32-52, dez., 2025. DOI: <https://doi.org/10.30612/raido.v19i48.20307>. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/Raído/article/view/20307>. Acesso em: 15 nov. 2025.

SILVA, Iraci Nobre da. *Análise sociorretórica de introduções de artigos científicos no quadro dos letramentos acadêmicos de graduandos pibidianos em três áreas disciplinares*. 2020. 224 f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2020.

SOARES, Magda. *Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e escrever*. São Paulo: Contexto, 2022.

WILLIAMS, Glyn. *Sociolinguistics*. A sociological critique. London: Routledge, 1995.

Recebido em 23 de fevereiro de 2026

Aceito em 04 de maio de 2026

Anexo 1 - Resenha crítica RC1 coletada no (ProCorp/ProFIS)

Amor ao cabelo, um grande tabu não? Nem sempre nos damos bem com o nosso e muitas vezes desejamos ter o padrão e fácil para cuidar. Passando pela timeline do Instagram, observei que a Sony Pictures Animation havia postado que seu novo curta-metragem, “Hair Love”, tinha sido lançado no dia 14 de agosto de 2019 para todos os países pelo Youtube. Decidi assistir para ver a mensagem que a animação queria passar. O curta foi dirigido e roteirizado por Matthew A. Cherry junto com Bruce W. Smith e ganhou o prêmio Oscar de Melhor Curta-Metragem de Animação.

[...]

Quando você assiste ao curta, se sente inspirado, emocionado ao ver seu cabelo sendo retratado, você se sente acolhido, pois sabe que não é só você que passa por determinadas situações de constrangimento, o que nunca deveria acontecer, por conta do seu cabelo. Assistindo uma animação como essa que tem muita representação, você esquece de todo preconceito que sofre diariamente por ter um cabelo volumoso, crespo, cacheado. Você se esquece de todos os olhares ao entrar em um ônibus, em uma loja. Parece que você recebe um abraço dos personagens. O vídeo não fala apenas sobre cabelo, mas também sobre aceitação. Quando Zuri e seu pai, no final do curta, se encontram com sua mãe, que perdeu seus cabelos, vemos a real mensagem que o curta quer nos passar, sobre nos aceitar e se amar, independente do cabelo.

Após assistir esse curta, que sem dúvidas foi um dos melhores que já assisti e não é à toa que ganhou ao Oscar, você fica com mais vontade ainda de exibir e mostrar para o mundo a confiança e o amor que você tem por você mesmo, e claro o seu cabelo seja ele qual for. “Hair Love” toca corações de crianças, adolescentes e adultos que assistem. Recomendo este curta de olhos fechados e tenho certeza que quem assistir sairá emocionado. Sendo um influencer que luta contra o racismo e o preconceito diariamente, não poderia deixar de compartilhar com você o curta e o que achei dele. Recomendo!

Anexo 2 - Resenha crítica RC2 coletada no (ProCorp/ProFIS)

O curta-metragem “Hair love” foi dirigido por Matthew A. Cherry e Bruce W. Smith. Lançada em 14 de agosto de 2019, a animação mostra a história da filha de um casal afro-americano, que enfrenta desafios ao tentar pentear seu cabelo. Ela é uma menina que possui acesso às redes sociais, e isso faz com que ela queira seguir modelos de penteados publicados por influenciadoras digitais. Seu pai, na intenção de animar a filha e conseguir um penteado

bonito para um evento especial, busca informações e tutoriais na internet para que consiga resolver o problema de sua filha.

A história traz pontos importantes como a aceitação do cabelo crespo, e principalmente, a consequência que os excessivos padrões de beleza impostos pela sociedade nas redes sociais pode afetar psicologicamente a vida e a autoestima das pessoas que não se encaixam nesses requisitos. Além disso, o curta-metragem traz, por outro lado, a importância da presença paterna na fase de crescimento de uma criança.

[...]

A história traz uma trilha sonora de grande impacto a quem está assistindo, faz com que nos mantenhamos ligados e concentrados no que exatamente acontece, com isso captamos a mensagem do diretor Matthew A. Cherry. O pai e a filha reforçam ainda mais esse entretenimento, trazendo expressões faciais, de susto e desespero, na maioria das vezes, por não conseguirem o que querem, e isso deixa ainda mais claro o entendimento da animação, já que os personagens não conversam entre si.

“Hair love” consegue apenas com imagens e ilustrações o que muitos filmes e séries do cinema mundial não consegue: é muito importante que uma animação como essa seja repercutida para que possa servir de prova que é possível passar fortes mensagens falando diretamente com o coração do espectador e não enchendo seus ouvidos de informação.

Para quem está passando por um momento de rejeição própria por não seguir os padrões de beleza impostos pela sociedade, pais que estão com seus filhos em fase de crescimento, ou pessoas que gostam de uma boa reflexão, ou até mesmo para aqueles que simplesmente só querem algo para passar o tempo, o curta-metragem “Hair love” vai fazê-lo com que possa refletir e associar diversos momentos vividos.

Recomendo!

Anexo 3 - Resenha crítica RC3 coletada no (ProCorp/ProFIS)

O curta-metragem “Hair Love” (2019), vencedor do Oscar de Melhor Curta-Metragem de Animação de 2020, é uma obra dirigida por Matthew A. Cherry e Bruce W. Smith que conquista os corações dos telespectadores por abordar, de forma sensível e tocante, a jornada de amor próprio e aceitação dos cabelos naturais. Após assistir essa emocionante animação em sala de aula, senti uma conexão profunda com a história e decidi escrever esta resenha para inspirar a nova geração preta, incluindo minha irmã de 7 anos, a amar e abraçar seus cabelos afro.

“Hair Love” conta uma simples história de um pai dedicado que assume o desafio de pentear o cabelo de sua filha. Logo no início da animação, a menina acorda e se depara com uma data especial no calendário: é o dia de visitar sua mãe no hospital, por isso, ela decide fazer um penteado especial, aquele que sua mãe o fazia para ela. Para isso, ela pede ajuda de seu pai, que é retratado inicialmente com bastante dificuldade para pentear o cabelo - dificuldade essa - comparada com uma luta.

O filme retrata de maneira sensível e tocante a relação entre pai e filha, ao mesmo tempo em que explora os desafios enfrentados por muitos negros ao lidar com seus cabelos. Com imagens emocionantes e uma trilha sonora envolvente, o curta-metragem transmite uma mensagem poderosa sobre a importância de exaltar e amar os nossos cabelos naturais e nos encorajar a abraçar nossa identidade única - identidade essa - que a animação faz muito bem, apresentando uma variedade de estilos e texturas de cabelo afro.

O curta-metragem é uma obra-prima que merece todo o reconhecimento que tem recebido. Através de sua narrativa simples e ao mesmo tempo profundamente significativa, o filme nos leva a refletir sobre a pressão social para alisar os cabelos afro e a necessidade de abraçar nossa beleza natural. O curta retrata de maneira realista os desafios que muitos pais negros enfrentam ao lidar com os cabelos de suas filhas, desafiando estereótipos prejudiciais e promovendo a autoaceitação. A abordagem delicada e empática dos diretores, aliada à qualidade da animação, faz com que o espectador se conecte emocionalmente com os personagens.

Recomendo fortemente que todos assistam “Hair Love”, especialmente a nova geração preta. É essencial que as crianças negras cresçam amando e valorizando seus cabelos naturais, e esse curta-metragem é uma ferramenta poderosa para promover essa mensagem. É fundamental que as crianças negras vejam representações positivas de sua aparência e herança cultural, se sentindo empoderadas em relação aos seus cabelos.