

## GUIA DIDÁTICO PARA A PRODUÇÃO DE RESENHAS CRÍTICAS EM CURSOS DE LETRAS ESPANHOL NA MODALIDADE EAD

### *DIDACTIC GUIDE TO PRODUCE CRITICAL REVIEWS IN THE CONTEXT OF THE DISTANCE LEARNING SPANISH COURSE*

Isabela Cristina Tavares da Silva  <https://orcid.org/0009-0008-8982-7018>  
Faculdade de Linguística Letras e Artes  
Universidade Estadual da Paraíba  
isabela.ctsilva@gmail.com

D.O.I: <http://doi.org/10.5281/zenodo.14037639>

Recebido em 29 de junho de 2024

Aceito em 23 de agosto de 2024

**Resumo:** Considerando a necessidade da prática de escrita acadêmica para o desenvolvimento da autoria de estudantes universitários, temos como objetivo central, no presente artigo, apresentar um guia didático para a produção de resenhas críticas no contexto do curso de Letras – Espanhol na modalidade EAD. Produzimos tal guia didático, pensando a elaboração da resenha crítica em quatro etapas, a saber: (1) introdução, (2) desenvolvimento, (3) análise crítica e (4) conclusão, sendo cada etapa supervisionada e revisada pelo/a professor/a da disciplina em colaboração com o/a tutor/a através dos recursos de *feedback* e comentários disponíveis na plataforma *Moodle*. Para tanto, tomamos como aporte teórico principal as considerações dos estudos desenvolvidos por: Carvalho (2020), Coscarelli (2016), Motta-Roth e Hendges (2010) e Ribeiro (2018). Como resultados, destacamos que, a partir dessa proposta, é possível exercitar: a. a habilidade de revisão para a elaboração de textos acadêmicos; b. o avanço linguístico, sobretudo, do léxico acadêmico-científico e dos usos formais da gramática para a produção escrita em Língua Espanhola; c. o letramento científico direcionado à escrita de gêneros mais elaborados, como o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

**Palavras-chave:** Resenha Crítica; Escrita Acadêmica; EAD.

**Abstract:** Considering the need to practice academic writing to develop the authorship of university students, the main objective of this article is to present a didactic guide to produce critical reviews in the context of the Spanish course. We have produced this didactic guide, thinking of the critical review in four stages: (1) introduction, (2) development, (3) critical analysis and (4) conclusion, supervised and revised by the subject teacher in collaboration with the tutor using the feedback and comments and available on the Moodle platform. To this end, we took as our main theoretical contribution the considerations of the studies developed by: Carvalho (2020), Coscarelli (2016), Motta-Roth and Hendges (2010) and Ribeiro (2018). As a result, we highlight that from this proposal, it is possible to exercise: a. proofreading skills for the preparation of academic texts; b. linguistic progress, especially in terms of the academic-scientific lexicon and the formal uses of grammar for written production in Spanish; c. scientific literacy aimed at writing more elaborate genres, such as Course Conclusion Paper.

**Keywords:** Critical Review; Academic writing; EAD.

## 1. Introdução

A produção de textos científicos ocupa um espaço significativo no ensino superior, pois é através dessa prática que apresentamos os resultados de nossas leituras, pesquisas e nos inserimos como uma voz no cenário acadêmico. Podemos, assim, compreender a escrita acadêmica como um movimento de aprendizagem e empoderamento no contexto da graduação. Por isso, cursos de Letras (presenciais ou a distância) em todo o território nacional apresentam em suas grades curriculares disciplinas que preparam o discente para produzir textos científicos, recebendo várias nomenclaturas, como: *Leitura e Produção Textual Acadêmica* ou *Prática de Escrita Acadêmica*.

Diante disso, esse artigo é motivado pela nossa atuação como tutora e professora durante 4 anos na Licenciatura em Letras Língua Espanhola em uma universidade pública brasileira. Durante essa atuação, foi possível observar as dificuldades dos estudantes na leitura e escrita de textos acadêmico-científicos, o que colabora (ainda que não saibamos quantitativamente o nível dessa colaboração) para desafios contundentes na produção do Trabalho de Conclusão de Curso e demais atividades de elaboração de textos científicos ao longo do processo formativo. Tal observação é reforçada por Machado (2004, p. 13), ao afirmar que não apenas os estudantes de graduação, mas os de pós-graduação enfrentam dificuldades na produção de gêneros textuais além dos, geralmente, exigidos no âmbito escolar.

Estabelecemos como pergunta central desse artigo: Como estimular a escrita acadêmica crítica e revisada entre os estudantes do curso de Letras Espanhol na modalidade EAD, considerando as particularidades do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)? Deste modo, nosso objetivo geral é apresentar um guia didático para a produção de resenhas críticas no contexto do curso de Letras Espanhol na modalidade EAD. E nossos objetivos específicos são: auxiliar nos processos de leitura e revisão de textos acadêmicos com os recursos da plataforma *Moodle*; compreender a relevância da produção de resenhas críticas para a elaboração do TCC; discutir a integração de recursos virtuais (nativos e extensões) do AVA como facilitadores da escrita de textos acadêmicos. Portanto, traçamos uma pesquisa de caráter qualitativo e natureza explicativa, com suporte de bibliografias existentes sobre o tema.

Compreendemos, como assinalam as professoras e pesquisadoras Coscarelli (2016) e Ribeiro (2018), que os processos de leitura e escrita na atualidade perpassam por diferentes modalidades e novas práticas de linguagem mediadas, sobretudo, pela tecnologia. Estamos expostos, cotidianamente, a um formato de texto que atende a múltiplos formatos de comunicação e necessidade de seus leitores. Por exemplo, se consideramos um post no *Instagram*, este possui elementos diversos em sua concepção: a fotografia ou imagem, as cores, o usuário, as ferramentas de interação (curtidas, comentários, compartilhamentos, colaboração) e a legenda. Pese o fato de que ditos elementos assinalados estão em constante atualização e se complementam de modo a constituir o texto. Ou seja, pode ser que daqui há alguns anos (ou dias) essa listagem de elementos esteja desatualizada e já não seja correspondente à realidade textual dos usuários da rede.

Queremos dizer, com isso, que nosso entendimento enquanto leitores e escritores do que é um texto, no século XXI, está atravessado pela multimodalidade diariamente, caracterizando complexos movimentos de leitura e escrita dos quais participamos. Ao mesmo tempo, a universidade e os trânsitos de produção acadêmico-científica nos exigem a leitura e produção de certos formatos, com normas específicas e características bastante marcadas para que a nossa colaboração seja validada neste âmbito. Sendo

assim, temos um conflito entre os novos formatos de texto, surgindo diariamente diante dos nossos olhos e ao alcance da tela de um *smartphone*, e o rigor técnico que uma escrita acadêmica nos exige.

Pensando no cenário da EAD, acrescentemos o fato do estudante estar em constante exposição a um modelo de aprendizagem mediado pela tecnologia, com formatos de textos outros em uma plataforma específica. Indo um pouco mais adiante, na licenciatura de Letras Espanhol, é exigido a esse mesmo estudante que os textos sejam produzidos em língua espanhola. Este cenário nos impele a debater algumas questões sociais latentes que tangem as políticas de acesso à tecnologia e informação, a própria formação da EAD por iniciativa pública e o ensino de espanhol no Brasil, inicialmente.

Posteriormente, tendo em vista a circunstância do curso de Letras Espanhol EAD, discutiremos as práticas de leitura e escrita para o empoderamento e participação acadêmica e social dos estudantes, contando com as considerações de Ribeiro (2016, 2018), Marcuschi (2008) e Coscarelli (2016). A partir dessa discussão, pensaremos o formato da resenha crítica e os elementos que compõem este gênero textual à luz das contribuições de Motta-Roth e Hendges (2010) e Machado (2004).

Em seguida, com base nas vivências e roteiros pedagógicos elaborados por Carvalho (2020) e Zanatta, Keller e Fuchs (2021), apresentaremos nosso guia didático para a produção de resenhas críticas no curso de Letras Espanhol EAD, compreendendo as etapas de introdução, análise crítica, desenvolvimento e conclusão do texto. Por fim, refletiremos como esta produção contribui significativamente para o exercício da escrita acadêmica.

## 2. A Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o curso de Letras Espanhol

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi instituído durante o governo Lula (2003-2006), a partir do Decreto nº 5800 de 8 de junho de 2006, como parte das políticas de interiorização e democratização da universidade pública e em consonância com o desenvolvimento da educação básica no Brasil. Por isso, o texto do Decreto em seu Artigo 1º, inciso I, enfatiza a formação de professores: “[...] I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica” (Brasil, 2006).

O Decreto nº 5800 esclarece que a iniciativa do Sistema UAB representa a consolidação de uma parceria firmada entre o Ministério da Educação e as instituições públicas de ensino superior (IPES). Portanto, prevê que o estudante matriculado em determinado curso de graduação na modalidade EAD estará certificado por uma IPES que já oferece o curso na modalidade presencial.

Além disso, o Decreto trata da obrigatoriedade de polos de apoio presenciais, caracterizados no parágrafo 1º, do Artigo 2º como “[...] unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior” (Brasil, 2006), ou seja, um espaço de apoio, devidamente equipado, para que o corpo discente e docente possam ter o suporte necessário para atividades presenciais e demais demandas – como o acesso ao AVA ou auxílio com atividades, a título de ilustração – orientadas por pessoal capacitado.

Em maio de 2024, com a homologação da Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, foram

dispostas novas orientações a respeito da carga horária presencial nos cursos de formação de professores EAD. Entre elas, destacamos o parâmetro mínimo de 880h de conteúdos em formato presencial, assim como o cumprimento de todas as atividades de extensão obrigatórias na modalidade presencial.

Consideramos que o aumento da carga horária presencial nos cursos EAD seja um ponto sensível ao observarmos o perfil dos estudantes das licenciaturas, como é o caso do curso de Letras Espanhol. Uma pesquisa realizada por Oliveira, Cavalcante e Gonçalves (2012) analisou as principais causas de evasão no curso de Letras-Espanhol EAD do IFRN, destacando a quebra de expectativa do estudante na crença de que escolha pela modalidade EAD em virtude da praticidade e possibilidade de conciliar as atividades acadêmicas com outras atividades cotidianas (gerenciamento familiar e atividades laborais, por exemplo). A informação colabora com os dados do último CENSO EAD<sup>1</sup> (ABED, 2024, p. 88), que indicam a dificuldade financeira como principal motivo da evasão nos cursos de graduação a distância, seguida pela dificuldade com a tecnologia e problemas de adaptação à modalidade EAD.

As licenciaturas são caracterizadas por acolher um corpo de estudantes com baixa renda familiar, devido à probabilidade de conciliar os estudos com atividades laborais que poderão garantir a permanência do estudante, tanto pelos custos gerados através do ingresso na universidade, quanto pelo contexto social em que a maioria está inserida, no qual todos os membros precisam colaborar com o orçamento familiar.

Somamos a esse fator, uma particularidade do curso de Letras Espanhol no Brasil: a oscilação da disciplina na Educação Básica entre posições de protagonismo e marginalidade, a partir de diversos movimentos institucionalizados pelas políticas públicas, como indicam Carvalho e Costa Júnior (2022). Assinalamos que as posturas adotadas pelo Governo Federal apontaram para alianças ou total rejeição (esta última incentivada, sobretudo, durante o governo Bolsonaro) dos países falantes de espanhol na América Latina, colaborando para a desvalorização da língua espanhola em território nacional. Ainda em 2024, apesar dos discursos de integração latino-americana (a exemplo da Carta aos povos pela integração da América Latina e do Caribe, produzida durante a Jornada de Integração Latino-Americana e Caribenha, ocorrida em fevereiro de 2024, na cidade de Foz do Iguaçu – Paraná) e dos crescentes esforços do movimento #FicaEspanhol<sup>2</sup>, o ensino de língua espanhola no Brasil enfrenta graves desafios que influenciam a opção pelo curso no ensino superior e a permanência dos discentes até a conclusão.

Com esta breve apresentação do cenário do curso de Letras Espanhol EAD no Brasil, prosseguiremos nos aprofundando nas discussões que se referem à produção escrita do alunado na EAD, compreendendo-a como uma ferramenta para o empoderamento e participação dos estudantes no meio acadêmico, assim como, fator primordial para a escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

### **3. Escrever uma resenha hoje: a escrita como recurso de empoderamento e participação no ensino superior**

---

<sup>1</sup> O CENSO EAD é um relatório anual organizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) através da participação de instituições de ensino superior públicas e privadas em todo o território nacional.

<sup>2</sup> O movimento Fica Espanhol caracteriza-se como uma luta nacional em resposta à retirada da obrigatoriedade da disciplina de Língua Espanhola do currículo a nível nacional com o surgimento da proposta do Novo Ensino Médio.

Reconhecemos, desde o início deste artigo, a escrita como um recurso de empoderamento e participação no meio acadêmico, por isso, faz-se necessário justificar a razão dessa afirmação. Por isso, recuperamos a obra clássica de Motta-Roth e Hendges (2010, que contribui significativamente para a produção de textos acadêmico-científicos até hoje. Em seu capítulo inicial, *Publique ou pereça*, as autoras alertam para o fato da produtividade acadêmica no Brasil estar diretamente relacionada ao quantitativo de publicações de um pesquisador, acrescentando:

Essa pressão para escrever e publicar tem levado alunos, professores e pesquisadores universitários a um esforço concentrado na elaboração de textos de qualidade na forma de artigos para periódicos acadêmicos e livros para editoras como meio de assegurar espaço profissional. Desse modo, na cultura acadêmica, a produtividade intelectual é medida pela produtividade na publicação (Motta-Roth; Hendges, 2010 p. 13).

Percebemos, através das autoras, a grave pressão imbuída na escrita de um texto acadêmico, no sentido de ser um recurso capaz de possibilitar ou auxiliar na garantia de postos de trabalho, prestígio acadêmico e reconhecimento dos pares. Ao observamos os editais de concursos e seleções para cargos públicos para professores da Educação Básica ou Ensino Superior, por exemplo, tal produtividade continua sendo um fator preponderante para o sucesso do candidato na conquista pela vaga ou por uma boa colocação. Tendo em mente a desvalorização profissional do professor no Brasil, as seleções e concursos públicos garantem à classe alguma segurança financeira, ainda que em condições precárias, se comparamos com as remunerações e benefícios oferecidos por instituições privadas.

Ao pensarmos sobre a volatilidade da carreira de magistério do professor de língua espanhola, como discorremos na seção anterior, as seleções e concursos públicos, além de se tornarem uma oportunidade de segurança, representam a permanência da atuação deste profissional. Logo, a produtividade de publicações impacta a trajetória acadêmica dos estudantes, professores e pesquisadores que almejam seguir nesta área de atuação, submetendo-os, em alguns casos, a produções de baixa qualidade.

Por outro lado, a escrita acadêmica é um recurso de empoderamento no sentido de funcionar como uma plataforma de divulgação científica e produção intelectual, oferecendo um espaço para o compartilhamento de saberes e experiências relevantes para o avanço de discussões que impactam no desenvolvimento de melhores condições de vida em sociedade, como, por exemplo, pesquisas na área da Educação e das Linguagens dedicadas às questões de ensino-aprendizagem.

Ainda sob a perspectiva do empoderamento, para Marcuschi (2008), quando se refere ao ensino de língua materna, o texto é uma forma de acesso natural à língua e seu funcionamento. Transpondo essa ideia para a língua estrangeira, vemos nos exercícios de compreensão e produção textual uma oportunidade para que o estudante em formação possa (re)conhecer e aprender a língua. Sendo assim, quanto mais exercita de forma crítica e revisada a compreensão e produção de textos, o estudante se torna mais consciente dos usos dessa língua, capacitando-o para outros textos além das produções intelectuais, como a própria dinâmica da sala de aula – desde a preparação ao momento da aula – ou para apresentações de seminários, pesquisas e demais trabalhos acadêmicos.

O estudante do ensino superior, enquanto sujeito, imprime sua participação ativa na comunidade acadêmica através de suas produções. Mais além, no caso de Letras-Espanhol, se inscreve em uma comunidade linguística. Para isso, precisa dar-se conta



das variações da língua em diferentes contextos, das estruturas de determinados gêneros, das questões de uso e afins, daí a importância da troca entre os movimentos de leitura e escrita, que estão em constante mudança devido aos diferentes usos da linguagem na prática social.

Pensando nessas mudanças, Ribeiro (2018) se questiona: *O que é escrever hoje?* Para iniciar, a autora nos faz compreender que as tecnologias digitais não implicam, automaticamente, em um problema para a escrita:

A cibercultura vem sendo descrita e mesmo defendida em vários âmbitos; vem sendo comparada e contrastada com a cultura impressa, por exemplo; por vezes, vem sendo tratada como se fosse um contraponto à cultura escrita, o que considero fundamentalmente equivocado (Ribeiro, 2018, p. 22).

Os atos de ler e escrever na atualidade estão atravessados pelas tecnologias digitais, pois, na cibercultura, estamos em contato com uma infinidade de novos gêneros textuais e práticas da linguagem, impulsionando uma mudança latente nos processos de leitura e escrita. Podemos tomar como exemplo as redes sociais – e novas formas de comunicação surgindo diariamente – ou as produções bibliográficas – ao compararmos textos acadêmico-científicos escritos no final do século XX com os publicados entre os anos 2000 e 2024 – onde percebemos a fluidez das barreiras entre os gêneros textuais, partindo da concepção de língua como “[...] uma atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados” (Marcuschi, 2008, p. 61).

Sendo assim, com o apoio de Carvalho (2020), pensamos a escrita na atualidade como colaboradora no “treinamento” da habilidade de compreensão de um sujeito, assim como, contribui para os múltiplos letramentos componentes da esfera de participação social do sujeito estudante, como o letramento em gêneros acadêmicos, o letramento digital ou o letramento multimodal. Deste modo, concordamos com Ribeiro (2018, p. 77) quando afirma que “Ensinar, portanto, a produzir textos na integração de linguagens é, ainda mais, ampliar o ‘poder semiótico’, assim como, talvez o alcance, a cidadania, a expressão, a compreensão, a capacidade de aprender e ensinar”.

O ensino com enfoque na produção textual na universidade pode auxiliar na formação de leitores competentes, visto que, algumas pesquisas alertam para o fato de concluintes da educação básica não serem majoritariamente leitores plenos, apesar de na escola lerem em maior proporção do que escrevem (Ribeiro, 2016). Essas discrepâncias são visíveis no ensino superior, principalmente, entre os estudantes da EAD, onde um grande número já está afastado da vida escolar há quase uma década.

Coscarelli (2016) discute a leitura crítica como uma alternativa para o apoio na seleção de informações consistentes e verdadeiras, diante da “vasta biblioteca” – nas palavras da autora – da internet. As noções de cidadania são primordiais para o uso ético das informações disponíveis de forma livre e gratuita na esfera virtual, ainda mais necessárias ao nos depararmos com o crescente uso da inteligência artificial (IA) generativa para a produção de textos.

A IA generativa utiliza textos disponíveis em acesso livre como uma base de dados para a produção de novos textos ou tarefas solicitadas pelo usuário (Muñoz-Basols; Gutiérrez, 2024) e é um recurso integrado ao nosso dia a dia, antes mesmo do *boom* do *ChatGPT*. São amostras da IA generativa: a previsibilidade de mensagens no teclado de chats ou mensagens, como no *Whatsapp* ou, recentemente, no *Gmail*; os tradutores virtuais, como o *Google Tradutor* e o *DeepL*; o corretor automático de textos virtuais em diferentes idiomas presente, por exemplo, no *Google Docs*.

Apesar de ser um facilitador em termos de reunião de informações em um único espaço e agilidade no resumo de dados, em consequência da diversidade de fontes sem checagem crítica, a IA generativa torna-se uma armadilha para aqueles que tratam sua produção como um texto de alta confiabilidade. O próprio ChatGPT alerta em nota de rodapé na página principal: “ChatGPT pode cometer erros. Considere verificar informações importantes”, ou seja, é responsabilidade do usuário checar as informações, exigindo-o certas competências quanto à seleção dos dados.

Sabemos que o exercício da escrita acadêmica pode contribuir nesse sentido, pois prescinde uma leitura atenta para a seleção de referencial adequado e redação do texto nos formatos técnicos solicitados. Por isso, consideramos a resenha crítica como um gênero ponte, no sentido de requerer do autor um intenso trabalho de leitura (contando com suas inferências), somado à escrita crítica e teoricamente embasada. Como aponta Coscarelli (2016, p. 13): “O leitor que aprende a ser crítico é capaz de gerenciar consciente e eficientemente as mais diversas mercadorias que lhe são oferecidas, em uma escala de valores sociais, culturais e éticos bem balanceada”. Deste modo, prosseguiremos a discussão tratando das especificidades da escrita acadêmica e do gênero resenha.

A resenha é um gênero com alta recorrência em diversos suportes nos dias de hoje, ou seja, está presente nas dinâmicas de leitura de professores e estudantes diariamente. Por isso, apesar do nosso enfoque na resenha desde a perspectiva acadêmica, é importante destacar a ocorrência do gênero em outros espaços, reforçando a flexibilidade desse gênero. Em aula, o professor pode, inclusive, se valer de outros formatos de resenha – para além da resenha crítica acadêmica – para auxiliar os estudantes no reconhecimento das características do gênero e na compreensão de sua função. Portanto, acreditamos que apresentar exemplos de resenhas em outros suportes ou plataformas, pode servir como recurso introdutório/inicial para o aprofundamento do gênero a nível acadêmico.

Destacamos que a permeabilidade das fronteiras do gênero proporcionou o surgimento de resenhas multimodais na era da cultura digital. Portanto, podemos encontrar resenhas em redes de compartilhamento como o *Youtube*, *Instagram* ou *TikTok* sobre livros, produtos de beleza, itens de uso doméstico ou filmes e séries das plataformas de *streaming*. Nestes casos, a resenha atende a algumas particularidades e, por causa das plataformas em que se encontram, possuem uma rápida e massiva difusão, além da interação direta com o leitor.

Para tratar a questão anterior, tomaremos dois exemplos recentes de alta difusão nas redes sociais. O primeiro deles, trata de uma resenha de maquiagem envolvendo duas *influencers* com grande número de seguidores: em formato de vídeo, a resenhista testou o produto para que sua audiência conhecesse a qualidade da marca em questão (uma linha de maquiagens produzida por outra *influencer*) e atestou que o produto possuía algumas falhas. A apreciação da resenhista – uma especialista em maquiagem – e seu juízo de valor negativo frente ao produto gerou uma reação direta da audiência: alguns concordavam e outros colocavam à prova a expertise da avaliadora através da interação de comentários e compartilhamentos no *Instagram* e *YouTube*.

No segundo exemplo, a resenha curta em formato de vídeo de um dos clássicos machadianos, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, no *TikTok*, realizada por uma usuária norte-americana da rede, que apresentava as particularidades da narrativa e a construção da personagem na trama, viralizou<sup>3</sup>. A partir da apreciação da leitora estrangeira a respeito de um clássico nacional e o conjunto de suas reações de excitação com a leitura

---

<sup>3</sup> Termo usado para indicar que um conteúdo apresentou alta difusão nas redes sociais, recordando a ideia de algo viral.

(expressões faciais, tom de voz, gestos), o livro ocupou a lista dos mais vendidos em maio de 2024<sup>4</sup>.

Ambas as situações estão atravessadas pela multimodalidade, porque o texto é composto pela imagem em movimento, pelo som, pela legenda, expressões faciais e gestos. Pensando em seu leitor-alvo, os conteúdos também passam por um processo de revisão e/ou edição, que inclui gradação de cor no vídeo, cortes de imagem, filtros de imagem, efeitos de transição e regravações. No primeiro exemplo, a voz da resenhista como autoridade no assunto é mais preponderante na resenha, acrescida de seu perfil nas redes como criadora de conteúdo e as concepções prévias criadas pela audiência sobre esse perfil. No segundo exemplo, o conteúdo da obra resenhada e a forma como a resenhista aprecia o conteúdo são mais relevantes do que se ela é ou não uma autoridade no tema.

Considerando os dois casos, podemos perceber o impacto das resenhas nas redes, como um gênero de credibilidade ou confiabilidade para o público-alvo que irá convencê-lo ou não em adquirir um produto, no caso dos exemplos mencionados. Machado (2004, p. 14) atesta que a resenha é um gênero “[...] muito utilizado tanto em diferentes atividades acadêmicas quanto em diferentes atividades profissionais”. Em complemento, Motta-Roth e Hendges (2010) afirmam que no meio acadêmico o gênero apresenta uma avaliação – com juízo de valor positivo ou negativo – a respeito de uma produção intelectual.

Se voltamos nosso olhar para a função da resenha crítica na academia, percebemos algumas semelhanças e diferenças frente à articulação do gênero nas redes sociais. Nas duas ocasiões, há uma preocupação direta com o público-alvo da resenha por parte do resenhista, pois é a partir da leitura desse público que serão enfatizados alguns elementos da resenha em detrimento de outros:

A resenha é um gênero discursivo em que a pessoa que lê e aquela que escreve tem objetivos convergentes: uma busca e outra fornece uma opinião crítica sobre determinado livro. Para atender ao leitor, o resenhador basicamente descreve e avalia uma dada obra a partir de um ponto de vista informado pelo conhecimento produzido anteriormente sobre aquele tema (Motta-Roth e Hendges, 2010, p. 28).

No entanto, diferente da resenha nas redes sociais, em sua maioria com finalidade comercial, a resenha na academia não tem como função estrita a aquisição de uma obra, senão a (não) recomendação de uma produção para o leitor interessado em uma temática ou linha de estudos específica. Em tempo, Motta-Roth e Hendges (2010) atentam que a publicação de resenhas na área de Linguística é mais alta que em outros campos do saber, por isso, consideram que escrever uma resenha deve ser uma competência basal para os estudantes de Letras.

Para além da questão numérica, partindo de uma perspectiva discursiva, como já iniciamos a discutir anteriormente, o gênero resenha põe em exercício as atividades de leitura e escrita de forma conjunta, proporcionando que o estudante trabalhe competências e habilidades linguísticas, culturais e sociais para a escrita acadêmica de modo geral, como indica Silva (2009):

O domínio do gênero resenha propicia ao graduando executar práticas discursivas de leitura e de escrita que são requeridas a ele como

---

<sup>4</sup> Vide notícia : <https://oglobo.globo.com/cultura/noticia/2024/05/20/apos-hit-no-tiktok-bras-cubas-fica-em-segundo-na-lista-de-mais-vendidos-da-amazon.ghtml>



membro da esfera acadêmica. Esse domínio do gênero refere-se tanto à leitura quanto à escrita, atividades através das quais o aluno, sendo um agente que participa da estruturação comunicativa acadêmica, formaliza o seu papel de aprendiz na universidade.

Podemos afirmar que é a partir do exercício da escrita acadêmica que o estudante em formação se inscreve de forma ativa como membro de uma comunidade acadêmica, ainda que na condição de aspirante, para dialogar com outros pesquisadores interessados nas mesmas discussões (Motta-Roth e Hendges, 2010; Silva, 2009). Reiterando as reflexões anteriores, é neste sentido que a resenha crítica é, ao mesmo tempo, um recurso de empoderamento e participação no ensino superior.

Para tanto, necessitamos reconhecer três características das resenhas críticas que colaboram para esta noção: a. a resenha, assim como o resumo, é um gênero de retextualização, pois, a partir do texto fonte o autor constrói um novo texto que difere em gênero e conteúdo, contando com o arcabouço prévio do autor sobre o assunto; b. a resenha caminha de mãos dadas com a intertextualidade, porque o resenhista mobiliza outras leituras – de textos e de mundos – para argumentar e comentar a obra resenhada; c. a resenha articula a reescrita, exigindo do resenhista tornar-se leitor de si mesmo para revisar, reorganizar, editar – um movimento que também acontece no gênero em sua multimodalidade – o seu texto, conforme os elementos do gênero e os interesses do seu público-alvo (Silva, 2009; Souza e Silva, 2017).

A respeito das partes ou elementos constituintes da resenha, Machado (2004) e Motta-Roth e Hendges (2010) nos apresentam dois modelos com particularidades e semelhanças entre si. Para Motta-Roth e Hendges (2010, p. 29) a resenha é constituída por quatro partes ou “movimentos retóricos”, que, geralmente, aparecem de forma consecutiva e podem variar em extensão e relevância a depender do estilo do autor e sua intencionalidade com o texto: (1) apresentar; (2) descrever; (3) avaliar; (4) (não)recomendar.

Nesses movimentos retóricos, as autoras elencam passos, que estão descritos a seguir:

#### **1 Apresentar o livro**

**Passo 1** informar o tópico geral do livro e/ou

**Passo 2** definir o público-alvo e/ou

**Passo 3** dar referências sobre o autor e/ou

**Passo 4** fazer generalizações e/ou

**Passo 5** inserir o livro na disciplina

#### **2 Descrever o livro**

**Passo 6** dar uma visão geral da organização do livro e/ou

**Passo 7** estabelecer o tópico de cada capítulo e/ou

**Passo 8** citar material extratextual

#### **3 Avaliar as partes do livro**

**Passo 9** realçar pontos específicos

#### **4 (Não) recomendar o livro**

**Passo 10A** desqualificar/recomendar o livro ou

**Passo 10B** recomendar o livro apesar das falhas indicadas (Motta-Roth, 1995, p. 143 *apud.* Motta-Roth; Hendges, 2010, p. 43, grifos das autoras)

Compreendemos, a partir da estrutura retórica proposta anteriormente, a maleabilidade da resenha enquanto gênero. Há uma variação de possibilidades entre os movimentos retóricos em que o autor pode transitar, de acordo com a finalidade da resenha e com o estilo de escrita do resenhista. Machado (2004, p. 42) estabelece etapas semelhantes às supracitadas na escrita da resenha, a saber: (1) informações sobre o contexto e o tema do livro; (2) os objetivos do livro; (3) a apreciação do resenhador; (4) os comentários (positivos e negativos); (5) a conclusão.

Transpondo para o ensino de escrita acadêmica na graduação, a variação entre os movimentos retóricos na produção da resenha auxiliam o estudante na formação de um estilo próprio e na consciência do seu reconhecimento enquanto autor. A produção de resenhas contribui, ainda, para o desenvolvimento das estratégias de argumentação e intertextualidade do estudante, necessárias para a elaboração de outros gêneros acadêmicos, como menciona Silva (2019), ao assinalar que produções semelhantes à resenha estão presentes em teses, dissertações, monografias e artigos, especialmente, na fundamentação teórica. Assim, Silva (2019) afirma que a resenha é formada por processos de retextualização e intertextualidade, porque baseados na leitura de outros textos o autor constrói relações com a sua investigação, com o seu ponto de vista da temática e do *corpus* de análise.

Mobilizando a resenha como recurso informativo, Severino (2013) indica que:

As resenhas têm papel importante na vida científica de qualquer estudante e dos especialistas, pois é através delas que se toma conhecimento prévio do conteúdo e do valor de um livro que acaba de ser publicado, fundando-se nesta informação a decisão de se ler o livro ou não, seja para o estudo seja para um trabalho em particular (Severino, 2013, p. 179).

Quer dizer, as resenhas contribuem na seleção de fontes bibliográficas para a pesquisa e, na vivência acadêmica, é um gênero que permite ao leitor perceber com maior agilidade se uma obra pode ou não compor o referencial teórico do seu estudo. Por isso, a resenha favorece a leitura crítica dos estudantes, uma habilidade que, até o presente momento, não pode ser realizada pela IA generativa. Escrever uma resenha hoje, na era da facilidade e do quantitativo esmagador de informações acessíveis, portanto, demanda que o estudante seja um leitor crítico e um escritor competente.

Complementando a importância do trabalho com a resenha na formação inicial, ao inserirmos o fator da língua estrangeira, concluímos que o gênero colabora para a evolução de aspectos linguístico-comunicativos, dos quais destacamos: rasgos de formalidade e informalidade; vocabulário técnico-científico na língua estrangeira; uso de conectivos adequados para a construção da argumentação; uso de marcadores discursivos de sequenciamento.

Ademais, no próprio exercício de paráfrase – recurso basilar das resenhas críticas –, o estudante tem a oportunidade de pesquisar e aplicar termos e expressões sinônimas na língua meta, auxiliando na ampliação de seu vocabulário pessoal, que poderá ser aplicado em outros contextos e situações. Do mesmo modo, com o exercício de revisão necessário na escrita acadêmica, o estudante repensa sua escolha de palavras, reorganiza o texto de acordo com o seu estilo e corrige possíveis erros ortográficos e gramaticais.

Portanto, a escrita da resenha em língua estrangeira, além das competências de ordem textual, estimula o exercício de habilidades linguísticas, contribuindo com o progresso da competência comunicativa do estudante, praticando principalmente, as destrezas de compreensão leitora e produção escrita. Em termos de disciplinas, nos

baseando no currículo de Letras Espanhol de IES públicas da Paraíba, acreditamos que a *Prática de Escrita Acadêmica* realiza trocas com as disciplinas de *Língua Espanhola* ministradas ao longo do curso e vice-versa.

O conjunto de saberes integrados é indispensável para a produção final da formação, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Conforme Severino (2013, p. 177) essa produção, para grande parte do alunado, retrata a sua primeira experiência de pesquisa, por isso, transforma-se em um momento de aprendizagem significativo na graduação. Defendemos, apesar disso, que o TCC é iniciado desde o primeiro contato do estudante com a universidade, pois, no processo formativo como um todo, o estudante pode refletir suas escolhas teóricas e abordagens, reconhecer-se como membro da comunidade acadêmica e praticar a escrita de textos acadêmicos “ponte”, para a elaboração do TCC, posição ocupada pela resenha.

Para a prática constante da escrita acadêmica e do fazer acadêmico, de modo geral, o docente deve pensar nas estratégias que estimulam e melhor se adequam à realidade do grupo de estudantes com o qual dialoga. Sendo assim, o docente precisa ter o domínio das práticas de letramento e dos recursos disponíveis, para além das noções didático-pedagógicas, em cada contexto formativo. No caso da EAD, é indispensável o (re)conhecimento das ferramentas disponíveis no AVA; assim, o professor poderá solicitar atividades e avaliar o aluno eficientemente no ambiente virtual, mantendo constância no diálogo e *feedbacks* com/para os estudantes.

Na tentativa de abordar algumas especificidades do AVA, tomaremos a plataforma *Moodle* como exemplo na próxima seção, compreendendo como o professor pode solicitar atividades e realizar correções através da plataforma para a produção de textos acadêmico-científicos, estimulando a expressão escrita dos estudantes na universidade e possibilitando o trabalho com a língua estrangeira.

#### 4. Particularidades do AVA: conhecendo a plataforma *Moodle*

Segundo Rade, Alcívar e Gangotena (2021, p. 62), o *Moodle* é uma plataforma gratuita de código aberto e virtual, que permite a adaptação de recursos de aprendizagem para a criação de um AVA personalizado. O *software* foi criado em 2002 pelo programador australiano Martin Dougiamas e é utilizado mundialmente por instituições educacionais para compor uma comunidade de estudantes e professores vinculados a um curso ou universidade, possibilitando o compartilhamento de aulas, materiais e produções:

A preferência das universidades e dos usuários pela plataforma Moodle se baseia nas diversas características, como a operatividade e atualização do software, as ferramentas pedagógicas, a inovação e acessibilidade, a segurança e a privacidade e a liberdade para criar, modificar e avaliar conteúdos acadêmicos (Rade; Alcívar; Gangotena, 2021, p. 63, tradução nossa)<sup>5</sup>.

A plataforma virtual de aprendizagem tem como base a abordagem construtivista, por isso, apresenta suporte para a criação de atividades colaborativas e

---

<sup>5</sup> La preferencia de las universidades y los usuarios por la plataforma Moodle se basa en diversas características, como la operatividad y actualización del software, las herramientas pedagógicas, la innovación y accesibilidad, la seguridad y la privacidad, y la libertad para crear, modificar y evaluar contenidos académicos (Rade; Alcívar; Gangotena, 2021, p. 63).

participativas, como os fóruns de discussão. Neste recurso, estudantes, professores e tutores podem realizar uma discussão aberta com *feedback* imediato para cada uma das respostas apresentadas sobre um tópico específico. Assim, o fórum conta com a cooperação de todos os membros envolvidos no processo de ensino-aprendizagem no AVA para a construção dos saberes.

A integração com o *Moodle* possui diversos modelos de atividades com foco na coparticipação, permitindo comentários diretos no AVA ou o *upload* de arquivos. Igualmente, apresenta extensões, como o *Google Meet*, *Microsoft Teams* e a inserção de URLs para acesso a canais como o *Youtube*. Ainda, os *plugins* no AVA proporcionam a criação de conteúdos interativos, questionários de múltipla escolha ou glossários.

Nesta proposta de aprendizagem colaborativa performada pelo *Moodle*, trazemos destaque a dois módulos: as *Wikis* e o Laboratório de Avaliação. Seguindo o modelo da *Wikipedia*, o professor pode criar páginas sobre um determinado tema e os estudantes contribuem com o conteúdo para alimentar as páginas, seja na produção ou edição dos textos. É possível, com o uso desse recurso, inserir imagens, *links*, comentários e notas de rodapé para compor o conteúdo da página.

Já o Laboratório de Avaliação propõe uma dinâmica de aprendizagem muito proveitosa para a elaboração de textos acadêmicos na graduação:

O módulo de atividade Laboratório de Avaliação permite a coleta, revisão e avaliação por pares do trabalho dos estudantes. [...] Os envios são avaliados por um formulário de avaliação com critérios múltiplos, definidos pelo professor. O processo de avaliação por pares e a compreensão do formulário de avaliação podem ser praticados antecipadamente com exemplos de envios fornecidos pelo professor, juntamente com uma avaliação de referência. Os estudantes recebem a oportunidade de avaliar um ou mais dos envios de seus colegas. Os envios e os revisores podem ser anônimos, se necessário (AVA UFPE, 2024).

Por isso, afirmamos que esta abordagem de avaliação auxilia os alunos no desenvolvimento de habilidades críticas e analíticas com base nos critérios de avaliação previamente estabelecidos pelo docente, assim como, lhes dá uma compreensão mais profunda do conteúdo através da leitura e *feedback* mútuo. Além disso, o módulo fornece ao professor uma visão ampla das capacidades de cada aluno, permitindo uma avaliação mais detalhada e personalizada do desempenho dos estudantes, podendo ser aplicado, inclusive, em uma atividade para avaliação progressiva, por exemplo, na elaboração de uma resenha crítica.

Como discutimos anteriormente, a resenha é um gênero que demanda do resenhista o fluxo contínuo entre leitura e escrita. O ensino da resenha na graduação, portanto, perpassa por atividades constantes de compreensão leitora de textos acadêmico-científicos, tanto para a retextualização adequada do texto fonte, quanto para a identificação dos movimentos retóricos que se articulam na resenha.

Para que o estudante realize a leitura coerente de uma resenha produzida por pares, em consonância com os critérios estabelecidos no módulo de Laboratório de Avaliação, então, será necessário o conhecimento do texto fonte resenhado e o parâmetro comparativo com outras resenhas. Assim, na aplicação de uma atividade neste modelo, o professor precisa considerar a criação de uma biblioteca de apoio ao grupo de estudantes.

O módulo de atividades Tarefa caracteriza outro recurso extremamente proveitoso para a prática da escrita acadêmica na modalidade EAD com o uso da

plataforma *Moodle*, ainda que não seja um recurso colaborativo como os anteriores. Neste módulo, o estudante realiza o *upload* do documento, seguindo a orientação prévia da atividade, e professores e tutores podem avaliar através de: comentários de *feedback online*, realizando marcações e observações no próprio corpo do texto (disponível apenas para arquivos no formato PDF) ou fazendo download dos arquivos para correção e realizando *upload*, em resposta à atividade, o texto corrigido e comentado.

Tendo em conta a possibilidade de extensões da plataforma com o módulo URL, o *Google Docs* é uma alternativa com recursos avançados para a elaboração supervisionada de textos acadêmicos, porque permite a edição, leitura e sugestão por vários colaboradores em tempo real. O *Google Docs* vincula os documentos escritos e editados virtualmente ao *Google Drive* de uma conta *Gmail*, logo, todas as alterações realizadas *online* serão salvas automaticamente.

Pensando na avaliação, o docente pode utilizar o modo de sugestões do *Docs* para realizar comentários, correções e ajustes nos textos produzidos, mantendo o texto original como comparação para uma nova versão, facilitando assim, o processo de reescrita. Em termos de formatação, a página se assemelha aos recursos fornecidos pelo *Microsoft Office Word*, permitindo que o estudante e o professor aproveitem as estratégias de letramento do *Word* para o uso do *Docs*.

Além do mais, tendo em vista a redação em língua estrangeira, o *Google Docs* possui integração com IA generativa para correções ortográficas e gramaticais, como também, para indicação léxica de sinônimos ou expressões (quando solicitada pelo usuário), auxiliando o estudante na identificação imediata dos erros cometidos. Vale salientar, no entanto, que algumas sugestões de correção ortográfica ou gramatical se baseiam em uma perspectiva normativa da língua, o que pode apagar traços de variação, coloquiais, expressões idiomáticas ou metáforas construídas ao longo do texto, por isso, o usuário precisa atentar-se para evitar equívocos.

Apoiados no arcabouço de possibilidades do *Moodle* para o AVA, reconhecemos a importância do desenvolvimento de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) com base na experiência do usuário como um dos pilares para o bom desenvolvimento da escrita acadêmica no cenário do curso de Letras Espanhol a distância. As TIC proporcionam experiências de letramento múltiplas para discentes, professores e tutores, devido às atualizações constantes dos *softwares* virtuais.

Recuperando as discussões anteriores, que denotam a relevância do gênero resenha na formação acadêmico-científica dos discentes, bem como, sua contribuição direta para a elaboração do TCC e os movimentos de retextualização e reescrita a ele vinculados, apresentaremos, na próxima seção, um guia didático para a produção de resenhas críticas em cursos de Letras Espanhol na modalidade EAD.

## 5. Proposta para a escrita de resenha crítica no curso de Letras Espanhol EAD

Queremos, com esse guia didático, fornecer um suporte ao docente do curso de Letras Espanhol na modalidade EAD para orientação, escrita e avaliação de resenhas. Também pretendemos favorecer a aprendizagem colaborativa dos estudantes com aproveitamento dos recursos disponíveis na plataforma *Moodle*, utilizada na maioria das universidades ao redor do mundo para a criação e personalização do AVA, como discutimos nas seções anteriores.

Inicialmente, enfatizamos a notoriedade da resenha crítica para o desenvolvimento contínuo da leitura e da escrita no ambiente acadêmico, através das estratégias de retextualização e reescrita, apoiando, significativamente, a produção de



outros textos da esfera acadêmica, como artigos, TCC, dissertações e teses. Com as estratégias principais para a redação da resenha, os estudantes também têm a oportunidade de praticar a língua espanhola, fortalecendo a competência linguístico-comunicativa e incluindo-se, simultaneamente, como sujeito da comunidade acadêmica e da comunidade linguística associada à língua estrangeira.

A partir de tais observações, recomendamos que o professor possa estimular, concomitantemente a outros formatos de texto, a produção de resenhas críticas ao longo de uma unidade de conteúdo, permitindo que os estudantes possam construir uma teia colaborativa de leitura, releitura, produção, revisão e reescrita em língua espanhola. Para construir os processos de leitura e releitura, indicamos que docentes e tutores apresentem exemplos de resenhas presentes em nosso cotidiano (seja dentro ou fora da academia), enfatizando a maleabilidade e as diferentes organizações textuais que uma resenha pode assumir. Aconselhamos que sejam disponibilizadas resenhas de filmes ou séries, resenhas em vídeo com caráter comercial e resenhas de livros com viés acadêmico.

A leitura desses textos pode ocorrer de forma coletiva, aproveitando a vinculação do *Moodle* ao *Google Meet* e *Microsoft Teams* ou individualmente, oportunizando que os estudantes comentem de forma orientada as características perceptíveis em cada um dos textos no fórum de discussões, assim, todos podem visualizar, argumentar e contrapor os elementos mais marcantes das resenhas lidas. Para direcionar os estudantes nos comentários da discussão, orientamos a aplicação das perguntas do Quadro 1, com base na proposta de Zanatta, Keller e Fuchs (2021, p. 320-321):

**Quadro 1** - Perguntas norteadoras para identificação dos elementos principais da resenha

A partir de la lectura y/o visualización de las reseñas indicadas en nuestra Unidad I, considera las siguientes preguntas para este tema en el foro de discusión:

- a. ¿Cómo comienzan las reseñas (escritas o en vídeo)? ¿Existen similitudes y diferencias entre los formatos?
- b. ¿Cómo presenta el autor de la reseña la película, obra o producto? ¿Qué recursos se utilizan en esta presentación?
- c. ¿Recomienda o no recomienda el autor de la reseña la película, obra o producto? ¿Cuáles estrategias utiliza para (no) convencer al lector o al público?
- d. ¿Cómo caracterizarías el registro del lenguaje en las críticas que has leído y/o visto?

Fonte: Elaboração própria

No sentido de estimular a participação dos estudantes no fórum de discussões, professores e tutores podem interagir com os comentários, realizando provocações para reflexão com base nas respostas ou solicitando que os estudantes comentem as respostas de seus colegas. Em seguida, o docente deve disponibilizar na Unidade um roteiro de estruturação das resenhas, como o sugerido no Quadro 2, utilizando: o módulo de Conteúdo Interativo do *Moodle* ou realizando *upload* de documento ou ainda, em formato de vídeo de conteúdo com elaboração própria. Para a construção deste roteiro, tomamos como suporte, as considerações de Motta-Roth e Hendges (2010), Machado (2004), Zanatta, Keller e Fuchs (2021):

**Quadro 2 – Roteiro para elaboração de resenhas críticas**

**Parte 1: Introdução**

*1A Identificación de la obra*

- Título de la obra
- Nombre de los autores
- Nombre de la revista o conferencia (cuando se lo aplique)
- Año de publicación

*1B Presentación del tema*

- Explique brevemente la relevancia del tema tratado en el artículo;
- Describa la importancia de la investigación para el área en cuestión.

*1C Presentación del problema*

- Presente el problema de investigación que la obra se propone a solucionar;
- Discuta la claridad de la formulación del problema.

*1D Descripción de los objetivos e hipótesis*

- Presente los objetivos de la investigación general de la obra;
- Valore si las hipótesis están formuladas con claridad.

**Parte 2: Desarrollo**

*2A Exposición de la metodología*

- Describa la metodología utilizada en el estudio;
- Evalúe la idoneidad de la metodología para abordar el problema de investigación;
- Discuta la validez de los métodos utilizados.

*2B Descripción de los capítulos o secciones*

- Presente un resumen de cada capítulo o sección;
- Si necesario, mencione fragmentos de la obra;

*2C Discusión de los resultados*

- Presente los principales resultados encontrados en la investigación;
- Analice si los resultados son claros y guardan relación con los objetivos de la investigación.

**Parte 3: Análisis crítico**

*3A Puntos fuertes*

- Identifique los puntos fuertes de la obra;
- Discuta cómo estos puntos contribuyen al avance del conocimiento en el campo.

*3B Puntos débiles*

- Identifique las deficiencias de la obra;
- Evalúe si existen limitaciones en la metodología, los resultados o la interpretación

Fonte: Elaboração própria

Com base no roteiro, o docente deve solicitar aos estudantes uma atividade de releitura da resenha acadêmica, para que possam identificar as possíveis partes (em maior ou menor proporção) no texto. Indicamos que a atividade seja solicitado no módulo Tarefa, para que os estudantes realizem o *upload* de suas respostas; na avaliação, professores e tutores emitem seus comentários online na própria visualização

da atividade no AVA, lembrando de restringir (caso queira realizar intervenções *online* diretamente no documento) o formato de envio do arquivo para PDF nas configurações da atividade.

Até o momento, apresentamos no guia atividades de compreensão leitora, no sentido de auxiliar o estudante na identificação das funções, formatos e estrutura da resenha crítica. A partir deste grupo de exercícios, deve-se iniciar a produção da resenha. Aconselhamos que a entrega seja dividida em partes, seguindo as já indicadas no roteiro do Quadro 2: (1) introdução; (2) desenvolvimento; (3) análise crítica; (4) conclusão. Para a entrega das partes, o professor pode promover a revisão e correção colaborativas de acordo com o perfil do grupo de estudantes. Carvalho (2020) indica que a participação ativa e colaboração do estudante são fundamentais para o sucesso das atividades de escrita, sendo assim, apontamos aqui, três sugestões de realização dessa etapa das atividades.

A primeira forma de obter *feedback* colaborativo e participação mútua dos estudantes como parte dos critérios de avaliação seria através do módulo de Laboratório de Avaliação. O professor deve estabelecer os critérios de avaliação (Quadro 3) para que os estudantes realizem a leitura e apontamentos das resenhas dos colegas em pares. Ainda assim, professor e tutor devem, a partir dos mesmos critérios, realizar a avaliação e comentários pertinentes para cada uma das resenhas enviadas.

Uma segunda sugestão é o uso das aulas síncronas como espaço de discussão das produções dos colegas, disponibilizadas em formato de arquivo na Unidade para acesso livre de todos. Com agendamentos previamente combinados com o grupo de estudantes, cada um poderá tecer seus comentários e sugestões a respeito da produção de um dos companheiros de turma, contanto com a intervenção do professor e tutor da disciplina.

Indicamos o aproveitamento da extensão URL para realizar o compartilhamento dos materiais via *Google Drive* e edições na plataforma *Google Docs*, estabelecendo que todas as correções, excetuando as do próprio autor, sejam realizadas no modo de Sugestão, evitando a substituição total do texto original. Assim, o autor pode comparar o que redatou com o conteúdo sugerido. Outro ponto importante, no caso de acatar esta opção, é solicitar que todos os estudantes estejam logados em seus respectivos e-mails, para que as sugestões sejam identificadas; diferentemente do módulo nativo do *Moodle*, que permite o anonimato dos pares. Nas três alternativas indicadas, aconselhamos os critérios de avaliação abaixo:

**Quadro 3** – Critérios de avaliação das produções de resenhas críticas

**1 Comprensión y análisis del contenido:** Comprobar si el alumno demuestra una comprensión clara y profunda del texto fuente, así como su poder para identificar y debatir los principales argumentos, temas e ideas presentados en la obra.

**2 Estructura y organización:** Evaluar si la reseña sigue una estructura lógica y coherente, con una introducción, un desarrollo y una conclusión bien definidos. Así como reconocer la capacidad del alumno para mantener la cohesión y la coherencia a lo largo del texto.

**3 Calidad de la redacción:** Analizar la corrección gramatical y ortográfica del texto, incluyendo: uso correcto de la puntuación y la sintaxis; uso de un vocabulario adecuado y variado, evitando repeticiones.

**4 Uso de pruebas y citas:** Considerar cómo el estudiante apoya sus argumentos con pruebas concretas y relevantes del material revisado, teniendo en cuenta el uso adecuado de citas directas e indirectas con un formato acorde con las normas técnicas.

**5 Originalidad y perspectiva crítica:** Apreciar la originalidad de las ideas y opiniones presentadas en la reseña, evitando resumir o parafrasear excesivamente con tu conocimiento respecto al tema.

Fonte: Elaboração própria

Na posse das correções, sugestões e observações realizadas por seus colegas, professores e tutores, o estudante deve cumprir a revisão do seu texto, levando em consideração os apontamentos realizados. Para enriquecer a aprendizagem nesta etapa, do ponto de vista linguístico, indicamos que o discente possa montar seu glossário de dúvidas, realizando anotações dos seus erros ortográficos, gramaticais ou das adequações lexicais necessárias. Posteriormente, este material pode ser aproveitado nas disciplinas de Língua Espanhola com a finalidade de auxiliar, individualmente, no desenvolvimento da competência linguística do alunado.

Por fim, considerando a relevância da etapa de leitura do objeto resenhado e a sua notoriedade para demais produções acadêmicas, recomendamos que o docente indique aos estudantes duas estratégias para uma leitura atenta do objeto resenhado, como explicitamos no Quadro 4:

**Quadro 4** – Estratégias para leitura do objeto resenhado

**1 Lectura activa y anotaciones:** Durante la lectura, subraya o resalta ideas clave, conceptos importantes y argumentos principales. Toma notas al margen o en un cuaderno separado, resumiendo puntos clave, planteando preguntas críticas, y señalando cualquier discrepancia o punto de interés.

**2 Fichamento:** En un documento en línea, separa las citaciones principales del texto en el formato ABNT, comentándolas en seguida, haciendo relación con otras lecturas del área y

Fonte: Elaboração própria

A partir das estratégias mencionadas, o estudante estimula a criticidade frente à leitura do texto e mobiliza as habilidades de retextualização, paráfrase e intertextualidade para a compreensão do objeto resenhado. As anotações e citações elencadas pelo estudante facilitam o processo de escrita e seleção de referências, podendo ser aproveitadas de forma integral ou parcial em sua versão final da resenha. O professor pode, ainda, solicitar o material de anotações ou fichamento junto à entrega da versão final do texto, para compreender de forma mais aprofundada o processo da escrita do estudante.

Com este guia didático, é possível pensar na prática de outros gêneros cotidianos no ambiente acadêmico. O docente pode indicar a seus estudantes o aproveitamento de elementos da resenha, por exemplo, para a escrita de um artigo. Outro caminho, é sugerir que os estudantes submetam suas resenhas, após realizada a correção, para avaliação e publicação em revistas científicas, quando pertinente. Assim, podemos facilitar a integração da produção de resenhas no cotidiano do corpo estudantil, seja para publicação, seja para revisão teórica de leituras relevantes.

### Considerações finais

Seguindo os estudos revisitados neste artigo, concluímos que há uma dificuldade, por parte do estudante universitário, em lidar com a identificação, função e produção de textos acadêmicos ao longo de sua formação, por isso, a presença de uma disciplina na grade curricular que possa auxiliá-los neste sentido. De todo modo, a escrita acadêmica perpassa todo o processo formativo na graduação, incluindo os três pilares base da universidade: ensino, pesquisa e extensão, sendo assim, precisamos, como docentes, pensar em estratégias para mitigar essas dificuldades.

Vinculando-nos ao contexto do curso de Letras Espanhol EAD, vemos que há outros desafios de ordem política e social inculcados na formação dos estudantes atendidos pela modalidade. Sendo assim, é importante estimular o empoderamento e participação desses estudantes na esfera acadêmica por meio de diversas estratégias, dentre as quais destacamos a escrita acadêmica. De acordo com nossas observações, na trajetória do estudante de graduação, os movimentos de leitura e escrita em sua troca contínua favorecem o ensino-aprendizagem de habilidades e competências com a finalidade de trazer mais segurança e preparação para o estudante.

Percebemos que a resenha, enquanto gênero textual e acadêmico presente nas diversas esferas cotidianas dos estudantes, possuem potencial de contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Com a intervenção das TIC e o surgimento contínuo de novas formas de uso da linguagem, pudemos afirmar que as resenhas são gêneros com fronteiras maleáveis, assumindo diversos formatos que apresentam convergências entre si.

Associando-nos ao potencial do gênero resenha para a aprendizagem dos estudantes, elaboramos um guia didático com sugestões e indicações para a elaboração de resenhas críticas por estudantes do curso de Letras Espanhol na modalidade EAD com o uso de recursos disponíveis no AVA desenhado com o *software Moodle*, que devem ser adaptadas por cada docente em face de um grupo de estudantes específico e podem ser utilizadas para além do contexto aqui apresentado.

Concluimos, portanto, que através de atividades com avaliação colaborativa os estudantes podem fortalecer suas habilidades de leitura crítica e escrita argumentativa, além de competências de ordem linguístico-comunicativa relacionadas à prática com a língua espanhola, como o uso adequado da gramática, do vocabulário e a capacidade de revisão ortográfica.

Contudo, apontamos que o gênero resenha seja encarado não apenas como a finalidade, mas como uma ponte para a escrita de textos com maior extensão ou elaboração, como artigos científicos e demais trabalhos, incluindo o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Por fim, consideramos o exercício da resenha crítica na graduação como um potente meio de apoio à emancipação acadêmica dos estudantes de Letras Espanhol na modalidade EAD.

### Referências

ABED. **Censo EAD.BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2020. Curitiba: InterSaberes, 2022.



ABED. **Censo ead.br**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2022. Curitiba: InterSaberes, 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5800**, de 8 de junho de 2006. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm) . Acesso em: 18 maio 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4**, de 29 de maio de 2024. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category\\_slug=junho-2024&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192) . Acesso em: 24 maio 2024.

CARVALHO, T.L. COSTA JÚNIOR, J.V.L. **Ensino de espanhol no Brasil**: histórias de resistências. Campinas: Mercado de Letras, 2022.

CARVALHO, T.L. Propuestas de actividades y procedimientos metodológicos practicados en la enseñanza de la escritura en ELE en la EAD. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 27, p. 516-536, 2020.

COSCARELLI, C.V. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

INEP. **Ensino a distância cresce 474% em uma década** (2022). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-a-distancia-cresce-474-em-uma-decada> . Acesso em: 05 junho 2024.

MACHADO, A.R. (org.). **Resenha**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

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

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G.R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MUÑOZ-BASOLS, J.; GUTIÉRREZ, M.F. Oportunidades de la inteligencia artificial (IA) en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. In: MUÑOZ-BASOLS, J.; GUTIÉRREZ, M.F.; CERESO, L. **La enseñanza de español mediada por tecnología**: de la justicia social a la inteligencia artificial. Nova York: Routledge, 2024.

OLIVEIRA, A.P.; CAVALCANTE, I.F.; GONÇALVES, R.S. O processo de evasão (ou desistência) no curso de Licenciatura em Letras Espanhol ofertado pelo Campus EAD-IFRN: causas possíveis. In: **SIED: EnPED** - Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, São Carlos, 2012.

RADE, L. Y. V.; ALCÍVAR, M.V.; GANGOTENA, M. W. T. La plataforma Moodle como ambiente de aprendizaje de estudiantes universitarios. **Revista Publicando**, v. 8, n. 31, 61-70, 2021.

RIBEIRO, A.E. **Escrever hoje**: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

RIBEIRO, A.E. Leitura, escrita e tecnologia: questões, relações e provocações. In: COSCARELLI, C.V. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

ZANATTA, F.; KELLER, G.A.; FUCHS, J.T. Desafios do ensino da escrita acadêmica: uma proposta de abordagem do gênero resenha em contexto de educação a distância. **Revista Signos**, Lajeado, ano 42, n. 1, p. 314-334, 2021.