

PRÁTICA DE LETRAMENTO NA UNIVERSIDADE: ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO DA TIPOLOGIA DISSERTATIVA PARA ESTUDANTES INDÍGENAS DA UNB

Poliana Mendes Martins¹

Michelle Machado de Oliveira Vilarinho²

RESUMO: O objeto de estudo é a apresentação do texto dissertativo aos/às graduandos/as indígenas da UnB, com o objetivo de preparar aula e elaborar material didático sobre o tema. A motivação da pesquisa se dá em razão da dificuldade que os/as estudantes indígenas têm em produzir gêneros acadêmicos. A metodologia utilizada nessa pesquisa é baseada no método descritivo-analítico. Utilizamos como percurso metodológico os procedimentos de: a) elaboração de material didático com estratégias para produção da tipologia dissertativa; b) aplicação do material elaborado em sala de aula; c) avaliação dos resultados. Como resultado, identificamos que a tipologia dissertativa pode ser usada como ferramenta de aprimoramento da prática de produção textual de gêneros acadêmicos.

Palavras-chave: Letramento acadêmico. Texto dissertativo. Estudantes indígenas.

1. Introdução

O objeto de estudo é a apresentação do texto dissertativo aos/as³ graduandos/as indígenas da UnB, com o objetivo de preparar aula e elaborar material didático sobre o tema. Esta pesquisa se vincula a experiência de estágio docente obrigatório, realizado na disciplina *Leitura e produção de textos acadêmicos*, ofertada pelo Departamento de Biologia da UnB. O público-alvo da disciplina são graduandos/as indígenas. No segundo semestre letivo de 2014, essa disciplina foi ofertada sob supervisão da Coordenação Acadêmica de Estudantes Indígenas da UnB.

A motivação dessa oferta se deu em razão de críticas de estudantes indígenas sobre a dificuldade em escrever gêneros acadêmicos, bem como do interesse de formandos/as do curso de Licenciatura em Letras Português do

¹Graduada em Licenciatura em Letras Português do Brasil como Segunda Língua da Universidade de Brasília (UnB). E-mail: polianapreta@gmail.com

²Universidade de Brasília - UnB. Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas. E-mail: michelleprofessora@gmail.com

³O uso de flexão de gênero marcada duplamente condiz com os debates acadêmicos que questionam a flexão masculina como genérica por acreditar que isso reforça invisibilização de mulheres na produção epistêmica (BARROS, 2009; CALDAS-COULTHARD, 2007).

Brasil como Segunda Língua (PBSL) em realizar estágio obrigatório em turmas de estudantes indígenas na Universidade. Além disso, houve a preocupação da Coordenação Acadêmica de Estudantes Indígenas em realizar práticas que auxiliem na permanência e no progresso de estudantes indígenas no espaço acadêmico.

A ementa da disciplina prevê a prática da produção de resumos e resenhas sob os aspectos da coerência e coesão do texto. A ementa apresenta os conteúdos a seguir: *análise dos tipos de escrita e conhecimento do texto acadêmico; planejamento de redação e particularidades da norma padronizada de escrita; apreensão das normas estabelecidas pelos padrões técnico-científicos adotados pela comunidade acadêmica, segundo os diferentes gêneros discursivos acadêmicos; prática de resumo e resenha dentro do universo da produção acadêmica dentro de sua área; exercícios de leitura, interpretação e reelaboração de textos.*

A inserção de políticas públicas em prol da educação indígena tem aumentado. Segundo Niederauer (2013, p. 32),

o debate sobre a importância e a importância da educação superior para povos indígenas ganha cada vez mais vigor. O Projeto de Lei 3627/2004, que institui o Sistema Especial de Reserva de Vagas nas instituições públicas federais de educação superior para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, por exemplo, é um dos responsáveis pelo fortalecimento desse debate.

Ao resgatar o contexto histórico da entrada de estudantes indígenas na Universidade de Brasília, é válido acrescentarmos que se trata de uma política de ação afirmativa, visto que foi instaurada com base no convênio entre a Fundação Nacional do Índio e a Universidade de Brasília, realizado em 2003. Popularmente conhecido como vestibular indígena, o processo de seleção é destinado exclusivamente aos pertencentes de comunidades indígenas brasileiras. Há oferta de aproximadamente 20 vagas anuais, as quais são divididas em 10 por semestre. O público-alvo da seleção é estudantes indígenas que tenham cursado ou estejam cursando o ensino médio em escola pública ou particular por meio de bolsa de estudos integral. A seleção é feita por meio de exame específico que acontece nas regiões próximas aos locais em que os/as candidatos/as residem. A

classificação é feita com base no resultado obtido pelo/a candidato/a na prova de conhecimentos elaborada pelo Centro de Seleção e de Promoção de Eventos – CESPE. Há a etapa da entrevista que é eliminatória. Os cursos contemplados com as vagas são Agronomia, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Enfermagem, Engenharia Florestal e Medicina.

Os/as indígenas matriculados/as na disciplina *Leitura e produção de textos acadêmicos* já possuem mais de dois semestres na universidade e alguns já cursaram a disciplina facultativa *Leitura e Produção de Textos*, ofertada pelo Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da UnB. Essa disciplina possui uma turma exclusiva para estudantes indígenas. A ementa contempla os conteúdos: leitura ativa, analítica e crítica de textos; planejamento e produção de resumos, resenhas críticas e textos dissertativos-argumentativos.

Mesmo já tendo cursado a disciplina *Leitura e Produção de Textos* e realizado disciplinas em que a produção de gêneros acadêmicos tenha sido solicitada, estudantes indígenas se matricularam na disciplina *Leitura e produção de textos acadêmicos*. São vinte estudantes de etnias diversas, entre elas pankararu e funiô. A faixa etária está entre 20 e 40 anos. A maioria dos/as estudantes tem o Português do Brasil como segunda língua.

No primeiro encontro, numa produção de texto livre, orientada pelo professor regente, os/as estudantes expressaram as expectativas em relação à disciplina. A seguir, os relatos:

“Vários motivos me levaram a me matricular na disciplina de leitura e produção de textos acadêmicos, dentre eles aprender a discutir e entender como se dá produções de textos como: resenhas, resumos, artigos, projetos, etc; de forma que possa fixar meus conhecimentos sobre estes textos, dos quais ainda me depare com algumas dificuldades.”

(Anônima/o)

“Eu espero aprender a produzir artigos conforme as normas exigidas na escrita e formatação. Como resultado espero que facilite o meu artigo de conclusão de curso.”

(Anônima/o)
<p>“Eu espero aprender coisas novas que já vi, mais ainda não ficou bem claro na mente como resenhas, artigos, e resumos e outras.”</p> <p>(Anônima/o)</p>
<p>“Espero dessa disciplina um aperfeiçoamento nos métodos que usamos na universidade, como saber fazer um resumo de qualidade, um fichamento na qual eu possa entender o que um texto ou artigo realmente quer passar, aprender fazer uma resenha e um artigo científico.”</p> <p>(Anônima/o)</p>
<p>“Eu espero que essa disciplina me auxilie a diferenciar os diversos tipos de textos e a escrevê-los de forma correta. Espero aprender, principalmente a elaborar artigos e projetos de pesquisa que são sempre cobrados no decorrer do curso.”</p> <p>(Anônima/o)</p>
<p>“Espero aprender a escrever textos acadêmicos como artigo, projeto de pesquisa... Quem sabe como resultado, ter um texto que possa enviar para algum congresso científico.”</p> <p>(Anônima/o)</p>

Com base nos relatos, identificamos as expectativas em aprender a forma para escrever um gênero acadêmico. As dificuldades citadas no quadro anterior se referem à forma do texto (principal argumento utilizado para expressar o desejo em relação à disciplina).

Em conversa em sala de aula, a turma compartilhou não saber apontar o que tornava um gênero acadêmico diferente dos demais textos, nem identificar a estrutura de um parágrafo. Assim sendo, constatamos que existe a dificuldade tanto na forma do texto quanto no conteúdo, bem como na diferenciação de gênero textual e tipologia textual.

A metodologia utilizada nessa pesquisa é baseada no método descritivo-analítico. Utilizamos como percurso metodológico os procedimentos de: a) elaboração de material didático com estratégias para produção da tipologia dissertativa; b) aplicação do material elaborado em sala de aula; c) avaliação dos resultados.

2. Letramento acadêmico: reflexões

É relevante apontarmos de que perspectiva de letramento acadêmico partimos, uma vez que geralmente ideias muito diferentes sobre letramento circulam diante das práticas de leitura e escrita. Aprendemos modelos culturais de letramentos, que se dão em eventos específicos, nem sempre relacionados à escola e à educação formal, as quais são, entretanto, consideradas as agências mais responsáveis pelo letramento. Participamos de práticas de letramento que ultrapassam eventos e agências de letramento considerados hegemônicos, como a escola. Nessas práticas trazemos nossas próprias concepções em relação à leitura e à escrita que serão sustentadas e recebidas ou serão desprezadas, a depender do evento de letramento em que estamos engajados/as e das agências de letramento com as quais estamos interagindo.

Street (2006, p. 466) afirma que prefere

falar de práticas de letramento do que de “letramento como tal”. Existem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais e o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstra que é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento.

Aliada a ideia de que, em diferentes modos, representamos os usos da atividade de leitura e escrita, é possível inferirmos que a prática de letramento convencionou-se em uma prática social. Desse modo, essa prática se conecta não apenas a um modelo cultural de letramento, mas sim a um modelo ideológico, já que as práticas letradas são também aspectos das estruturas de poder. Assim sendo, a prática de letramento torna-se uma prática social, que tem caráter situado e depende de “[...] todo processo de interação social”, devendo sempre

considerar “[...] a natureza primordialmente discursiva e dialógica da linguagem”, a qual é contextual e confere sentidos diversos às experiências humanas, bem como constrói conhecimentos de maneiras diversas – não somente os de prestígio, como acadêmicos (BAGNO, 2011, p. 51). E pelo fato de que cada prática de letramento é específica em contextos diferentes, podemos mencionar o letramento acadêmico como mais uma de várias práticas de letramento existentes:

[...]é possível falar em letramento acadêmico: assume-se que há usos específicos da escrita no contexto acadêmico, usos que diferem de outros contextos, inclusive de outros contextos de ensino. Embora alguns estudiosos entendam o conceito de letramento acadêmico compreendendo todo contexto onde há práticas formais de escolarização [...], prefiro considerar letramento acadêmico como restrito ao contexto universitário, embora saiba que há práticas de letramento comuns a todos os contextos escolares, sejam da educação básica até a universidade. (FIAD, 2011, p. 360).

Nesse contexto, é possível pensarmos que, na universidade, há estudantes letrados que não se engajaram nas práticas letradas esperadas pela instituição universidade. Em razão de tomar posse das condições necessárias para inserção num contexto de letramento acadêmico, propomos uma prática autônoma em que os/as estudantes não dependam exclusivamente do percurso na universidade e da avaliação docente para engajamento em práticas de letramento acadêmico. Obviamente que a postura da instituição em auxiliar estudantes nessa tarefa é promissora para efetivação de resultados positivos, porém

[...] não é suficiente explicitar como o gênero acadêmico se organiza linguisticamente, o que muitas vezes é feito sem que se alcancem os resultados desejados. É preciso mais: precisam ficar claros os motivos pelos quais algumas práticas são privilegiadas no domínio acadêmico em detrimento de outras, qual significado determinada prática de letramento tem nesse domínio, o que significa justificar e argumentar de acordo com as convenções escriturais da academia, entre outros fatores. (FIAD, 2011, p. 363).

Ao considerarmos a complexidade da prática de letramento como prática social na universidade e o interesse ou dificuldade de estudantes indígenas em produzir gêneros acadêmicos, devemos identificar o modo como são

caracterizados os textos acadêmicos. Normalmente, os gêneros acadêmicos perpassam pela tipologia dissertativa como predominante.

Com base em Marcuschi (2014, p. 3), a tipologia textual serve

para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

Os aspectos de tipologia “definem-se pela forma como as informações são organizadas nos textos; pela predominância de categorias gramaticais que levam o/a leitor/a ou ouvinte a compreender o texto.” (RESENDE & RAMALHO, 2013, p. 7). A caracterização do gênero textual está concretamente ligada às formas. “Cada esfera de utilização da língua, de acordo com suas funções e condições específicas, elabora gêneros, ou seja, “enunciados relativamente estáveis do ponto de vista temático, estilístico e composicional” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 262).

Nos gêneros acadêmicos, a tipologia textual dissertativa é predominante. Para escrever tais gêneros é necessário dominar a estrutura dessa tipologia textual. Segundo Faulstich (2013, p. 59), “dissertar é expor, explanar, ou ainda explicar ideias. Na dissertação expressamos o que sabemos ou acreditamos saber a respeito de determinado assunto.” Nesse sentido, a tipologia textual dissertativa abrange de maneira particular as características de um texto acadêmico, já que é recorrente nos gêneros: resenha, artigo, ensaio e projeto de pesquisa. Como na dissertação é necessário apresentar ideias sobre determinado assunto, a capacidade de reflexão e argumentação pode ser avaliada. Assim sendo, ao dissertar, o/a estudante deve apresentar ideias, analisá-las e estruturá-las com base em argumentos lógicos.

A dissertação pode ser de dois tipos: expositiva ou argumentativa. A dissertação expositiva apresenta ideias, mas não há defesa de ponto de vista, apenas ocorre exposição de argumentos. Há relato de fatos e dados sem registro de tese; já a dissertação argumentativa apresenta ponto de vista, de modo que o senso crítico aparece explicitamente.

De modo geral, no texto dissertativo argumentativo, é imprescindível argumentar. Com base em Garcia (1988, p. 370), “argumentar é convencer, ou tentar convencer mediante a apresentação de razões, em face da evidência das provas à luz de um raciocínio coerente e consistente”. No dicionário etimológico de Cunha (2010, p. 55), argumento significa “raciocínio pelo qual se tira uma consequência ou dedução”. No dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2002), argumento significa “razão, raciocínio que conduz à indução ou dedução de algo; prova que serve para afirmar ou negar um fato; recurso para convencer alguém, para alterar-lhe a opinião ou o comportamento.” O argumento deve apresentar motivos e provas para fundamentar opinião.

Como a proposta é apresentar as características de um texto dissertativo, cabe ressaltar como esse tipo de texto se organiza estruturalmente. Para Faulstich (2013, p. 65-69), a dissertação é composta por três partes: “introdução – onde o autor expõe a tese ou o ponto de vista que quer defender; desenvolvimento – comporta as ideias que fundamentarão o ponto de vista do autor; conclusão – apresenta uma síntese da introdução e do desenvolvimento”.

Com base na premissa de que se o/a aprendiz sabe escrever um texto dissertativo, conseguirá formular argumentação para desenvolver outros gêneros acadêmicos, visto que, na dissertação, são postuladas ideias sobre um assunto, de modo que a capacidade de reflexão e argumentação do/a aprendiz pode ser avaliada. Assim sendo, ao dissertar, o/a autor/a deve apresentar ideias, analisá-las e estruturá-las com base em argumentos.

3. Metodologia

Saber escrever o tipo textual dissertativo é pressuposto para escrever os gêneros acadêmicos, por isso, elaboramos atividade com o objetivo de apresentar características do texto dissertativo e estratégia para escrita desta tipologia com base em um tema discutido, com fragmentos de textos motivadores.

Na proposta da atividade, explicamos o conceito da tipologia textual dissertativa, apresentamos a estrutura da tipologia, inserimos um modelo de redação por meio da aplicação da estratégia proposta e solicitamos uma

produção textual. O material elaborado se encontra em anexo, após as referências. O esquema de produção do texto segue o quadro abaixo:

Introdução: tese (tema + ponto de vista) + citação dos argumentos.

Desenvolvimento: argumento 1 + argumento 2 + argumento 3:

Conclusão: síntese + solução.

No material, sugerimos que cada estudante fizesse um rascunho, que denominamos como *roteiro de ideias*. Neste roteiro, a introdução, o desenvolvimento e a conclusão deveriam ser esboçados, tendo em vista que a estrutura do texto dissertativo foi descrita. Para exemplificar, mostramos o modo como esse roteiro de ideias é aplicado em um texto dissertativo. A exemplificação se deu num texto sobre o tema *ética*. O texto foi disposto na atividade com suas referências bibliográficas, depois apresentamos o esquema ou quadro interpretativo abaixo, em que os argumentos do autor são resumidos e apresentados de acordo com o método proposto no quadro já citado.

Depois de exibida a estrutura da dissertação, o método para escrevê-la e a exemplificação do método, dispomos na atividade três textos motivadores sobre o tema *cotas raciais nas universidades* com suas referências bibliográficas. Depois da leitura, propusemos uma reflexão sobre o tema baseada na seguinte questão: pense qual é o ponto de vista que você quer defender sobre o tema *cotas raciais nas universidades públicas*. Em que perspectiva você pretende tratar o assunto? Num rascunho, anote as ideias sobre esse assunto (vantagens e desvantagens).

Por fim, considerando os textos lidos, de caráter unicamente motivador, solicitamos aos/às estudantes que redigissem um texto dissertativo com no mínimo 25 linhas e no máximo 30 linhas acerca do seguinte tema: *cotas raciais na universidade*.

Inserimos os critérios de avaliação do texto na atividade. Em um quadro, exibimos os critérios e a pontuação por meio de um sistema de valores, na expectativa de que o/a estudante pudesse acompanhar o desempenho. Os critérios foram divididos em duas categorias: aspectos macroestruturais e microestruturais. Nos aspectos macroestruturais, são avaliados a apresentação

textual (legibilidade, observância às margens, à indicação dos parágrafos e o número de linhas); a estrutura textual (a introdução – apresentação do ponto de vista, citação dos argumentos, o desenvolvimento – fundamentação dos argumentos e conclusão – síntese e solução), o desenvolvimento do tema (seleção dos argumentos, coerência da argumentação – estabelecimento de conexões lógicas entre os argumentos e progressividade textual) e a coesão. No aspecto microestrutural, são avaliados elementos quanto à forma, tais como: grafia, acentuação, propriedade vocabular, conectores e colocação pronominal, concordância, pontuação, regência e construção do período.

4. Resultado da aplicação do material elaborado

Analizamos os resultados da aplicação do método na redação de uma aluna, identificada como anônima. De acordo com o quadro de critérios de avaliação, a aluna alcançou qualidade total nos itens dos aspectos macroestruturais, visto que o texto possui introdução, desenvolvimento do tema e conclusão de acordo com a orientação dada para execução da atividade. Quanto aos aspectos microestruturais, identificamos algumas inadequações com relação ao registro formal/acadêmico do português, o que não comprometeu a qualidade do texto. O texto está reproduzido abaixo, com os desvios sublinhados. Ausência de pontuação foi marcada com o símbolo []:

Historicamente, o Brasil tem uma dívida com a população negra e indígena, pois sempre os desfavoreceram. A exclusão desses desafortunados pode ser justificada pela tradição escravocrata e colonizadora do país. Há quem não entende a legitimidade da importância das cotas raciais nas universidades porque não reconhece a história de escravização e colonização. Cotas raciais nas universidades são um conjunto de ações que podemos chamar de políticas afirmativas. Em se tratando de o Brasil [] é possível imaginar o porquê desta política ser um ato legítimo, já que as políticas de ações afirmativas são para equalizar relações sociais no Brasil e também considerara o que a Constituição Federal prevê[] tratar desiguais com desigualdade. É muito importante conhecer

o que é projeto de cotas raciais para se posicionar coerentemente contra ou a favor.

As cotas raciais são um direito legítimo porque repara historicamente a discriminação racial ao dar oportunidades para pessoas que não tiveram uma vida social igual a outras, pelo fato de serem negras ou indígenas, por causa do racismo que afastaram elas dos espaços de poder. Exemplos de discriminação contra as pessoas negras e indígenas são famosos, todo brasileiro já ouviu uma história ou um comentário racista, como o “índio é preguiçoso” ou “negro é esperto e não inteligente”. Os 300 anos de escravidão e colonização foram suficiente para afastar negros e índios dos grandes centros de decisões e profissões de prestígio.

Se a constituição diz é para tratar desiguais com desigualdade, nada mais justo que uma política reparadora que promova o acesso dos socialmente e historicamente discriminados. É isso que as cotas raciais promovem, uma possibilidade de acesso.

Algumas pessoas falam que são contra cotas raciais sem ao menos conhecer como acontece. No caso dos estudantes negros, eles concorrem entre si pelas vagas destinadas ao sistema de cotas. Eles fazem a mesma prova que os estudantes que tentam o vestibular pelas vagas universais. Os estudantes indígenas fazem um outro tipo de vestibular, pois o currículo da escola indígena é diferente. Então é fácil responder porque cotas para negros e indígenas. É porque o racismo existe no Brasil e as pessoas negras e indígenas são minoria nas universidades.

Não dá pra fechar os olhos diante as injustiças sociais e sem dúvidas o racismo é uma injustiça muito violenta. E é bom entender que um projeto de políticas afirmativas como cotas raciais é um projeto que visa equalizar socialmente os acessos e tem tempo determinado para ser avaliado e acabar. Não é uma retribuição social, surge para uma reparação de justiça social. Antes de concordar ou discordar com cotas raciais nas universidades, é preciso conhecer como a política acontece e também procurar saber o porque dessa reivindicação histórica ter sido atendida.

(Anônima)

Na introdução do texto da aluna, a tese apresentada é que o Brasil tem uma dívida histórica com a população negra e indígena, herança da tradição escravocrata e colonizadora. Tal tese é pautada no ponto de vista de que, quem não reconhece essa herança não entende a importância das cotas raciais nas universidades. Em seguida, são citados os argumentos: a política de cotas trata-se de uma ação afirmativa com objetivo de amenizar as desigualdades sociais e não fere a Constituição Federal, já que parte do princípio da isonomia.

No desenvolvimento, são fundamentados três argumentos.

O resultado da escravidão e da colonização no Brasil é o racismo. Pessoas negras e indígenas são vítimas de discriminações que as impedem de acessar os espaços de poder. Estar na universidade é acessar um espaço de poder (argumento 1). Já que a constituição apresenta o princípio da isonomia como direito para quem é socialmente excluído/a as ações afirmativas corroboram com a carta magna (argumento 2). Muitas pessoas não conhecem como o sistema de cotas funciona nas universidades públicas brasileiras. Saber integralmente sobre o projeto de cotas nas universidades é pressuposto para opinar com conhecimento (argumento 3).

Por fim, no fechamento do texto, há síntese e proposta de solução. Para concluir, a autora expressa que as cotas raciais têm um objetivo importantíssimo para justiça de igualdade e oportunidades, e reitera ainda que o conhecimento sobre o projeto de ações afirmativas deve ser realizado por meio de uma análise histórica, pois só assim é possível reconhecer como o racismo é uma prática social violenta que interrompe trajetórias e nega acessos (solução).

Nossa análise é de que a estudante executou com propriedade o exercício proposto. A tabela de avaliação utilizada está nos anexos. A estruturação de sua redação dissertativa-argumentativa mostra as relações entre tipologia e gênero textual. A pesquisa aponta, portanto, como estratégia eficiente de ensino de produção textual, a prática de explicitação das continuidades entre tipologia e gênero textual, que são frequentemente desconhecidos. Reiteramos ainda a necessidade de que os critérios de produção e avaliação sejam nitidamente explicitados e debatidos em sala de aula, para criar condições de que as/os estudantes assumam com autonomia e responsabilidade a tarefa de se tornarem

produtores textuais familiarizados/as com os gêneros mais solicitados no contexto acadêmico.

É válido acrescentarmos que os critérios de avaliação apresentados e discutidos entre pesquisadoras e estudantes não são arbitrários e nem meramente quantitativos. Como lembra Val (2006), a adoção de critérios unicamente subjetivos não corresponde à realidade de produção e recepção do texto, o qual tem seus sentidos também confirmados, atribuídos ou construídos por quem lê. Essa autora destaca que

a necessidade de preestabelecer parâmetros para orientar a avaliação técnica de um texto pode ser atendida através da definição de critérios qualitativos (e não quantitativos) que busquem captar e sistematizar as condições naturais de aceitabilidade dos discursos (VAL, 2006, p. 35).

Ela formula, ainda, perguntas que nos auxiliaram na definição e explanação dos critérios avaliativos da atividade proposta:

dada a situação comunicativa, as características e as disposições dos interlocutores e o tipo textual efetivo, essa produção linguística se mostra aceitável? Tem continuidade? Apresenta progressão? Mostra-se não-contraditória e bem articulada? Faz uso adequado dos recursos coesivos que servem à expressão dessas qualidades? É suficientemente clara e explícita na apresentação das informações? Comporta um mínimo de novidade que possibilite reconhecê-la como uma manifestação personalizada e capaz de atrair a atenção de um receptor médio? (VAL, 2006, p. 35).

Em suas análises de redações de vestibulandos, Val enfatizou as infrações cometidas pelos/as produtores textuais. A autora optou pela “análise integral de cada redação escolhida para ilustrar o não-cumprimento de cada condição [critério], destacando as dificuldades concernentes à realização do requisito em foco” (VAL, 2006, p. 59-60). Em nossa análise, decidimos também enfatizar o cumprimento dos critérios avaliados, pois a análise de Val incidia sobre os quesitos que conferem textualidade a um texto, o que está além do nosso interesse de pesquisa. A nós interessa avaliar a continuidade entre o domínio da estrutura da tipologia textual dissertativa e a construção adequada de gêneros textuais acadêmicos dissertativos.

Considerações Finais

A explicitação e o compartilhamento dos requisitos de estruturação, elaboração e avaliação de tipologias e gêneros textuais na academia parte do pressuposto de que o letramento crítico é uma política de compreensão dos papéis sociais ocupados por cada indivíduo. Esses papéis também dizem respeito às práticas de leitura e escrita, e, no contexto acadêmico, essas práticas estão relacionadas ao ingresso, desempenho e permanência de estudantes.

Na pesquisa, propomos uma análise da continuidade entre a tipologia textual dissertativa e a produção de gêneros textuais acadêmicos dissertativos no ensino de produção textual para estudantes indígenas da Universidade de Brasília. O interesse de pesquisa inicial era avaliar a eficiência do ensino daquela tipologia na habilitação para a produção dos gêneros acadêmicos.

Para tanto, incidimos na turma de *Leitura e produção de textos acadêmicos*, ofertada pelo Departamento de Biologia da UnB, no segundo semestre de 2014, e propusemos uma atividade de produção textual. Na atividade, a tipologia dissertativa foi explicitada, bem como suas continuidades com os gêneros acadêmicos. Um modelo de redação foi apresentado, textos motivadores disponibilizados e solicitamos a elaboração de uma redação sobre o tema das cotas raciais para ingresso nas universidades.

A redação analisada nesta pesquisa confirmou a hipótese de trabalho inicial. Pelo texto redigido, elaborada por uma das alunas da disciplina em que o Estágio foi realizado, notamos que a autora demonstrou domínio da estrutura da tipologia dissertativa (introdução/tese, desenvolvimento/argumentação, conclusão/síntese) e elaborou uma redação satisfatória para os critérios que propusemos, relativos à estrutura citada. Assim, foi possível concluirmos que a atividade proposta pode funcionar como metodologia eficiente para o ensino e a aprendizagem de produção textual em gêneros acadêmicos.

LITERACY PRACTICE AT UNIVERSITY: PRODUCTION STRATEGIES FOR THE DISSERTATION TYPOLOGY FOR INDIGENOUS STUDENTS FROM UNB

ABSTRACT: This study presents the dissertation typology to UnB indigenous graduates, with the purpose of planning classes and devising teaching material on this subject. This research stems from the difficulty indigenous students have with academic genres. The methodology used here is based on the descriptive-analytical method, using the following procedures: a) devising teaching material with strategies aimed at producing dissertations; b) applying it in the classroom; c) evaluating the results. Consequently, we determined that the dissertation typology can be used as a tool to improve the textual production in the academic genres.

KEYWORDS: Academic literacy. Dissertation text. Indigenous students.

Referências

BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: M. Bakhtin. *A estética da criação verbal*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, p.277-326, 2000.

CALDAS-COULTHARD, Carmem Rosa. Caro colega: exclusão linguística e sociedade. *Discurso & Sociedad*, v. 1, n. 2, p. 230-246, 2007. Disponível em: <[http://www.dissoc.org/ediciones/v01n02/DS1\(2\)Caldas-Coulthard.html](http://www.dissoc.org/ediciones/v01n02/DS1(2)Caldas-Coulthard.html)>. Acesso em: 02 set. 2013.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 3 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.

FAULSTICH, Enilde. *Como ler, entender e redigir um texto*. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FIAD, Raquel Salek. A escrita na Universidade. *Revista da ABRALIN*, v. eletrônico, n. especial, p. 357-369, 2011. Disponível em: <http://www.abralin.org/revista/RVE2/14v.pdf>. Acesso em: 02 set. 2013.

GABRIEL, Alice de Barros. *A casa da diferença: feminismo e diferença sexual na filosofia de Lucelrigaray*. 2009. 112 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

GARCIA, Othon. *Comunicação em prosa moderna*. 14. ed. Rio de Janeiro: Inst. de Doc. Fund. Getúlio Vargas, 1988.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Sales. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002. CD-ROM.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. Campo Grande: Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, 2014. Disponível em <http://www.uems.br/site/nehms/arquivos/53_2014-04-04_12-17-14.pdf>. Acesso em: 05 out. 2014. [Documento eletrônico]

NIEDERAUER, Márcia Elenita França. *Universidade e universitários indígenas na internet: inclusões e exclusões no âmbito da representação*. 2013. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Filol. lingüíst. port.*, n. 8, p. 465-488, 2006. Tradução de Marcos Bagno. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/flp/images/arquivos/FLP8/Street.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2013.

VAL, Maria da Graça Costa Val. *Redação e textualidade*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

RESENDE, Viviane; RAMALHO, Viviane. *Prática de textos*. Brasília: Universidade de Brasília, 2013. [Documento eletrônico]

Data de Submissão: 29/11/2017

Data de Aprovação: 27/12/2017