



Artigos

Apreensão e Emergência de Gêneros Acadêmicos: o trabalho final do PROFLETRAS

Uptake and the Emergence of Academic Genres: the PROFLETRAS' master thesis

Benedito Gomes Bezerra^{1,2}
Maria Ladjane dos Santos Pereira³

RESUMO

A relação entre os gêneros em sistemas de atividades é uma premissa das teorias de gênero de base retórica e sociológica. Neste trabalho, sob a orientação dos Estudos Retóricos de Gênero, adota-se o conceito de apreensão (uptake) como categoria para a investigação da emergência do Trabalho de Conclusão Final (TCF) do PROFLETRAS na relação com os gêneros que lhe antecedem. Com o objetivo de explorar o processo de uptake envolvido na construção do TCF, examinam-se, no estudo, tanto a organização estrutural dos primeiros trabalhos produzidos no Programa, à luz de gêneros antecedentes como a dissertação de mestrado acadêmica e diretrizes institucionais que orientaram sua produção, como a percepção

1. Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Recife, Pernambuco – Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-7382-0937>. E-mail: beneditobezerra@gmail.com.

2. Universidade de Pernambuco (UPE). Recife, Pernambuco – Brasil.

3. Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Recife, Pernambuco – Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-0180-9624>. E-mail: mlsparco7@gmail.com.



This content is licensed under a Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use and distribution, provided the original author and source are credited.

de egressos sobre o desafio de escrever no gênero. Os resultados sugerem a emergência de um novo gênero acadêmico associado, porém não idêntico, à dissertação de mestrado tradicional.

Palavras-chave: *Gêneros acadêmicos; apreensão; gêneros antecedentes; emergência de gêneros.*

ABSTRACT

The relationship between genres within activity systems is a premise of rhetorical and sociological-based genre theory. In this paper, under the Rhetorical Genre Studies guidelines, we draw on the concept of uptake to investigate the PROFLETRAS's Master Thesis in its relationship with antecedent genres. With the aim of exploring the process of uptake involved in the writing of the TCF, the study examines both the structural organization of the first TCF produced in the Program, in the light of antecedent genres such as the academic master's thesis and institutional guidelines that framed their production, and the students' perception of the challenge of writing in the genre. The results suggest the emergence of a new academic genre associated with, but not identical to, the traditional master's thesis.

Keywords: *Academic genres; uptake; antecedente genres; genre emergence.*

1. Introdução

A relação entre os gêneros dentro de sistemas de atividades tem sido tratada como uma premissa por teorias de gênero contemporâneas, destacando-se entre elas os Estudos Retóricos de Gênero (ERG), o Inglês para Fins Específicos (ESP – *English for Specific Purposes*) e a Análise Crítica de Gêneros (ACG). A partir dessas abordagens, a referida inter-relação tem sido categorizada de diferentes formas por diferentes autores, sob diferentes perspectivas, como mostram Spinuzzi (2004) e Bezerra (2017). Nesse sentido, a forma como os gêneros se relacionam mutuamente ao coordenar atividades sociais foi descrita por Devitt (1991) em termos de “conjuntos de gêneros”, enquanto foi

categorizada por Bhatia (2004) como “colônias de gêneros”, por Swales (2004) como “cadeias de gêneros” e por Bazerman (2005) como “sistemas de gênero”, apenas para mencionar alguns exemplos.

Entretanto, apesar de tudo que sabemos sobre as relações entre gêneros em diversas situações sociais e comunicativas, Bawarshi (2015:187), referindo-se especificamente aos Estudos Retóricos de Gênero, identifica uma lacuna no que tange ao estudo e à compreensão do que “acontece *entre* os gêneros” (itálicos nossos). Um levantamento abrangente da literatura sobre gêneros mostraria que tal lacuna se verifica de forma ainda mais intensa noutras abordagens teóricas e, particularmente, nos estudos e pesquisas desenvolvidos no contexto brasileiro. Neste trabalho, o que “acontece entre os gêneros” é enfocado a partir do conceito de *uptake* ou “apreensão”⁴, termo oriundo da Teoria dos Atos de Fala.

O objetivo deste estudo é explorar o processo de *uptake* envolvido na construção dos trabalhos de conclusão de curso do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), especialmente do ponto de vista de sua relação ainda que implícita com as já bem estabelecidas dissertações de mestrado acadêmico, frequentemente tomadas como referencial, quer em termos de “afirmações de semelhança” ou de “afirmações negativas” (Freadman 1994). Do mestrando do PROFLETRAS se espera que apresente um trabalho final na maioria das vezes talhado nos moldes de uma dissertação de mestrado acadêmico, mas que ao mesmo tempo dela se diferencie por seu caráter necessariamente aplicado e intervencionista, voltado para o Ensino Fundamental.

Considerando-se a ausência de uma tradição de mestrado profissional na área de Letras⁵, e sabendo-se que o PROFLETRAS é um curso

4. Na versão em português do livro *How to do things with words*, de John L. Austin, intitulada *Quando dizer é fazer*, o tradutor Danilo Marcondes de Souza Filho verte o termo *uptake* como “apreensão”. Otoni (2002) prefere manter o termo na língua original, por considerá-lo mais abrangente do que sua tradução em português. Neste trabalho, utilizamos indistintamente as duas formas, associadas ou isoladamente.

5. Conforme o Documento de Área Letras e Linguística (2016), atual Linguística e Literatura, o primeiro mestrado profissional em Letras surgiu apenas em 2010. O Relatório da Avaliação Quadrienal (2017) informa que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) avaliou, com respeito ao quadriênio 2013-2016, 135 programas acadêmicos e apenas 05 mestrados profissionais. O relatório do Seminário de Meio Termo da Área de Linguística e Literatura referente a 2017 e 2018, realizado em agosto

recente, o qual foi aprovado em 2012 e cujas atividades iniciaram-se no segundo semestre de 2013, a questão central do estudo é de que forma o mestrando do PROFLETRAS vem atendendo ao desafio de construir seu trabalho de conclusão de curso em um gênero que, por um lado, parece não ter antecedente exato na área, mas, por outro, inevitavelmente se baseia no seu similar acadêmico, a dissertação, da qual deve tanto aproximar-se como afastar-se. Diante da situação posta, nos parece que o “artefato” (DRYER, 2016) resultante desse processo de *uptake* sugere a emergência de um gênero acadêmico relativamente novo, porém intimamente associado à dissertação de mestrado tradicional.

Na busca por atingir o objetivo deste estudo, o trabalho está organizado em cinco tópicos além desta introdução e das considerações finais: no primeiro tópico, procuramos situar a noção de *uptake*/apreensão no campo dos estudos de gênero; em seguida, argumentamos sobre a relevância do conceito de apreensão para uma concepção sociológica e retórica de gênero; no terceiro tópico, nos dedicamos a apresentar as várias acepções em que o termo apreensão tem sido utilizado no campo dos estudos de gênero, constituindo o que chamamos de uma tipologia de *uptake*; no quarto tópico, descrevemos brevemente o PROFLETRAS, ressaltando os diversos “metagêneros” (Giltrow 2002) que constituem as exigências e as condições criadas para a produção do trabalho de conclusão do curso; finalmente, no quinto tópico, nos voltamos para a análise de um pequeno *corpus* de trabalhos finais do PROFLETRAS, discutindo-os do ponto de vista do conceito de apreensão/*uptake*, vale dizer, do ponto de vista de sua emergência na relação com a dissertação de mestrado acadêmico e em resposta aos metagêneros das orientações e exigências do curso.

2. Teoria de gêneros e *uptake*/apreensão

Pontos de contato entre a teoria pragmática dos atos de fala e teorias de gêneros são apontados já há algum tempo. Para Freedman e Medway (1994:4), a Teoria dos Atos de Fala é uma das “correntes

de 2019, contabilizou 10 mestrados na modalidade profissional, ao lado de 149 mestrados e 101 doutorados acadêmicos.

intelectuais distintas e independentes” cuja convergência possibilitou o surgimento de uma perspectiva contemporânea sobre gênero, particularmente a ideia da linguagem como forma de ação. Nesse sentido, embora ressalte, de modo bastante coerente, as dificuldades de se apoiar apenas na Teoria dos Atos de Fala para analisar as complexidades do gênero, Bazerman (1994) aplica a noção de atos de fala a textos longos, em vez de sentenças isoladas, na análise de sistemas de gêneros exemplificados, em seu estudo, por aqueles envolvidos em processos de registro de patentes.

O conceito de *uptake* constitui mais um exemplo da influência da Teoria dos Atos de Fala sobre os estudos de gênero, particularmente os de base retórica e sociológica. No âmbito dessa teoria, *uptake* designa a apreensão do ato ilocucionário (relacionado com a intenção do falante) na forma de um ato perlocucionário (pressupondo um efeito sobre as ações do ouvinte). Essa relação entre os dois aspectos do ato de fala é de fundamental importância para Austin.⁶ Conforme o filósofo afirma em sua IX Conferência, “a realização de um ato ilocucionário envolve assegurar sua *apreensão*” (1990, p. 100 – itálicos no original). Segundo Otoni (2002:134), *uptake* diz respeito à “relação entre interlocutores por meio da linguagem”, mas uma relação que não pode ser definida por “regras nem critérios formais definitivos”.

O conceito de apreensão foi utilizado nos estudos de gênero primeiramente por Freadman (1994), que a partir da noção de jogo de linguagem de Wittgenstein (1994) e do pensamento de Austin (1990), elaborou uma detalhada metáfora baseada no jogo de tênis. Nessa metáfora, a apreensão tanto determina como decorre das batidas de bola trocadas pelos jogadores, cuja validade depende de acontecerem necessariamente dentro das regras do tênis, em partidas efetivas e em situações específicas. De acordo com a metáfora, na teoria de gêneros, *uptake* diz respeito às trocas de textos efetuadas em situações e condições específicas, em que os gêneros funcionam como as “regras do jogo”. Portanto, segundo Bezerra (2017:49), na metáfora de Freadman (1994), “as trocas de bola equivalem a trocas de texto, as partidas

6. Otoni (2002) ressalta, a propósito, o caráter de “subversão” operado pelo conceito de *uptake* no próprio conjunto do pensamento de Austin.

equivalem aos gêneros e os cerimoniais se referem ao conjunto de condições específicas em que a troca de texto acontece”.

Em um exemplo bastante simples e comum, a apreensão acontece quando alguém profere uma conferência em resposta a um convite para proferi-la. Deve-se notar, por suposto, que entre os gêneros convite e conferência, outras trocas de bolas/textos, em geral menos visíveis, acontecem. Por exemplo, antes de proferir a conferência em si, é provável que o conferencista deva responder ao convite com uma declaração de aceite (talvez por e-mail) e/ou com o envio de um resumo da conferência. Esses *uptakes* intermediários se dão por meio de textos representativos de gêneros “occlusos” (Swales 2004) ou de suporte (Swales e Feak 2011).

Considerando, por conseguinte, que a noção de gênero se aplica muito mais à “interação entre minimamente um par de textos do que às propriedades de um texto isolado”, Freedman (2002:40) utiliza o termo *uptake* “para nomear a relação bidirecional que se constitui entre esse par”. Na visão de Bastian (2015:2), trata-se de um conceito relacional, pelo qual “o texto necessita de uma apreensão tipificada para se tornar um gênero e o gênero precisa de uma apreensão para se tornar uma ação”.

Nas palavras de Bawarshi e Reiff (2013:112), *uptake* seria a “habilidade de saber como negociar os gêneros e como aplicar e transformar estratégias de gênero (regras do jogo) em práticas textuais (*performance real*)”. Adicionalmente, Bawarshi (2015:189) afirma que *uptake* é o resultado da ação do gênero, além de ser ainda a “transação cognitiva e social situada” que possibilita essa ação ou, em outras palavras, “a apreensão ou a *performance* contextualizada de gêneros em momentos de interação”. A citada habilidade de negociar gêneros implica reconhecer que as apreensões possuem “memórias extensas, ramificadas, intertextuais e intergenéricas” direcionadas para gêneros, pelos quais essas apreensões são pelo menos parcialmente condicionadas (Freedman 2002:40).

É necessário atentar ainda para a observação de Freedman (2015), de que a apreensão não se dá numa relação causal. Não se trata simplesmente de que uma chamada para publicação resulta em um artigo proposto para avaliação. De conformidade com a autora, apreensão

não significa “causar uma resposta através de uma intenção. Esta é a dimensão oculta da extensa, ramificada e intertextual memória da apreensão: o objeto é apreendido dentre um conjunto de [objetos] possíveis” (Freadman 2015:48). Trata-se, pois, de seleção e não de causalidade. Entretanto, como ressalta Bastian (2015), em decorrência das memórias de apreensões anteriores, embora pudéssemos teoricamente apreender textos de modo ilimitado, essa apreensão é influenciada e até limitada pela maneira como textos similares foram apreendidos anteriormente em contextos similares. Segundo a autora, essa força da memória contribui para tornar nossas apreensões automáticas e, desse modo, dissimular o papel da seleção, definição e representação que Freadman (2002) chama de “dimensão oculta” da apreensão.

Enfim, o conceito de *uptake*/apreensão confere à teoria de gêneros não apenas a possibilidade de agrupar os gêneros inter-relacionados em um determinado sistema de atividades, mas também a possibilidade de investigar em que consiste essa inter-relação, ou o que acontece quando de fato um gênero provoca a mobilização de outro gênero em condições específicas. Apreensão é, na visão de Emmons (2009:135), uma “heurística necessária para a compreensão de como textos e gêneros se encontram dentro de sistemas de atividade social” numa “relação textual/temporal bidirecional”.

3. “Por que *uptake* é importante”

Demonstrar a importância da noção de *uptake* para os estudos de gênero é a questão central para Bawarshi (2015) em sua contribuição para a coletânea *Genre studies around the globe: beyond the three traditions*, composta por uma seleção de trabalhos apresentados no evento *Genre 2012: Rethinking Genre 20 Years Later*, realizado na Universidade de Carleton, em Ottawa, Canadá. A relevância que a perspectiva retórica de estudos de gênero vem atribuindo ao conceito evidencia-se ainda pela publicação de outra coletânea, desta vez inteiramente dedicada a estudos voltados para a performance de gêneros em contextos públicos, toda ela relacionada com o conceito de *uptake* (Reiff e Bawarshi 2016).

Freadman (2015) se pergunta pelas implicações da apreensão em seus efeitos e consequências para o conjunto da teoria de gêneros. Segundo a autora, *uptakes* acontecem a cada instante: na aplicação ao ensino, nas trocas comunicativas que constituem uma entrevista, nas consequências de longo prazo de um evento discursivo qualquer. Ampliando e talvez até afastando-se significativamente da Teoria dos Atos de Fala, especialmente em sua versão “lógica” delineada por Searle (1969), a pesquisadora argumenta que não se pode exatamente assegurar determinado tipo de apreensão em função do gênero como entidade estática, dada. Essa possibilidade escapa ao falante ou escritor, visto que o gênero se realiza sempre em condições históricas bastante complexas. Consequentemente, afirma a autora: “Penso que não podemos refletir produtivamente sobre a apreensão à parte das discussões sobre gênero, nem é produtivo teorizar sobre a ação dos gêneros à parte da apreensão” (Freadman 2015:446).

Nesse sentido, Bawarshi (2015) lembra que o conhecimento do gênero, embora importante, não é suficiente para assegurar a apreensão, que também se baseia em fatores extratextuais relacionados com a agentividade dos interlocutores. Entre os fatores atinentes à apreensão, o autor lista história, materialidade, corporificação, improvisação e emoção. A apreensão é, portanto, importante por ser tanto o resultado quanto a “dimensão oculta” do conhecimento de gênero, chamando a atenção para a natureza dinâmica, complexa, contingente e multidirecional das ações sociais efetivadas por meio dos gêneros.

Para dar conta dos complexos fatores em jogo na “cena de agentividade” da apreensão, Bawarshi (2015) propõe dois movimentos teóricos: o primeiro consiste em adotar o conceito de ecologia de gêneros proposto por Spinuzzi (2004), que implica levar em consideração não somente os gêneros “oficiais”, mas também os gêneros mais informais e “ocultos”, considerando suas inter-relações contingentes e não sequenciais. Nesse sentido, a noção de ecologia de gêneros se afasta de conceitos homogeneizantes como o “sistema de gêneros” de Bazerman (2005).

O segundo movimento teórico adotado por Bawarshi (2015) consiste em aplicar o pensamento rizomático de Deleuze e Guattari (1987) como metáfora para a descrição das “teias dinâmicas e interconectadas

e [d]os movimentos multidirecionais das apreensões de gênero”. O modelo do rizoma, em que a planta se espalha em diversas direções, não tendo algo como um tronco ou raiz principal, rejeita a figura da árvore como representação hierárquica das apreensões de gênero, dando preferência a uma visão não linear, com múltiplos pontos de entrada e em que um ponto pode se conectar a qualquer outro ponto.

Assim, conforme argumenta Bawarshi (2015), pensar a apreensão em termos rizomáticos abre as seguintes possibilidades para a teoria de gêneros: entender a causalidade de modo mais complexo e menos previsível; reconhecer os sistemas e forças interligados na realização dos gêneros; olhar para os espaços performativos entre os gêneros e não somente para os gêneros como artefatos; prestar atenção nas apreensões improvisadas, que não seguem caminhos preestabelecidos; focar nas memórias recentes, nômades e materialmente determinadas que, ao lado das memórias “extensas, ramificadas e intertextuais” (Freadman 2002:40), também afetam a apreensão de gêneros.

A apreensão, portanto, sendo tanto o resultado como a dimensão oculta do conhecimento de gêneros, importa porque “embora os gêneros condicionem e assegurem apreensões, estas também podem pré-condicionar ou sobredeterminar nossos encontros com gêneros, conduzindo-nos em direções rizomáticas” (Bawarshi 2015:199). A atenção à apreensão é necessária, conclui o autor, ainda que não seja fácil, uma vez que se trata de processos nem sempre textualmente visíveis, o que caracteriza as apreensões não só como “hábitos de recordação”, mas também como “hábitos de esquecimento” (201).

4. Uma tipologia de apreensões?

Na avaliação de Dryer (2016), ao incorporar o conceito de *uptake* à teoria de gêneros, Freadman (1994, 2002) dotou os estudos da área de um construto de gênero como movimento, no sentido de que as inter-relações conduzem “configurações de convenções” à recorrência em tempos e lugares específicos. Os gêneros adquirem e mantêm seu valor apenas nessas inter-relações. Nas palavras do autor,

Os conjuntos, sistemas, colônias e ecologias de gênero encontram (o que apreciamos chamar de) suas vidas, suas “ramificações” (Freadman 2002),

suas modificações e hibridizações, sua dissolução e, de outra forma, sua inexplicável persistência somente em suas apreensões (Dryer 2016:61).

Entretanto, para o autor, *uptake* é um conceito extremamente difícil de definir dada a sua relação com processos cognitivos largamente habituais e, conseqüentemente, pouco visíveis. Esse caráter de pouca visibilidade é expresso por Dryer (2016:61) nos seguintes termos: “A apreensão pode ser comparada a um elemento especulativo na parte mais baixa da tabela periódica (o ununóctio, por exemplo, que existe apenas por milissegundos sob condições altamente controladas)”. Da mesma forma, raciocina o autor, a apreensão se revela apenas em momentos fugazes de alinhamento ou ruptura com os complexos e por vezes conflituosos modelos dos escritores sobre linguagem, língua, discurso, percepção de si, visões da vida e noções de relação com o outro.

Em consequência dessa complexidade, Dryer (2016) considera que a noção de *uptake* se mostra inflacionada nos Estudos Retóricos de Gênero, servindo para designar processos e realidades bastante divergentes. Diante disso, o autor propõe “desambiguar” os usos do termo, não com a intenção de fornecer algo como uma definição autorizada do conceito, mas procurando evidenciar que “a variação no seu uso aponta para diferentes aspectos do fenômeno” (Dryer 2016:61). Neste trabalho, alinhamo-nos ao autor na convicção de que a precisão terminológica contribui para que se levantem questões mais específicas e, conseqüentemente, para que a pesquisa em torno da noção de apreensão adquira um foco bem definido.

Na concepção de Dryer (2016), diferentes autores, com diferentes interesses de pesquisa, utilizam a noção de *uptake* em cinco diferentes acepções, que ele denomina, respectivamente, de *affordances*⁷ de apreensão, artefatos de apreensão, realizações de apreensão, capturas de apreensão e resíduos de apreensão.

7. O termo *affordance*, sem tradução consensual para o português, foi originalmente utilizado pelo psicólogo James Gibson para se referir à interação entre animal e ambiente, e posteriormente aplicado aos seres humanos em situações como a interação humano-computador. Para Miller (2009:115), *affordance* é um conceito útil para pensar sobre “potencialidades e restrições”. Paiva (2010) traduz o termo como “propiciamento”, enfatizando, portanto, as potencialidades.

Dryer (2016) considera como focados em “*affordances* de apreensão” os estudos que se referem ao uso ou adoção de algo que é oferecido, por exemplo, um determinado conteúdo no contexto pedagógico (tarefas de escritas que resultam na apreensão de vocabulário acadêmico). Inversamente, podem se referir a determinadas atividades que se procura evitar ou dissuadir. Portanto, *affordances* de apreensão dizem respeito a possibilidades e restrições que se mostram pertinentes na interação por meio de textos em diferentes gêneros.

Já no sentido originalmente destacado por Freadman (1994, 2002, 2015), apreensão se refere a textos produzidos em resposta a outros textos, envolvendo diferentes gêneros, inclusive gêneros intermediários que “facilitam a apreensão de um gênero por outro” (Dryer 2016:65). Sempre que o conceito é utilizado nessa acepção, o autor considera que se trata de um “artefato de apreensão”. O foco, nesse caso, se coloca nos textos/gêneros que são produzidos em decorrência de ou em resposta a outros gêneros. São artefatos de alguma forma resultantes do processo de apreensão.

Nos dois próximos sentidos em que o termo *uptake* é utilizado, a atenção se desloca dos textos para os escritores ou falantes, os produtores desses textos. Assim, primeiramente, ocorrem “realizações de apreensão” quando, em uma determinada situação, a resposta às *affordances* de apreensão se dá de uma maneira inovadora ou até subversiva. As possibilidades de apreensão se atualizam (se tornam atos) na forma de textos que são efetivamente produzidos. De acordo com Bastian (2015:3), uma vez que a apreensão depende de seleção e não de causalidade, as pessoas sempre podem “contribuir com suas próprias intenções e projetos, podendo assim operar contra *uptakes* habituais”.

Em segundo lugar, ocorre uma “captura de apreensão” quando estão envolvidas consequências cognitivas ou afetivas sobre os interlocutores. Para Emmons (2009:137), a apreensão se corporifica, afeta os corpos, de modo que deve ser definida “não como a relação entre dois (ou mais) gêneros, mas como a disposição dos sujeitos que resulta dessa relação”. Na concepção de Dryer (2016), a noção de capturas de apreensão enfatiza ainda as dimensões temporais de *uptake* nas suas consequências sobre as pessoas envolvidas.

Finalmente, o conceito de “resíduos de apreensão” faz referência às “memórias” que Freadman (1994, 2002, 2015) atribui aos processos de *uptake*. Trata-se de uma espécie de memória coletiva de apreensões passadas, pela qual, segundo Dryer (2016), todas as demais dimensões de *uptake*, quer sejam as *affordances*, quer os artefatos, as realizações ou as capturas, contribuem para manter, modificar ou desestabilizar as instituições culturais. Nos termos do autor,

Quanto mais normalizadas as *affordances de apreensão*, mais instantâneo e “natural” o momento da *captura de apreensão*, mais poderoso o *artefato de apreensão*, mais habitual a *realização de apreensão* e mais profundamente sedimentados os *resíduos de apreensão* (Dryer 2016:66).

No caso do PROFLETRAS, o foco do curso parece se concentrar prioritariamente nos trabalhos finais de curso entendidos como artefatos de apreensão. No entanto, visto que o trabalho final surge ao final de um processo relativamente longo e exigente para o mestrando, é possível se perguntar pelo papel das demais dimensões de *uptake*, como as *affordances* (que possibilidades e restrições se colocam diante do mestrando na tarefa de realizar sua pesquisa e produzir o documento intitulado “Trabalho de Conclusão Final”?) ou os resíduos de apreensão (de que modo o conhecimento, ainda que indireto, de gêneros antecedentes (Devitt 2004, 2009) como a dissertação de mestrado acadêmico afeta a produção do trabalho final do PROFLETRAS?).

5. O PROFLETRAS e o Trabalho de Conclusão Final (TCF): metagêneros em busca de uma apreensão

O PROFLETRAS é um programa de pós-graduação na modalidade de mestrado profissional, aprovado em 2012 pela CAPES e criado oficialmente pela Portaria MEC 1009, de 11 de outubro de 2013, a partir de proposta coletivamente construída por representantes de diversas universidades e submetida pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que detém a coordenação do Programa. Oferecido em rede nacional por um conjunto de 42 Instituições de Ensino Superior associadas e totalizando 49 unidades (algumas IES constituíram duas e até três unidades funcionando em *campi* distintos) distribuídas pelas cinco regiões do país, em 19 estados da federação, o PROFLETRAS

oferece a cada processo seletivo cerca de 800 vagas⁸ destinadas exclusivamente a professores de língua portuguesa, com a exigência de que sejam docentes efetivos da rede pública, formados em Letras e que estejam atuando em sala de aula no Ensino Fundamental. Trata-se de um dos maiores programas de pós-graduação em funcionamento no país, criado com o objetivo explícito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no nível fundamental.

Em conformidade com a Portaria Normativa nº. 17, de 28 de dezembro de 2009, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o PROFLETRAS exige dos mestrandos a apresentação de um “trabalho de conclusão final do curso”, mencionando, além da dissertação, uma variedade de outros formatos possíveis. De fato, a citada portaria, no seu Artigo 7º, inciso VIII, § 3, denomina como “formatos” possíveis do TCF uma diversidade de gêneros, metodologias de pesquisa e uma série de produtos técnicos ou artísticos.

A Portaria Normativa CAPES 17/2009 se configura, para os estudantes do PROFLETRAS (assim como para os respectivos orientadores e coordenadores), como o primeiro e mais geral metagênero destinado a guiar a produção do TCF. Em conformidade com Giltrow (2002), metagêneros são gêneros que orientam ou até determinam a produção de outros gêneros em contextos sociais específicos. No dizer de Bawarshi e Reiff (2013:122), o metagênero “ensina e estabiliza as apreensões”, ao determinar, em uma situação acadêmica, por exemplo, que gênero deve e como deve ser produzido pelo estudante. Para Giltrow (2002:203), o conceito de metagênero é relevante a ponto de poder ajudar a “organizar a própria prática de pesquisa”. A relação que se estabelece, conseqüentemente, entre metagênero e apreensão, é de grande interesse para nosso olhar sobre a produção do TCF no âmbito do PROFLETRAS.

Em seu próprio *uptake* da Portaria 17/2009, o conselho gestor do PROFLETRAS, formado por representantes das cinco regiões do país e pela coordenação nacional (UFRN), emitiu em 23 de abril de 2014 um documento intitulado “Diretrizes para a pesquisa do trabalho final no

8. As políticas de governo mais recentes, expressas em determinações da CAPES, têm conduzido o PROFLETRAS e os demais mestrados profissionais em rede a uma redução dessa oferta.

Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS”, com orientações a serem seguidas por todas as unidades associadas, a fim de uniformizar a configuração da pesquisa e a produção do TCF no âmbito do curso. Internamente, portanto, espera-se que o trabalho final se apresente como uma apreensão/*uptake* dessas diretrizes, entendidas como um metagênero específico para uso do mestrando do PROFLETRAS⁹.

As referidas diretrizes afirmam manter a possibilidade dos diversos “formatos” estabelecidos pela Portaria Normativa 17/2009, da CAPES, porém acrescentam-lhes certas especificações que direcionam e reduzem significativamente as opções do mestrando. Antes de qualquer coisa, a exigência básica é a de que a pesquisa seja “de natureza interpretativa e interventiva” e tenha como foco um problema da realidade escolar referente ao ensino da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. A intervenção na realidade escolar se estabelece, portanto, como uma marca necessária dos trabalhos de conclusão do PROFLETRAS.

Quanto aos “formatos” ou gêneros, efetivamente são mencionados dois: um relatório de pesquisa associado a um “produto principal” (vídeo, *software*, caderno pedagógico etc.) ou uma dissertação com a exigência de análise de dados e uma proposta para enfrentar o problema detectado na realidade escolar. Estas são as orientações objetivamente colocadas para serem trabalhadas por coordenações locais e orientadores com seus respectivos orientandos. Como esses gêneros têm sido efetivamente apreendidos na construção do TCF é o que veremos adiante.

6. O Trabalho de Conclusão Final (TCF) como artefato de apreensão: uma análise

6.1. Considerações metodológicas

No intuito de compreender como vem se dando o processo de apreensão do TCF como gênero, dois procedimentos foram adotados.

9. Desde 21 de agosto de 2018, o TCF passou a ser regido pela Resolução n. 002/2018, do Conselho Gestor do PROFLETRAS, que substancialmente ratifica as diretrizes emanadas anteriormente. Os trabalhos analisados nesta pesquisa se orientaram pelas diretrizes de 2014.

Primeiramente, selecionamos 05 exemplares de Trabalhos de Conclusão Final do PROFLETRAS e os analisamos do ponto de vista de sua constituição como “artefato” textual resultante da apreensão dos gêneros inter-relacionados, entre os quais incluímos não só as dissertações de mestrado acadêmico como referenciais estabelecidos, mas também os documentos institucionais e as diretrizes mencionados no tópico anterior (portarias do MEC, diretrizes do Conselho Gestor do PROFLETRAS, entre outros), que o mestrando precisa levar em conta ao realizar seu trabalho. Os 05 trabalhos que constituem o *corpus* para este estudo foram selecionados dentre os primeiros a serem defendidos pelos mestrandos da primeira turma do PROFLETRAS da Universidade de Pernambuco (UPE), *Campus* Garanhuns, no interior do estado, no período entre junho e agosto de 2015. Para fins de comparação, objetivando identificar “afirmações de semelhança” ou “afirmações negativas” em relação às dissertações de mestrado acadêmico, traçamos um rápido paralelo entre os trabalhos do PROFLETRAS e duas dissertações de mestrado defendidas também em 2015 em um programa acadêmico de Letras do estado de Pernambuco.

Em um segundo momento, buscamos explorar, por meio de um questionário disponibilizado *online* através da ferramenta *Google Formulários*, o percurso do estudante egresso do PROFLETRAS, considerando desde os gêneros com os quais tinha contato enquanto professor da educação básica, continuando com os gêneros explorados no cumprimento das disciplinas do mestrado e, finalmente, até as orientações e recomendações concernentes ao trabalho final do curso. O questionário foi disponibilizado para egressos da primeira e da segunda turmas (cujos trabalhos foram defendidos, respectivamente, em 2015 e 2016), contendo 08 questões abertas e 02 fechadas. As respostas a essas questões por parte de 11 egressos nos permitiram observar quais gêneros são reportados como mais recorrentes na atividade profissional dos professores, assim como nos permitiram saber como e com quais gêneros acadêmicos os professores/mestrandos passaram a lidar em termos de leitura e produção após ingressarem no PROFLETRAS. Com isso, buscávamos perceber que gêneros antecedentes poderiam, na percepção dos mestrandos, ter interferido positiva ou negativamente no processo de produção do TCF.

6.2. O TCF do PROFLETRAS: diferentes formas de apreensão

Iniciando a análise pelo contato direto com os dados textuais, procuramos identificar marcas de possíveis aproximações e distanciamentos entre os trabalhos de conclusão de curso nas duas modalidades de mestrado. Para uma visão dessa relação no plano estrutural, colocamos lado a lado os 05 TCF selecionados para o estudo, dispondo ainda como contraponto as estruturas de 02 dissertações de mestrado acadêmico (DMA). Foram considerados como componentes mais significativos da estrutura dos trabalhos, para os propósitos deste estudo, o elemento pré-textual resumo, os elementos textuais introdução, desenvolvimento e conclusão e os elementos pós-textuais referências, apêndices e anexos, conforme terminologia adotada pela norma NBR 14724:2011 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Observe-se, entretanto, que o item “desenvolvimento”, por ser muito genérico para cobrir a maior parte do trabalho, aparece desdobrado em itens mais específicos no quadro a seguir. Além disso, como é habitual na área disciplinar, o item “conclusão” é renomeado como “considerações finais”. Finalmente, cabe ressaltar que a sequência dos elementos apresentados no quadro, no que tange ao “desenvolvimento”, não corresponde à ordem em que os tópicos aparecem em cada um dos trabalhos.

Quadro 1 – Análise estrutural dos TCF e dissertações acadêmicas tradicionais

ELEMENTOS ESTRUTURAIS		TCF					DMA	
		1	2	3	4	5	1	2
Resumo		X	X	X	X	X	X	X
Introdução		X	X	X	X	X	X	X
Capítulos/seções teóricas (revisão da literatura)		X	X	X	X	X	X	X
Capítulos/seções de metodologia e análise de dados		X	X	X	X	X	X	X
Proposta de intervenção pedagógica	No corpo do texto	X	X		X			
	Em apêndice ou anexo			X		X		
Considerações finais		X	X	X	X	X	X	X
Referências		X	X	X	X	X	X	X
Apêndices				X		X		
Anexos			X		X			X

Fonte: Elaboração dos autores

Percebe-se que, estruturalmente, as afirmações de semelhança (Freadman 1994) entre o TCF do PROFLETRAS e a dissertação de mestrado acadêmico são predominantes em relação às afirmações negativas. Em sua maior parte, o TCF parece se basear na DMA como gênero antecedente. Assim, até por força dos metagêneros que orientam sua produção, os TCF apresentam resumos/*abstracts* como elemento pré-textual, trazem uma introdução em que a temática, as questões de pesquisa, os objetivos e a organização geral do trabalho são apresentados, e seguem com uma quantidade variável de capítulos ou seções teóricas e de análise. Em algum ponto do trabalho, quer seja na introdução, quer em um capítulo/seção de análise ou ainda em capítulo ou seção específica, os procedimentos metodológicos são apresentados em ambos os casos, TCF e DMA. Da mesma forma, ambas as modalidades de trabalho de conclusão apresentam considerações finais e referências, e igualmente ambas podem incluir ou não apêndices e anexos.

Que afirmação negativa se poderia fazer, então, sobre os trabalhos do PROFLETRAS e as dissertações acadêmicas? Talvez apenas uma, considerando o caráter exploratório deste estudo. Mas se trata de uma observação extremamente relevante: a característica mais específica do TCF do PROFLETRAS é o fato de invariavelmente apresentar uma proposta de intervenção pedagógica para a sala de aula do Ensino Fundamental. Certamente muitas dissertações de mestrado acadêmico podem apresentar tal característica, e efetivamente muitas o fazem, mas no caso do PROFLETRAS a proposta de intervenção no ensino é *conditio sine qua non*, já determinada pelos metagêneros que orientam a produção do TCF. Como se observa no quadro, os 05 exemplares de TCF apresentam proposta de intervenção, quer no corpo do texto, quer como apêndice ou anexo.¹⁰

Aspectos estruturais à parte, foi possível observar também que a apreensão do gênero não se deu de modo linear e uniforme por parte dos estudantes do PROFLETRAS. No conjunto dos trabalhos examinados, identificamos a ocorrência de variações consideráveis na forma de apresentação da proposta de intervenção em sala de aula. Dentre

10. A identificação da seção em que consta a proposta de intervenção, na forma de um “produto” que pode ser aplicado por outros professores, como “apêndice” ou “anexo” parece ser uma questão idiossincrática dos mestrandos, uma vez que em ambos os casos se trata de materiais elaborados por eles.

essas variações, convém mencionar: a) as ferramentas ou estratégias usadas para a intervenção podem ser oficinas, sequências didáticas ou propostas de atividades; b) a localização da proposta no corpo do trabalho pode ser como parte da seção de metodologia (que, por sua vez, pode ser um tópico inserido no capítulo/seção de análise) ou nos apêndices ou anexos; c) a forma de apresentação da proposta pode ser como um texto corrido, mais detalhado, ou como um conjunto de tópicos, de modo mais esquemático.

Por exemplo, o TCF 1 desenvolve uma proposta de intervenção, ainda que pouco detalhada, no mesmo capítulo em que apresenta a metodologia e a análise dos dados. A descrição da atividade aplicada, denominada pela autora “*A sequência didática vivenciada*”, aparece estruturada em três passos e em seis oficinas, correspondendo ao que seriam os módulos da sequência didática. Por sua vez, no TCF 2, o autor apresenta a proposta de intervenção seguida da análise de sua aplicação, em um capítulo cujo título, “*A pintura como recurso didático: sugestão de atividades*”, sugere a apresentação de uma sequência de atividades.

Dentre os trabalhos analisados, o TCF 3 e TCF 5 diferem de modo mais evidente dos demais. Neles, a proposta de intervenção aparece isolada do corpo do texto, estando localizada como apêndice. Dessa maneira, aproxima-se de um “produto” da pesquisa que pode ser utilizado de forma independente do trabalho, podendo ser aplicado por outros professores sem a obrigatoriedade de conhecerem ou lerem o TCF que o originou.

Finalmente, o TCF 4 também mostra uma forma diferente de apresentar a proposta de intervenção. Ao contrário dos demais, a autora não apresenta uma elaboração descritiva da proposta, mas opta por inserir a atividade alinhada à análise dos resultados. Nesse sentido, não houve a preocupação de que essas atividades pudessem ser tomadas de forma isolada do trabalho. Desta maneira, para que a proposta em questão eventualmente fosse replicada em outros contextos pedagógicos, por outros professores, seria necessário o acesso ao TCF na íntegra, a fim de depreender dele uma possível sequência de atividades.

A partir dessa análise mais pontual e específica, portanto, percebemos que o processo de apreensão dos metagêneros pertinentes conduz

a uma peculiaridade do trabalho final do PROFLETRAS em relação à dissertação acadêmica. Essa peculiaridade se mostra em todos os trabalhos na forma de uma proposta de intervenção, mas a maneira como essa proposta é elaborada e apresentada difere consideravelmente de TCF para TCF, de mestrando para mestrando.

6.3. O TCF do PROFLETRAS: a percepção dos mestrandos

Neste subtópico, discutimos as respostas dadas pelos egressos das duas primeiras turmas do PROFLETRAS aos questionários que lhes foi proposto, com a finalidade de iluminar o processo de apreensão/*uptake* que resultou na produção do Trabalho de Conclusão Final. Consideramos que o olhar dos próprios mestrandos sobre o processo contribui significativamente para ampliar e complementar as percepções advindas da análise textual.

Inicialmente, pudemos perceber que 09 dentre 11 professores/mestrandos relatam ter tido contato, antes de ingressarem no PROFLETRAS, apenas com gêneros limitados àqueles recomendados pelos currículos para serem explorados em sala de aula. O repertório de leitura/escuta e escrita/fala desses professores, com poucas exceções, consistia de gêneros como “conto, poema, e-mail, charge, cartum, seminário, fábula, redação escolar, crônica, tirinha, cartaz, debate regrado, cordel e canção” (Participante 7). Entretanto, 02 participantes relataram ter lido também dissertações, artigos científicos, ensaios e livros em Linguística, Literatura e Filosofia (Participante 5 e Participante 9).

Conforme a totalidade dos participantes, uma vez tendo ingressado no PROFLETRAS, seu repertório de leitura e produção se ampliou para incluir gêneros acadêmicos como “resumos, resenhas, artigos, ensaios, dissertações e teses” (Participante 1), ou ainda “artigos, pesquisas, capítulos de livros, dissertações” (Participante 2). Lembramos que as questões que levaram a essas informações se justificam por sua relevância em evidenciar os gêneros antecedentes para a produção do TCF.

Mais especificamente, quando indagados sobre a utilização de algum modelo para o TCF, os mestrandos foram unânimes em relatar que haviam procurado algum tipo de fonte para servir de referência em

termos de formatação e organização. Ao listarem tais referências, são igualmente unânimes em mencionar artigos, dissertações e as normas da ABNT. No entanto, no que concerne à “proposta de intervenção”, exigência específica do PROFLETRAS, a maioria dos mestrands informou que não buscou nenhum modelo para sua elaboração, presumivelmente em virtude da inexistência de um modelo adequado, pelo menos no caso da primeira turma, cujos trabalhos posteriormente passaram a modelar os TCF das turmas subsequentes. Embora haja mestrados acadêmicos em Letras orientados para o ensino, esses não foram tomados como modelo para o PROFLETRAS.

A propósito disso, e corroborando a análise dos TCF reportada anteriormente neste trabalho, em vários questionários aparece a percepção dos mestrands do PROFLETRAS acerca da peculiaridade do TCF em relação à dissertação de mestrado acadêmico. Se, para o Participante 1, o TCF difere “na questão de ser obrigatório uma proposta de intervenção”, sua peculiaridade reside, segundo o Participante 4, “na aproximação com a realidade de sala de aula”. Além disso, o mestrando do PROFLETRAS está convicto da relevância pedagógica e social da sua pesquisa: “no PROFLETRAS a tendência é ofertar à pesquisa uma possível utilidade ao objeto pesquisado” (Participante 9). Os egressos do Programa mostram a consciência de que o PROFLETRAS tem uma natureza indiscutivelmente aplicada e comprometida com a intervenção em problemas do Ensino Fundamental nas escolas públicas.

7. Considerações finais

Os resultados deste estudo apontam para a necessidade de refletir sobre os processos de constituição social dos gêneros em resposta e na relação com outros gêneros que os precedem ou orientam a sua construção, funcionando como metagêneros típicos de determinados sistemas de atividade. Esse foco de atenção poderá contribuir fortemente para a consolidação de um olhar sobre os gêneros como formas e enquadres da e para a ação social, de modo a afastar das aplicações ao ensino a visão de gênero como uma espécie de gramática textual, como alerta Bunzen (2004), perigo sempre presente em livros didáticos e na prática do professor.

O olhar sobre a amostra de trabalhos finais do PROFLETRAS relatado neste estudo evidencia uma tensão entre o TCF e a tradicional dissertação de mestrado acadêmico (DMA). Por um lado, é inegável e talvez inevitável que os mestrandos (e seus respectivos orientadores!) apelem para esse gênero antecedente no momento de planejar e elaborar o TCF. Tal relação é, aliás, coerente com a natureza sociocognitiva do conhecimento de gêneros “antigos” e a aquisição de gêneros “novos” (Devitt e Bastian 2015). Entretanto, para que o uso da DMA como gênero antecedente seja proveitoso, e não prejudicial no sentido de induzir à (re)produção de mais do mesmo, entram em cena os metagêneros do curso que determinam a inserção de uma proposta de intervenção pedagógica, vista como o aspecto diferencial e definidor da identidade do PROFLETRAS como Programa dedicado à melhoria da qualidade do ensino na educação básica.

Retomando as categorias de Dryer (2016), os dados aqui examinados e discutidos, tanto oriundos dos textos (artefatos de apreensão) como dos questionários (indicadores das percepções dos mestrandos sobre as *affordances* de apreensão do TCF na relação com as DMA), evidenciam que o processo de *uptake* vem ocorrendo com sucesso no sentido de confirmar os objetivos e a proposta do Programa. Ao colocar em cena (realização de apreensão) sua compreensão de como o TCF deve ser construído (captura de apreensão), os mestrandos revelam ainda os resíduos de apreensão oriundos de uma memória socialmente estabelecida sobre o que é e como se constitui uma dissertação de mestrado. Nessa relação, ora de complementação, ora de distensão, com a DMA e com os metagêneros do curso, o Trabalho de Conclusão Final do PROFLETRAS vai se constituindo, em um nível bastante específico de análise, como um “subgênero” (Bhatia 2009) da dissertação de mestrado (acadêmica, tradicional) ou ainda, se quisermos, à medida em que os mestrados profissionais se consolidam, como um novo gênero da pesquisa científica.

Referências

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. 2011. *NBR 14724*: Informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro. 15 p.

- AUSTIN, John L. 1975. *How to do things with words*. 2. ed. Cambridge: Harvard University Press.
- AUSTIN, John L. 1990. *Quando dizer é fazer*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BEZERRA, Benedito G. 2017. *Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta)teóricas e conceituais*. São Paulo: Parábola Editorial.
- BASTIAN, Heather. 2015. Capturing individual uptake: toward a disruptive research methodology. *Composition Forum*, 31:1-18.
- BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. 2013. *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. São Paulo: Parábola Editorial.
- BAWARSHI, Anis. 2015. Accounting for genre performance: why uptake matters. In: ARTEMEVA, Natasha; FREEDMAN, Aviva (Eds.). *Genre studies around the globe: beyond the three traditions*. Winnipeg: Inkshed. p. 186-206.
- BAZERMAN, Charles. 2005. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividade: como os textos organizam atividades e pessoas. In: BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez. p. 19-46.
- BAZERMAN, Charles. 1994. Systems of genre and the enactment of social intentions. In: FREEDMAN, Aviva; MEDWAY, Peter (Eds.). *Genre and the New Rhetoric*. Bristol: Taylor and Francis. p.79-101.
- BHATIA, Vijay K. 2004. *Worlds of written discourse: a genre-based view*. London: Continuum.
- BUNZEN, Clecio. 2004. O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. In: MANFRIM, Aline Maria P. et al. *Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin*. São Carlos: GEGE. p. 221-257.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). 2019. Diretoria de Avaliação. *Relatório do Seminário de Meio Termo: Linguística e Literatura*. Brasília, DF.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). 2017. Diretoria de Avaliação. *Relatório da Avaliação Quadrienal 2017: Linguística e Literatura*. Brasília, DF.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). 2016. Diretoria de Avaliação. *Documento de Área Letras e Linguística*. Brasília, DF.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. 1987. *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- DEVITT, Amy J. 2004. *Writing genres*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

- DEVITT, AMY. 1991. Intertextuality in tax accounting: generic, referential, and functional. In: BAZERMAN, Charles; PARADIS, James (Eds.). *Textual dynamics of the professions: historical and contemporary studies of writing in professional communities*. Madison: The University of Wisconsin Press. p. 336-357.
- DEVITT, Amy. 2009. Teaching critical genre awareness. In: BAZERMAN, Charles; BONINI, Adair; FIGUEIREDO, Débora (Eds.). *Genre in a changing world*. Fort Collins/West Lafayette: The WAC Clearinghouse/Parlor Press. p. 337-351.
- DEVITT, Amy; BASTIAN, Heather. 2015. Algumas ideias para ensinar novos gêneros a partir de velhos gêneros. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; CAVALCANTI, Larissa de Pinho (Orgs.). *Gêneros na linguística e na literatura: Charles Bazerman: 10 anos de incentivo à pesquisa no Brasil*. Ed. Universitária da UFPE/Pipa Comunicação. p. 97-121.
- DRYER, Dylan B. 2016. Disambiguating uptake: toward a tactical research agenda on citizen's writing. In: REIFF, Mary Jo; BAWARSHI, Anis (Eds.). *Genre and the performance of publics*. Logan: Utah State University Press. p. 60-79.
- EMMONS, Kimberly. 2009. Uptake and the biomedical subject. In: BAZERMAN, Charles; BONINI, Adair; FIGUEIREDO, Débora (Eds.). *Genre in a changing world*. Fort Collins/West Lafayette: The WAC Clearinghouse/Parlor Press. p. 134-157.
- FREADMAN, Anne. 2015. The traps and trappings of genre theory. In: ARTEMEVA, Natasha; FREEDMAN, Aviva (Eds.). *Genre studies around the globe: beyond the three traditions*. Winnipeg: Inkshed. p. 425-452.
- FREADMAN, Anne. 2002. Uptake. In: COE, Richard; LINGARD, Lorelei; TESLENKO, Tatiana (Eds.). *The rhetoric and ideology of genre*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press. p. 39-53.
- FREADMAN, Anne. 1994. Anyone for tennis? In: FREEDMAN, Aviva; MEDWAY, Peter (Eds.). *Genre and the New Rhetoric*. Bristol: Taylor and Francis. p. 43-66.
- FREEDMAN, Aviva; MEDWAY, Peter (Eds.). 1994. *Learning and teaching genre*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers.
- GILTROW, Janet. 2002. Meta-genre. In: COE, Richard; LINGARD, Lorelei; TESLENKO, Tatiana (Eds.). *The rhetoric and ideology of genre*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press. p. 187-205.
- MILLER, Carolyn R. 2009. *Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia*. Recife: Ed. Universitária da UFPE.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 2009. Portaria Normativa n. 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 20-21, 29 dez. 2009.
- OTTONI, Paulo. 2002. John Langshaw Austin e a visão performativa da linguagem. *D.E.L.T.A.*, v. 18, n. 1, p. 117-143.
- PAIVA, Vera L. M. O. 2010. Propiciamento (*affordance*) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa. In: LIMA, Diógenes Cândido (Org.). *Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas*. Vitória da Conquista: Edições UESB.
- PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS). 2014. Conselho Gestor. Diretrizes para a pesquisa do trabalho final no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Propõe diretrizes básicas para a elaboração do Trabalho de Conclusão Final do PROFLETRAS. Natal, RN, 23 abr. 2014.
- PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS). 2018. Conselho Gestor. Resolução n. 002/2018, de 21 de agosto de 2018. Define diretrizes para a natureza do trabalho final do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Rio de Janeiro, RJ, 21 ago. 2018.
- REIFF, Mary Jo; BAWARSHI, Anis (Eds.). 2016. *Genre and the performance of publics*. Logan: Utah State University Press.
- SEARLE, John. 1969. *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SPINUZZI, Clay. 2004. *Describing assemblages: genre sets, systems, repertoires, and ecologies*. *Computer Writing and Research Lab*, White Paper Series, p. 1-9.
- SWALES, John M. 2004. *Research genres: exploration and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SWALES, John M.; FEAK, Christine B. 2011. *Navigating academia: writing supporting genres*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. 1994. *Investigações filosóficas*. 4. ed. Petrópolis/RJ: Vozes.

Recebido em: 01/12/2018

Aprovado em: 28/03/2020