

A COMPETÊNCIA METAGENÉRICA EM OFÍCIOS: DAS PRESCRIÇÕES FORMAIS AOS VESTÍGIOS FUNCIONAIS NO METAGÊNERO MANUAL DE REDAÇÃO

Rodrigo Albuquerque*

Anna Luiza de Vasconcellos Cavalcanti Morato**

- RESUMO: A partir da noção de competência metagenérica, almejamos analisar de que modo os manuais de redação abordam os atributos formais e funcionais do gênero *ofício*, com vistas a sugerir orientações que possam, de algum modo, colaborar com a escrita nesse gênero. No âmbito metodológico, utilizamos a Análise Documental (Cellard, 2008; Alves *et al.*, 2021) e a Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 2001; Bessa; Sato, 2018) para examinar manuais de redação e produções acadêmicas que abordassem o gênero em questão. No âmbito teórico, valemo-nos da noção de gêneros discursivos sob os enfoques sociorretórico e sociodiscursivo (Meurer *et al.*, 2005), atrelando-a à noção de competência metagenérica, a qual é resultante de outras competências de linguagem que se instanciam em dimensões linguístico-discursivas, pragmáticas, sociocognitivas e sociointeracionais (Albuquerque, 2022). No âmbito analítico, constatamos, a partir de um quadro de habilidades socioculturais e de estratégias linguístico-discursivas e interacionais, que os manuais focalizam propriedades formais do gênero e que as produções acadêmicas pouco avançam no debate relativo ao ofício. Concluímos que o acesso a atributos funcionais desse gênero, motivados socioculturalmente, contribuiria para a autonomia dos/as interlocutores/as na leitura e na escrita do ofício.
- PALAVRAS-CHAVE: Competência metagenérica; Ofício; Gêneros discursivos; Análise documental crítica.

Considerações iniciais

É público e notório que os manuais de redação, entre a injunção e a criatividade, pendem para a normatividade, sob o argumento de que a padronização, a impessoalidade, a clareza, a formalidade e a concisão – como atributos da Redação Oficial – favoreceriam a acessibilidade do público à informação, consoante frisa o *Manual de Redação da Presidência da República* (Brasil, 1991b, 2002b, 2018b), que, desde 1991, tem sido

* Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, Brasil. Professor Adjunto IV. rodrigo.albuquerque.unb@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5279-4311>.

** Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, Brasil. Mestra em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília (PPGL/UnB) e Revisora de Textos da Universidade de Brasília (UnB). annavcmorato@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1549-1721>.

grande referência na produção de manuais de redação em esferas federais, estaduais, distritais e municipais.¹ Sob essa assertiva, concebemos que os manuais de redação (i) se perspectivam como metagêneros (Giltrow, 2002), dado que sua natureza injuntiva e metalinguística direciona, de maneira nem sempre harmônica, a fala e a escrita a contextos específicos (Nunes; Silveira, 2018); e (ii) se pautam em atributos exclusivamente normativos, universais e vagos, desconsiderando-se, por completo, as práticas socioculturais e os aspectos sociorretóricos emergentes de gêneros discursivos *manualizados*.

No que tange aos metagêneros, propomos que os manuais de redação funcionam como uma categoria de gênero cujo propósito, em alusão ao prefixo *meta-*, consistiria em promover reflexividade no que concerne ao funcionamento de outro(s) gênero(s). Cabe frisar que “todo metagênero é também um gênero, mas nem todo gênero é um metagênero”, o que situaria este como categoria mais ampla, englobando aquele (Nunes; Silveira, 2018, p. 305-306). De modo geral, os metagêneros orientam a produção de gêneros (Giltrow, 2002), o que inclui estrutura, estilo e aspectos sociorretóricos (Cantuário; Alves Filho, 2021); e prescrevem diretrizes que, a um só tempo, normatizam o que (não) se deve produzir nos gêneros (Nunes; Silveira, 2018) e descartam/endossam certas expressões (Giltrow, 2002).

Quanto aos atributos focalizados pelo metagênero, a *manualização* poderia colaborar para a construção de mitos no que diz respeito à padronização, à impessoalidade, à clareza, à formalidade e à concisão, assumindo-se posturas do tipo *tudo ou nada*: ou há padronização, impessoalidade, clareza, formalidade e concisão; ou não há. Para exemplificar, apresentamos as reflexões de Guerra (1970, p. 72), para quem a impessoalidade é um mito, que, em excesso, “tanto pode conduzir alguém ao céu como jogá-lo nas profundezas do inferno”. Rompendo com essa ótica binária e dicotômica, Guerra (1970, p. 75) assume que “nem a impessoalidade levada ao extremo, a ponto de se cristalizar em expressões que há muito perderam o viço, nem a liberdade irresponsável de querer transformar uma simples informação numa página de lances literários” seriam posturas coerentes na escrita de textos oficiais.

Em síntese, questionamos, no que se refere aos manuais de redação, a efetividade desse metagênero na orientação de atores/atrizes sociais inscritos/as em dado gênero, tendo em vista que a insistência na normatividade (com frequência, pautada somente em critérios estéticos); a concepção dicotômica, imprecisa e vaga relacionada aos atributos da Redação Oficial; e, ainda, as prescrições dissociadas de práticas socioculturais e de aspectos sociorretóricos opacificam os atributos funcionais do gênero nas dimensões linguísticas, discursivo-textuais, pragmáticas, sociocognitivas e sociointeracionais.

¹ Com o Decreto n. 100.000/1991 (Brasil, 1991a), autorizou-se uma comissão para rever as normas de redação propostas em 1937. A partir desse decreto, publicaram-se: (i) a primeira edição, para simplificar e uniformizar as regras (Brasil, 1991b); (ii) a segunda edição, por meio da Portaria n. 91/2002 (Brasil, 2002a), para adequar o documento às formas de comunicação emergentes dos avanços da informática (Brasil, 2002b); e (iii) a terceira edição, por meio da Portaria n. 1369/2018 (Brasil, 2018a), para atender à elaboração normativa, à reforma ortográfica e às novas tecnologias (Brasil, 2018b, s/d).

Torna-se primordial que, nas práticas socioculturais dos/as interagentes inscritos/as nesses gêneros, esses manuais abranjam tais dimensões e possibilitem ampliar a competência metagenérica desses sujeitos. É imprescindível que os manuais ratifiquem e sejam ratificados pela experiência interlocutiva, visto não serem raros os casos de pessoas que, tendo trabalhado em *cursos de redação técnica/oficial*, aprenderam com a prática, com a curiosidade e com o interesse próprio (Silveira, 2005). O cenário que, hoje, temos no âmbito da Linguística é de escasso interesse por gêneros discursivos abrangidos pela redação técnica/oficial; e de reduzida consciência dos/as interagentes quanto aos aspectos enunciativos, ideológicos, argumentativos, pragmáticos e retóricos emergentes de tais gêneros (Silveira, 2007), o que reitera a necessidade da propositura de pesquisas que ampliem a abrangência dos manuais, considerando-se o diálogo entre metagênero e competência metagenérica.

A partir da noção de competência metagenérica, almejamos analisar de que modo os manuais de redação abordam os atributos formais e funcionais do gênero *ofício*, com vistas a sugerir orientações que possam, de algum modo, colaborar com a escrita nesse gênero. Desse objetivo geral derivam-se os seguintes objetivos específicos: (i) analisar atributos formais e funcionais do gênero discursivo *ofício* referenciados em manuais de redação publicados entre 2018 e 2023 por universidades públicas; e (ii) sugerir habilidades socioculturais e estratégias linguístico-discursivas e interacionais que, a partir da revisão de literatura e da análise desses manuais, se relacionam com a ampliação da competência metagenérica na leitura e na escrita de ofícios – considerando-se as dimensões linguístico-discursiva, pragmática, sociocognitiva e sociointeracional (Albuquerque, 2022).

Para responder a esses objetivos, enquadraremos a pesquisa, no âmbito metodológico, em uma episteme exclusivamente qualitativa, adotando-se a Análise Documental e a Análise de Discurso Crítica como métodos. Após esse momento, articularemos, no âmbito teórico, os debates relativos aos gêneros discursivos e a distintas competências de linguagem, almejando trazer certa ampliação conceitual à noção de competência metagenérica. No âmbito analítico, proporemos um quadro de habilidades e estratégias que integram a competência metagenérica no gênero *ofício*, a partir dos atributos (meta)genéricos referenciados em manuais de redação e em produções acadêmicas relacionadas a esse gênero. Dessa maneira, esperamos contribuir não apenas com a ampliação conceitual da noção de competência metagenérica, mas também com a sensibilização para que os manuais prevejam orientações pragmáticas para a leitura e a escrita de ofícios.

As rotas da pesquisa em um enquadre epistêmico qualitativo (e crítico)

Sob um enquadre epistêmico qualitativo (Silverman, 2000; Mason, 2002; Chizzotti, 2003), elegemos a Análise Documental (Cellard, 2008; Alves *et al.*, 2021) e a Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 2001; Bessa; Sato, 2018) como métodos de pesquisa,

devido ao nosso interesse em analisar manuais de redação que tragam instruções sobre o gênero *ofício*, a fim de dar visibilidade aos sentidos emergentes dos metagêneros sob análise. Com relação aos atributos da pesquisa qualitativa, frisamos: o caráter fluido, exploratório e flexível; a orientação para os dados; a sensibilidade para o contexto (Mason, 2002); a ênfase nos sentidos percebidos pela atenção sensível (Chizzotti, 2003) e nos processos por meio dos quais os textos retratam a *realidade* (Silverman, 2000); e a provisoriação dos sentidos (Albuquerque, 2022).

A Análise Documental, como método de pesquisa, possibilita evidenciar indicadores que oportunizem ao/à analista construir inferências sobre o dito (Bardin, 1977). Além disso, ela representa vestígios da atividade humana em épocas específicas (Cellard, 2008). Ao contrário da pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental utiliza “[...] materiais que não recebe[ra]m ainda um tratamento analítico, ou que ainda pode[ria]m ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (Gil, 2002, p. 45).

Neste estudo, demos tratamento analítico, em sintonia com o nosso primeiro objetivo específico, a metagêneros (manuais de redação) reguladores do ofício produzidos no âmbito das universidades públicas, a fim de mapear atributos formais e funcionais do ofício. Conforme recomendam Alves *et al.* (2021), buscamos selecionar, analisar, organizar, categorizar, (re)ler, sistematizar e (des/re)construir o material (os manuais de redação). Para tanto, realizamos uma busca no *site Google*, por meio das palavras-chave: *manual de redação e universidade*. Como critérios de inclusão, decidimos selecionar metagêneros: (i) publicados entre 2018 e 2023;² (ii) produzidos em instituições de ensino superior (universidades federais) situadas em diferentes regiões do país; e (iii) elaborados por uma comissão, para que pudéssemos identificar a autoria dos/as profissionais envolvidos/as.

Como critério de exclusão, desconsideramos manuais que, além de não se encaixarem nos critérios de inclusão, focalizassem aspectos relacionados à formatação. Interrompemos a geração de dados a partir do critério de saturação, ao percebermos que os atributos genéricos formais e funcionais do ofício começavam a se repetir. Em congruência com Cellard (2008), a análise foi dividida em: análise preliminar (contexto, autoria, autenticidade e confiabilidade do texto, natureza do texto, conceitos-chave, e lógica interna do texto) e análise propriamente dita.

A Análise de Discurso Crítica, como método de pesquisa, possibilita trazer, para esse estudo, reflexões atinentes às três dimensões do discurso – prática social, prática discursiva e texto – e buscar, de alguma maneira, a mudança discursiva (Fairclough, 2001) no tocante aos atributos genéricos previstos nos manuais de redação. Nesta pesquisa, o texto seria o próprio manual de redação; a prática discursiva envolveria a produção, a distribuição e o consumo de tais manuais (instituições públicas que produziriam manuais para que servidores/as pudessem consultá-los); e a prática social englobaria as ações dos/as interagentes, permeadas por aspectos ideológicos e

² Interessou-nos esse intervalo temporal, tendo em vista que o *Manual de Redação da Presidência da República*, a partir de 2018, passou a adotar uma nomenclatura única para o ofício, o aviso e o memorando, denominando-os, assim, de padrão ofício (Brasil, 2018b). Por fim, informamos que a geração de dados ocorreu no ano de 2023.

hegemônicos que regimentariam a produção, a distribuição e o consumo de tais textos. Avaliamos que as relações de poder emergem tanto dos manuais de redação quanto da interlocução de atores/atrizes sociais vinculados/as às instituições de ensino.

Bessa e Sato (2018, p. 129) recomendam ao/à analista de discurso: “(1) identifica(r) um problema social que tenha implicações para a ordem social; (2) busca(r) elementos semióticos para a análise; e (3) volta(r) o olhar para a prática na busca por sua compreensão”. Em sintonia com o nosso segundo objetivo específico e com o nosso objetivo geral, assumimos que (1) o problema social seja a ineficácia de manuais de redação na orientação da leitura e da escrita de ofícios; (2) os elementos semióticos sinalizem ausência/presença de atributos funcionais desse gênero nesses manuais; e (3) o olhar para a prática inclua a revisão de literatura sobre gêneros discursivos e competência metagenérica; bem como a análise dos manuais, almejando-se aplicar a noção de competência metagenérica na análise de ofícios; e sugerir que os manuais de redação contemplam orientações mais pragmáticas para a leitura e a escrita desse gênero discursivo.

Assim, (i) pesquisamos os metagêneros no sítio Google, por meio das palavras-chave: *manual de redação* e *universidade*; (ii) elegemos, a partir dessa pesquisa, dois metagêneros que se enquadraram em nossos critérios de inclusão/exclusão; (iii) mapeamos os atributos formais e funcionais do ofício em tais metagêneros; (iv) propusemos, a partir da revisão de literatura e da análise dos manuais de redação, um quadro com 4 habilidades socioculturais e 22 estratégias linguístico-discursivas e interacionais que integrariam a competência metagenérica no gênero *ofício*; e (v) destacamos sugestões mais pragmáticas relativas ao gênero em questão. O nosso intuito é que esses manuais de redação possam, de fato, se tornar efetiva ferramenta de consulta, colaborando, assim, com a ampliação da competência metagenérica dos/as usuários/as.

Enquadres teóricos convergentes: rumo a uma ampliação conceitual

Nesta seção, apresentaremos, primeiramente, a noção de gêneros discursivos sob os enfoques sociorretórico e sociodiscursivo (Meurer *et al.*, 2005), articulando-se as perspectivas sócio-histórica, dialógica (Bakhtin, 2010), pragmática, sociocultural, sociocognitiva (Miller, 1984, 1994; Bazerman, 2004) e sociointeracionista (Bronckart, 2005), por considerarmos que, consoante Motta-Roth (2008, p. 368), o caráter mestiço propiciado pela intertextualidade de escolas distintas seja a “qualidade mais notável que a perspectiva dos estudos de gêneros tem a oferecer aos estudos da linguagem”. Na sequência, articularemos essa noção ao conceito de competência metagenérica (Bentes *et al.*, 2003; Koch *et al.*, 2007; Koch, 2015; Koch; Elias, 2008, 2012), que resulta da aquisição de competências instanciadas em dimensões linguístico-discursivas, pragmáticas, sociocognitivas e sociointeracionais (Albuquerque, 2022).

Quando convocamos um paradigma híbrido de enfoques teóricos, avaliamos que todas essas perspectivas são convergentes, na medida em que consideram os

gêneros como usos da língua(gem) associados a atividades sociais; bem como as ações discursivas resultantes dos gêneros como recorrentes e, de alguma maneira, estáveis na forma, no conteúdo e no estilo (Motta-Roth, 2008). Ademais, essas perspectivas trazem uma noção genérica que, ao adentrar questões sociais, extrapola os limites do cotexto, prevendo ações languageiras cognitivamente previsíveis e cognitivamente possíveis (Albuquerque, 2017). Cabe frisar que a gênese desses pressupostos teóricos emergiria de Bakhtin (2010), cujo legado orientaria, em certa medida, as proposições teóricas de Miller (1984, 1994), de Bazerman (2004) e de Bronckart (2005).

No que concerne à primeira perspectiva (sócio-histórica e dialógica), os gêneros são infinitamente ricos e diversos “porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso” (Bakhtin, 2010, p. 262). Os gêneros, concebidos como enunciados relativamente estáveis, preveem plano composicional, conteúdo temático e estilo (Bakhtin, 2010). Ademais, Bakhtin (2010) postula que os gêneros discursivos podem se vincular tanto a esferas sociais mais concretas e imediatas (gêneros primários) quanto a um convívio cultural mais complexo e relativamente organizado/desenvolvido (gêneros secundários).

Mesmo que os gêneros secundários (como o ofício) decorram de atividades humanas institucionalizadas e apresentem maior tendência à estabilidade, esses gêneros “incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples)” (Bakhtin, 2010, p. 263), o que significa, por esse motivo, que os/as interagentes, ao se inscreverem nas práticas socioculturais emergentes do gênero *ofício*, transpõem as suas experiências prévias mais imediatas para a interlocução, ampliando-se a própria competência metagenérica nesse gênero. Logo, defendemos a ideia de que tais interagentes não produziriam um ofício *do zero*.

Relativamente à segunda perspectiva (pragmática, sociocultural e sociocognitiva), os gêneros discursivos são perspectivados como ações sociais tipificadas oriundas de situações retóricas recorrentes (Miller, 1984, 1994; Bazerman, 2004). Sob essa ótica, os nossos atos de fala sinalizariam modos típicos de agir, inscrevendo-nos em determinadas atividades sociais (Bazerman, 2004), de forma que o significado emerja da situação e do contexto social (Miller, 1984) que acompanham a enunciação. Tais ações sociais, emergentes dos gêneros, se tornariam típicas na medida em que se tornam recorrentes nas distintas práticas socioculturais.

Nessa perspectiva, o gênero: refere-se a uma categoria convencional do discurso; é interpretável por meio de regras; distingue-se de forma; evidencia padrões recorrentes de uso linguístico; constitui meio retórico para mediar o singular e o recorrente (Miller, 1984); concatena recursos linguísticos (micro) em atendimento à ação social (macro); estrutura ações partilhadas por meio do decoro comunitário (Miller, 1994); e funciona como fenômeno de reconhecimento psicossocial (Bazerman, 2004). Sob esse prisma, projetamos que a ampliação da competência metagenérica se dá pela gradativa familiarização com as situações retóricas recorrentes, de maneira que os/as interagentes se tornem cada vez mais sensíveis aos aspectos linguísticos (micro) e sociais (macro) constitutivos do gênero.

Com relação à terceira perspectiva (sociointeracionista), os gêneros nos situariam entre as coerções/restricções textuais e a criatividade/liberdade textual (Bronckart, 2005). Na visão de Bronckart (2005), essa experiência englobaria quatro espaços de mediação da linguagem: (i) a mediação pelos gêneros (o/a interagente adapta os próprios conhecimentos sobre os gêneros nas diversas situações de interação); (ii) a mediação pelos signos (o/a interagente (re)produz os signos mobilizados em determinado texto, em sintonia com as expectativas genéricas); (iii) a mediação pelos tipos (o/a interagente (re)produz um tipo de discurso e, ainda, mobiliza recursos linguísticos mais pertinentes para a situação interlocutiva); e (iv) a mediação pela aprendizagem (o/a interagente gerencia os mecanismos de textualização, de modalização e de distribuição das vozes). A esse respeito, consideramos que ampliar a competência metagenérica inclui gerenciar os recursos linguístico-discursivos (dos léxico-gramaticais aos discursivo-textuais) e avaliar as indexações genéricas negociadas nas instâncias da interação.

Relativamente às competências de linguagem, Albuquerque (2015) discorre acerca das múltiplas competências relacionadas ao ensino de segunda língua. Tomando como base essa proposta, assumimos que as competências gramatical, comunicativa, interacional, pragmática, sociocultural e discursiva ampliariam epistemicamente a noção de competência metagenérica. Essa noção, como evidenciam Koch e Elias (2008), surgiu, implicitamente, em Bakhtin (2010), quando o filósofo russo considerou que nós moldamos o nosso discurso em forma de gêneros discursivos, identificando-os já nas primeiras palavras. De forma similar, Maingueneau (2005) previu que cada enunciado traria consigo certo estatuto genérico.

Na Linguística de Texto, tal noção, cunhada por Bentes *et al.* (2003), é associada ao reconhecimento de dispositivos de dado gênero; à reelaboração de conteúdos simbólicos; e à inter-relação com outros gêneros. Mais tarde, adquirir a competência metagenérica transcende as ações de (re)conhecer e de diferenciar gêneros, entendendo-se que o contato permanente com esses gêneros nos possibilitaria construir modelos cognitivos (Koch *et al.*, 2007; Koch; Elias, 2012), a fim de podermos recorrer a esses gêneros, usá-los com adequação (Koch *et al.*, 2007) e, especialmente, interagir convenientemente nas práticas sociais (Koch, 2015).

Ao fazer uma revisão de literatura, Albuquerque (2022, p. 3) assume que a noção de competência metagenérica preserva “a ideia de que nossa inscrição em dado gênero – por meio de práticas sociais de leitura e de produção (oral e escrita) – possibilita a aquisição (ou a ampliação) de nossa competência metagenérica”. De modo ensaístico, o autor (2022) concebe que a competência metagenérica engloba, então, as competências comunicativa, interacional, pragmática, sociocultural e discursiva, o que pressuporia que os/as usuários/as da língua(gem) seriam capazes de, respectivamente, avaliar o que seria possível, viável, aceitável e realizável; conquistar a própria emancipação e construir sentidos com os/as outros/as; ajustar a força e a intencionalidade das enunciações; respeitar o contexto sociocultural dos/as interlocutores/as; bem como considerar as negociações ideológicas e identitárias que perpassariam gênero e texto.

O conceito de competência linguística surgiu com os estudos gerativos de Noam Chomsky, a partir da publicação da obra *Estruturas sintáticas*, em 1957. O modelo teórico do gerativista propôs identificar o funcionamento da linguagem humana (Chomsky, 1957). Em forte oposição aos modelos estruturalistas e behavioristas vigentes, o linguista defendia que o comportamento linguístico não poderia ser reduzido a respostas a estímulos, mediante simples repetição e imitação da linguagem, uma vez que os sujeitos eram capazes de formular frases inéditas. Guiado por esse pensamento, Chomsky (1959) sugere que a linguagem está associada a um dispositivo biológico e inato nos seres humanos, o qual se relaciona à capacidade de falar, de entender, de reconhecer e de formar sentenças gramaticais em determinada língua.

Discordando da ideia de falante ideal, dotado/a de competência linguística e pertencente a uma comunidade de fala homogênea, Hymes (1972) afirma que os conhecimentos gramaticais são estéreis quando desvinculados do uso da língua – a produção de enunciados inscritos em dado contexto comunicativo. Na visão do autor (1972), a competência comunicativa abarca o que seria socialmente apropriado: possível, viável, aceitável e realizável em dada cultura. Em se tratando da aquisição da linguagem, ele (1972) assegura que a criança não aprende apenas a distinguir sentenças (a)gramaticais, mas também se torna capaz de produzir e de avaliar atos de fala (os próprios e os alheios), dada a sua imersão em distintas experiências sociais.

Transcendendo a competência comunicativa, cuja perspectiva focalizaria o linear, o previsível, o controlável, o não conflitivo (Albuquerque, 2015) e o individual (Young, 1997), Kramsch (1986) propõe o conceito de competência interacional, relacionando-o à negociação intercultural dos sentidos e à busca pela verdadeira emancipação na língua(gem). Young (2008) ressalta que, enquanto a competência comunicativa revelaria o que as pessoas, de fato, sabem, a competência interacional incluiria o que elas fazem com seus pares. Desse giro epistêmico, reiteramos o caráter intersubjetivo que perpassa a competência interacional, fazendo emergir, nas interações diversas, não só os conhecimentos de mundo, mas, principalmente, a partilha intersubjetiva (Kramsch, 1986). A competência interacional inclui a coconstrução de sentidos no uso de recursos (não)lingüísticos, identitários e interacionais situados contextualmente nas diversas práticas socioculturais (Young, 1997, 2008; Filliettaz, 2019).

Embora Fraser (2010, p. 15) defina a competência pragmática como “a capacidade de comunicar a mensagem pretendida [...] em qualquer contexto sociocultural e de interpretar a mensagem do/a interlocutor/a tal como foi pretendida”, assumimos que ela, ao se situar mais proximamente a uma dimensão interacional, deslocaria esse caráter de comunicar/interpretar mensagens para negociar sentidos. Para nós, Thomas (1983) transporia o conceito para essa dimensão, ao reconhecer que a competência pragmática envolve perceber a força e a intencionalidade dos enunciados proferidos pelo/a locutor/a, considerando-se aspectos socioculturais em jogo na interlocução.

A competência sociocultural diz respeito “ao conhecimento do/a falante quanto ao modo de expressar mensagens de forma adequada dentro do contexto social e cultural global de comunicação, em conformidade com os fatores pragmáticos relacionados à

variação de uso da língua”, incluindo-se, então, os contextos socioculturais, a adequação estilística e os aspectos comunicativos (não)verbais (Celce-Murcia *et al.*, 1995, p. 23). Além de considerarmos que a competência sociocultural se relaciona à maior familiaridade com “padrões culturais (hábitos, costumes), crenças, valores e normas sociais da comunidade” (Armentero Reboredo, 2021, p. 110), destacamos que normas/padrões deveriam ser negociados pelos/as atores/atrizes sociais.

Segundo Canale e Swain (1980), a competência discursiva abrange conhecimentos de princípios gramaticais, de funções comunicativas decorrentes do uso da língua, e da conexão entre essas funções comunicativas e os princípios discursivos. Além da coesão e da coerência (Canale; Swain, 1980), ela abarcaria a dêixis, a estrutura genérica e a estrutura conversacional (Celce-Murcia *et al.*, 1995). Charaudeau (2000, s/p) inclui, nessa competência, a aptidão dos sujeitos para manipular e reconhecer “os procedimentos de encenação discursiva que farão eco às coerções situacionais”, o que envolveria manipular e reconhecer as atitudes enunciativas, os rituais de linguagem, os modos de organização do discurso e os conhecimentos (tanto objetivos quanto subjetivos). Para nós, essa competência abarca, igualmente, os princípios de construção textual de sentidos (Koch, 2015).

Com base em Beaugrande e Dressler (1981), Koch (2015) sugere que os princípios de construção textual de sentidos incluem: a coesão (referencial e sequencial); a situacionalidade (a relevância do texto para a situação comunicativa e a reconstrução da situação comunicativa a partir do texto); a informatividade (a distribuição e o grau de previsibilidade da informação); a intertextualidade (a referência a outros textos, previamente acessados); a intencionalidade (o alcance das intenções comunicativas por meio de dado texto); a aceitabilidade (o aceite dos/as interlocutores/as no que diz respeito à manifestação linguística do/a outro/a) e, como resultado da confluência de todos esses princípios: a coerência, que consiste nos sentidos construídos nas instâncias da intersubjetividade (e não em dimensões exclusivamente materiais).

Em nossa proposta de ampliação conceitual, não fazemos o cotejo com a competência linguística, devido ao pressuposto de que todo/a interagente, inscrito/a em determinado gênero, produzirá em seus textos sentenças gramaticais, em função de mecanismos inatos acionados no processo de aquisição da linguagem. No que tange às demais competências, concebemos que ampliar a competência metagenérica significa, em compatibilidade com o gênero discursivo a ser produzido, (i) articular os conhecimentos léxico-gramaticais e os semânticos (competência gramatical); e (ii) produzir atos de fala possíveis, viáveis, aceitáveis e realizáveis para dada comunidade (competência comunicativa), a fim de (iii) mobilizar recursos (não)lingüísticos, identitários e interacionais com autonomia na coconstrução de sentidos, emancipando-se em dada prática de linguagem (competência interacional).

A partir desse contínuo (entre o comunicar e o interagir), a competência metagenérica envolveria (iv) negociar com o/a outro/a a força, a intencionalidade e a aceitabilidade de atos de fala (competência pragmática); (v) avaliar criticamente padrões culturais e normas sociais, de alguma forma, emergentes de dada prática sociocultural (competência

sociocultural); e (vi) manipular e reconhecer os procedimentos de encenação discursiva, atravessados por relações hegemônicas, que interseccionam ideologias, poder e identidades (competência discursiva).

A competência metagenérica no gênero discursivo *ofício*

Ao pesquisarmos os metagêneros em uma busca no *site Google*, selecionamos dois manuais de redação: um produzido pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL); e o outro, pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Ambos traziam informações que transcendiam aspectos de formatação; e, assim, traziam vestígios de atributos formais e funcionais do gênero *ofício*. Durante o processo, encontramos: 5 manuais sem referência ao ano de publicação; 13 manuais produzidos antes de 2018; 1 manual que, embora produzido a partir de 2018, adotou como referência o *Manual de Redação da Presidência da República* de 2002; 11 manuais com foco em aspectos de formatação; 3 manuais sem autoria (sem explicitar a comissão que atuou na produção desse metagênero) e 9 manuais de estilo/jornalismo que não trataram do gênero em estudo. Além disso, localizamos 22 instituições que adotavam o *Manual de Redação da Presidência da República* de 2018 como documento orientador da escrita institucional.

No que diz respeito ao item *contexto* (Cellard, 2008), os dois manuais explicitam, na seção *Apresentação*, que os documentos foram produzidos com o intuito de oferecer diretrizes gerais para a redação oficial aos/as servidores/as das instituições, com a finalidade de auxiliar no desenvolvimento de tarefas, de propiciar melhoria nas rotinas, de aprimorar as atividades administrativas, de ampliar a eficiência no fluxo das informações (Universidade Federal de Alagoas, 2020; Carvalho *et al.*, 2022), de colaborar com uma gestão operacional eficiente, de democratizar o acesso à informação e de promover a transparência organizacional (Carvalho *et al.*, 2022).

Com relação ao item *autoria* (Cellard, 2008), pesquisamos a formação acadêmico-profissional das pessoas que integraram as comissões para a escrita dos manuais. Do *Manual de Atos e Comunicações Oficiais* (Universidade Federal de Alagoas, 2020), participaram: uma assessora de comunicação, secretários/as-executivos/as, assistentes administrativos/as, um administrador e uma professora, todos/as graduados/as e alguns/mas com especialização, com mestrado e com doutorado. Do *Manual de Atos e Comunicações Oficiais da UFF* (Carvalho *et al.*, 2022), participaram: uma secretária-executiva, uma superintendente de documentação e um arquivista – todos/as graduados/as, com especialização e com mestrado.

Quanto à autenticidade e à confiabilidade do texto (Cellard, 2008), enfatizamos que as comissões instituídas para a elaboração dos manuais reúnem profissionais legítimos/as para a escrita do metagênero, com destaque para o caráter interdisciplinar das duas composições; e que o documento procede do próprio sítio da universidade. Ambos os aspectos colaborariam para a autenticidade e a confiabilidade desses manuais.

Sobre a natureza do texto (Cellard, 2008), entendemos que a linguagem condiz com as práticas socioculturais institucionais, de maneira que os sentidos são construídos pelo/a leitor/a “[...] em função de seu grau de iniciação no contexto particular de sua produção” (Cellard, 2008, p. 302). A respeito dos conceitos-chave e da lógica interna do texto (Cellard, 2008), observamos que ambos os manuais evitam utilizar jargões profissionais, valendo-se de linguagem concisa e acessível aos/as usuários/as.

No que concerne ao modelo tridimensional (Fairclough, 2001), ambos os metagêneros (texto) foram produzidos por profissionais que, de algum modo, atuam na área da linguagem, foram distribuídos pelas próprias instituições e foram consumidos por servidores/as (prática discursiva), ressaltando-se que, em tais manuais, predominaram instruções estruturais, de teor injuntivo, com uma discreta incursão discursivo-pragmática (prática social). Procederemos, na sequência, com a análise propriamente dita dos manuais, a fim de examinarmos os atributos formais e funcionais do ofício emergentes desse metagênero; e, em seguida, discutiremos os atributos evidenciados em artigos acadêmicos que discutem o gênero *ofício*.

O primeiro manual, produzido pela UFAL, definiu o ofício como “a correspondência interna e externa usada pelas autoridades públicas para solicitar, reivindicar, notificar, comunicar formalmente sobre determinado tema, tratar de assuntos de serviço e de interesse da administração, em caráter oficial” (Universidade Federal de Alagoas, 2020, p. 67). Nele, evidencia-se que o vocativo a ser utilizado é, indistintamente, *senhor/a*; e que o fecho deve ser *respeitosamente* (interlocutores/as de hierarquia superior) e *atenciosamente* (interlocutores/as de mesma hierarquia ou de hierarquia inferior).

O texto é dividido em: introdução (apresenta-se o objetivo da comunicação e evitam-se formas de linguagem indiretivas), desenvolvimento (detalha-se o assunto, optando-se por situar as informações em parágrafos distintos, quando houver mais de uma ideia) e conclusão (afirma-se a posição acerca do assunto). Ademais, o manual recomenda que o formato do arquivo deve ser editável; que o arquivamento deve ocorrer para a consulta posterior do documento; e que o arquivo deve ser salvo de maneira padronizada, a fim de facilitar a localização do documento (Universidade Federal de Alagoas, 2020).

O segundo manual, produzido pela UFF, instrui que os ofícios externos são emitidos por reitor/a, vice-reitor/a, chefe de gabinete, pró-reitores/as, superintendentes, diretores/as de unidade, coordenadores/as de curso, chefias administrativas e chefias acadêmicas; enquanto os ofícios internos podem ser emitidos por outros/as servidores/as, desde que sejam apreciados pela chefia (Carvalho *et al.*, 2022).

A respeito do conteúdo do ofício, Carvalho *et al.* (2022, p. 20) situam que, mesmo sendo de matéria administrativa, o conteúdo poderia “[...] também vincular matéria de caráter social do agente público em decorrência do seu cargo ou função”. Similarmente ao outro manual, registram-se as mesmas prescrições relacionadas ao vocativo, ao fecho, à divisão do texto, ao formato do arquivo, ao arquivamento e ao salvamento do arquivo (Carvalho *et al.*, 2022). Acrescenta-se que o assunto deve ser explicitado por

meio de sintagmas nominais (e não verbos); que a guarda do ofício deve respeitar as normativas de temporalidade das Instituições Federais de Ensino Superior; que o sigilo deve ser classificado conforme a legislação pertinente e o assunto; e que a numeração deve acompanhar a sequência dada pela unidade que produziu o documento (Carvalho *et al.*, 2022).

Embora o ofício seja um gênero discursivo recorrentemente referido em manuais de redação, encontramos, no âmbito acadêmico, pouca discussão que, de alguma maneira, pudesse dar visibilidade a atributos formais e funcionais do gênero. Diante desse panorama, trazemos, na sequência, algumas contribuições teóricas para o assunto, a partir do que encontramos em produções acadêmicas em geral (especialmente no âmbito da Linguística).

Antes de avançarmos nesse sentido, cabe ressaltar, consoante Silveira (2007, p. 1454), que “o ofício é uma variedade do complexo gênero *carta*”. Em sintonia com Silva (1997, p. 121), o ofício poderia ser, portanto, tratado como um subgênero do gênero *carta*, cujo campo de atividade – a correspondência oficial – definiria “em que atividade os participantes estão engajados”. Esses/as participantes, segundo Silveira (2008), são: o/a redator/a (quem escreve e organiza o texto); o/a locutor/a (quem assina e assume a responsabilidade enunciativa) e, por fim, a enunciadora (a instituição).

É comum que os/as interagentes inscritos/as nesse gênero visem, ao mesmo tempo, comunicar e promover intercâmbio institucional (Silveira, 2007), buscando, segundo sugerem Silva *et al.* (2017), estabelecer uma relação interlocutiva marcada por cordialidade e honrarias (na introdução); realizar um ato de fala – como: ordem, solicitação, pergunta *etc.* – mitigado (no desenvolvimento); e retomar a ideia lançada inicialmente, reforçando-se, ainda, atributos do/a interlocutor/a (na conclusão). Sob essa perspectiva, o ofício – como “comunicação escrita formal, adotada no serviço público, entre autoridades da mesma categoria, ou de autoridades a particulares, ou de inferiores a superiores hierárquicos” (Costa, 2012, p. 182) – exerce funções comunicativas específicas (tais como: convidar, convocar, intimar e notificar) que, em comum, objetivam solicitar a presença de alguém (Travaglia, 2007).

Com maior especificidade no que tange ao agir linguístico-discursivo nesse gênero discursivo, destacamos a pesquisa de Silveira (2007), que encontrou, em ofícios, os seguintes propósitos comunicativos: solicitar prédimo; encaminhar documentos para informar, apreciar ou divulgar; convidar para eventos; informar acerca de eventos, de liberações, de solicitações, de consultas, de tramitações, de reclamações; encaminhar servidores/as para estágios/cursos; agradecer convite e atendimento de solicitação; colocar a instituição à disposição para sediar eventos; oferecer serviços; notificar e prestar solidariedade. Para sinalizar esses propósitos, é comum que os/as interagentes se valham, portanto, de uma diversificada gama de marcadores metadiscursivos,³ que podem se manifestar em níveis mais/menos explícitos/implícitos.

³ Sob a ótica de Hyland (2005), o metadisco, em sentido amplo, faz alusão aos distintos símbolos linguísticos utilizados para guiar/direcionar os/as interagentes na leitura de determinado texto, buscando-se, por conseguinte, a compreensão tanto do texto em si quanto da postura do/a escritor/a.

Ao se comportar como o/a porta-voz da instituição, o/a locutor/a pode, então, utilizar distintos recursos linguístico-discursivos que, para Silveira (2008), (i) marcam formalidade, com o emprego de fórmulas de polidez, que, mesmo criticadas por manuais de redação oficial, surgem, especialmente, nos fechos dos textos; e (ii) despersonalizam os textos, tais como a voz passiva, as nominalizações de verbos e a primeira pessoa do plural (Alves; Monteiro, 2013), o que acarretaria o enfraquecimento ou o apagamento do/a agente, o distanciamento dos sujeitos e a nulidade da agência. Logo, assumimos que esses recursos, para além do domínio material, marcam subjetivamente os textos; e os/as interagentes passam a negociar sentidos mais/menos móveis por meio de tais textos.

Embora a plasticidade seja um dos atributos dos gêneros discursivos, os manuais de redação, de maneira geral, costumam ratificar aspectos normativos/formais do gênero (Alves; Monteiro, 2013); monitorar o uso de regras gramaticais e de normas, atendendo, inclusive, a fatores estéticos (Silveira, 2005); e desconsiderar aspectos genéricos, socioculturais, textuais, discursivos, interpessoais e retórico-pragmáticos (Silveira, 2005; Santos, 2015; Silva *et al.*, 2017), bem como as práticas socio comunicativas das instituições (Alves; Monteiro, 2013).

Ao funcionarem como metagênero, os manuais lançam mão de mecanismos discursivos reguladores de gêneros discursivos, que, apesar de orientarem a produção, inibem a criatividade dos/as produtores/as (Giltrow, 2002); fornecem modelos ideais (e estáticos) de textos/gêneros; padronizam/uniformizam esses textos; e obstaculizam possibilidades criativas e inovadoras de expressão (Nunes; Silveira, 2018). Logo, a ideia de que eles orientam seria, em alguma medida, questionável.

A partir desses aspectos, presentes tanto nos manuais de redação quanto nas produções acadêmicas, propomos, em sintonia com Albuquerque (2022), o quadro 1. Nele, mapeamos as habilidades socioculturais (H) e as estratégias linguístico-discursivas e interacionais (E), que integram a competência metagenérica (C) para a leitura e a escrita de ofícios.

Quadro 1 – Uma proposta de competência metagenérica para o gênero *ofício*

H1: Compreender a função socio comunicativa do gênero discursivo <i>ofício</i> a partir das condições de produção e de circulação do texto	
E.1:	Reconhecer que, socialmente, os ofícios externos podem ser produzidos por reitor/a, vice-reitor/a, chefe de gabinete, pró-reitor/a, superintendente, diretor/a de unidade, coordenador/a de curso, chefia administrativa e chefia acadêmica (Carvalho <i>et al.</i> , 2022); e marcam interações potencialmente assimétricas, haja vista terem sido produzidos por interlocutor/a de hierarquia superior.

E.2:	Reconhecer que, socialmente, os ofícios internos podem ser produzidos por outros/as servidores, desde que apreciados pela chefia (Carvalho <i>et al.</i> , 2022); e marcam interações potencialmente simétricas (interlocutor/a de igual hierarquia) e assimétricas (interlocutor/a de hierarquia inferior).
E.3:	Solicitar, reivindicar, notificar, comunicar, tratar acerca de assuntos, convidar, convocar, intimar, encaminhar, apreciar, divulgar, informar, agradecer, oferecer serviços e prestar solidariedade (Travaglia, 2007; Silveira, 2007; Universidade Federal de Alagoas, 2020) seriam ações sociais tipificadas oriundas de situações retóricas recorrentes (Miller, 1984, 1994; Bazerman, 2004).
E.4:	Ingressar no contexto sociocultural acionado pelos sujeitos previstos na interação, como atributo da competência sociocultural (Albuquerque, 2022), equalizando-se a coerção e a criatividade (Bronckart, 2005), a partir das normas socioculturais de dada comunidade (Armentero Reboredo, 2021).
E.5:	Considerar as práticas socioculturais específicas da comunidade (instituição) em questão quanto ao formato (editável) do arquivo, ao arquivamento, ao padrão do salvamento do arquivo, à guarda, ao sigilo e à numeração (Universidade Federal de Alagoas, 2020; Carvalho <i>et al.</i> , 2022).
H2: Considerar, tanto na leitura quanto na escrita, que os ofícios têm princípios de construção textual de sentidos (Koch, 2015) próprios	
E.1:	Textualizar ações sociorretóricas recorrentes e tipificadas (Miller, 1984, 1994; Bazerman, 2004), concebendo-se que a coerência, construída nas instâncias da interação, não focalizaria dimensões materiais, tampouco ajustes de formatação.
E.2:	Pressupor que os sentidos construídos nos textos emergem do pacto latente entre leitor/a e autor/a, que, respectivamente, aceita a manifestação linguística do/a outro/a (aceitabilidade) e enuncia as intenções comunicativas (intencionalidade).
E.3:	Avaliar os sentidos decorrentes do uso de referências intertextuais implícitas ou explícitas (Koch <i>et al.</i> , 2007), fazendo-se alusão a documentos diversos, como: portarias, leis, decretos <i>etc.</i>
E.4:	Evidenciar a função sociocomunicativa do gênero <i>ofício</i> por meio de recursos linguístico-discursivos que atendam ao princípio da informatividade e colaborem com a harmonia (polidez), combatendo-se usos de hiperpolidez, ⁴ a fim de utilizar uma linguagem concisa e, assim, propiciar maior acesso aos sentidos do texto.

⁴ É considerado/a hiperpolido/a quem produz “um marcador de polidez num contexto em que ele é avaliado como completamente fora de contexto, ou de um marcador que se mostra excessivo” (Kerbrat-Orecchioni, 2017, p. 47).

E.5:	Considerar, no que diz respeito à situacionalidade, a relação existente entre texto e situação comunicativa, de modo que a situação comunicativa propicie a tomada de decisões no texto; e que o texto redimensione a situação comunicativa.
E.6:	Considerar, no que diz respeito à coesão (referencial e sequencial), os distintos recursos coesivos – dos mais explícitos aos mais implícitos –, com a finalidade de (re)construir objetos de discurso, de colaborar com a progressão textual e de manter o fio discursivo (Koch; Elias, 2008).
E.7:	(Re)construir o plano composicional (Bakhtin, 2010), que pode ser dividido em: introdução (apresentar o objetivo da comunicação, com marcas de cordialidade e honrarias); desenvolvimento (detalhar o assunto, mitigando-se o ato de fala desejado: ordem, solicitação, pergunta) e conclusão ((re)afirmar a posição sobre o assunto do ofício e reforçar alguns atributos do/a interlocutor/a) (Silva <i>et al.</i> , 2017; Universidade Federal de Alagoas, 2020; Carvalho <i>et al.</i> , 2022).
E.8:	Normatizar o texto em relação aos aspectos notacionais da escrita (Rojo, 2009) – norma padrão – e a outras convenções de escrita, como normas de formatação ou de apresentação prescritas pelos manuais de redação.
H3: Avaliar, em um continuum comunicativo-interacional, as relações de poder construídas nas práticas socioculturais evocadas pelo gênero <i>ofício</i>	
E.1:	(Re)conhecer o que seria possível, viável, aceitável e realizável no gênero em questão, como atributo da competência comunicativa, tanto na leitura quanto na escrita de ofícios.
E.2:	Gerenciar recursos linguísticos, identitários e interacionais nas diversas práticas socioculturais (Young, 1997, 2008; Filliettaz, 2019), como nos casos do uso do vocativo e dos fechos do texto (Universidade Federal de Alagoas, 2020; Carvalho <i>et al.</i> , 2022), almejando-se a negociação intersubjetiva de sentidos e a verdadeira emancipação no gênero, como atributos da competência interacional.
E.3:	(Re)ajustar, conforme as demandas intersubjetivas, a força e a intencionalidade da enunciação, analisando-as com base nos papéis sociais dos/as atores/atrizes sociais convocados/as no gênero <i>ofício</i> , como atributo da competência pragmática (Albuquerque, 2022).
E.4:	Manipular “os procedimentos de encenação discursiva que farão eco às coerções situacionais” (Charaudeau, 2000, s/p), concebendo-se que ofícios são eivados de relações de poder, decorrentes de ideologias e de negociações identitárias, como atributos da competência discursiva (Albuquerque, 2022).

E.5:	Projetar-se, no texto, em conformidade com as relações de poder (pressu)postas e com a (as)simetria interacional estabelecida pelos/as interagentes, utilizando-se recursos linguístico-discursivos compatíveis tanto com as identidades sociais de tais interagentes (reitor/a, pró-reitor/a) quanto com os papéis sociais convocados no gênero: redator/a (quem escreve e organiza o texto), locutor/a (quem assina e assume a responsabilidade enunciativa) e enunciadora (a instituição), consoante propõe Silveira (2008).
H4: Gerenciar vozes na manifestação da autoria e na modalização da língua(gem)	
E.1:	Minimizar a autoria e a expressão estilística próprias, a partir do entendimento de que a instituição é a enunciadora (Silveira, 2008), embora a organização do texto e a responsabilidade enunciativa sejam associadas, nessa ordem, ao/à redator/a e ao/à locutor/a (Silveira, 2008).
E.2:	Marcar formalidade e distanciamento por meio do uso de fórmulas de polidez, em sintonia com os papéis sociais desempenhados e com as identidades sociais assumidas na interação, evitando-se a hiperpolidez.
E.3:	Avaliar a importância do enfraquecimento ou do apagamento do/a agente, do distanciamento dos sujeitos e da nulidade da agência.
E.4:	Equalizar as ações sociorretóricas recorrentes e tipificadas (Miller, 1984, 1994; Bazerman, 2004), situadas no plano composicional, no conteúdo temático e no estilo (Bakhtin, 2010), entre a coerção e a criatividade (Bronckart, 2005), com a ressalva de que o espaço para a manifestação estilística e a criatividade textual é menor – mas não inexistente – em comparação a gêneros primários.

Fonte: Elaboração própria

Ao projetarmos as habilidades socioculturais e as estratégias linguístico-discursivas e interacionais relacionadas com a competência metagenérica, ratificamos a posição de Silveira (2005), de Alves e Monteiro (2013), de Santos (2015) e de Silva *et al.* (2017) com relação ao silenciamento dos manuais de redação oficial relativo aos aspectos genéricos, socioculturais, textuais, discursivos, interpessoais e retórico-pragmáticos que integram as diversas atividades institucionais. Recomendamos, assim, que os manuais possam abordar, em pequenas notas, o que estaria por trás do dito, discutindo-se: as escolhas linguístico-discursivas possíveis, viáveis, aceitáveis e realizáveis no gênero *ofício*; as razões que motivariam a (as)simetria interacional dos/as atores/atrizes sociais inscritos/as nesse gênero discursivo; a coesão entre a prática social retoricamente tipificada e a escrita do texto; os limites entre as restrições genérico-textuais e a liberdade autoral; as particularidades dos princípios de construção textual de sentidos; e, ainda, os efeitos decorrentes da modalização da linguagem nas interações.

Considerações finais

A partir de uma análise documental (qualitativa) crítica, nossa pesquisa confirmou duas suspeções: os manuais de redação ainda reiteram aspectos formais (especialmente, aspectos de formatação e de apresentação) dos gêneros por eles abrangidos; e as pesquisas em linguagem pouco avançam no debate concernente aos gêneros da redação oficial. No processo de pesquisa, encontramos dois manuais que tão somente tangenciaram aspectos funcionais, contemplando-se os propósitos comunicativos do ofício, os/as interlocutores/as previstos/as no gênero, os usos linguísticos relacionados à hierarquia, e as práticas de arquivamento, salvamento e sigilo; assim como produções acadêmicas que abordaram os papéis sociais dos/as participantes, o leque de propósitos comunicativos possíveis, e o emprego de recursos linguístico-discursivos capazes de atribuir maior formalidade, polidez e distanciamento à interação.

Os vestígios de atributos formais e funcionais do ofício presentes nos manuais de redação e nas produções acadêmicas – bem como a revisão de literatura relativa às noções de gêneros discursivos e de competência metagenérica – nos possibilitaram formular um quadro com 4 habilidades socioculturais (relacionadas com: a função sociocomunicativa, os princípios de construção textual de sentidos, as relações de poder no contínuo comunicativo-interacional e o gerenciamento de vozes). Listamos, no total, 22 estratégias que, em certa medida, poderiam colaborar com a ampliação da competência metagenérica na leitura e na escrita de ofícios. Salientamos dois desafios: (i) transcender o linguístico, já que o caráter de escrita instrumental perpassa as práticas sociais dessas instituições; assim como (ii) investir na sensibilização dos/as usuários/as quanto à ideia de que os princípios de construção textual de sentidos são, identitária e ideologicamente, orientados/afetados pela prática sociocultural engendrada nesse gênero.

Mesmo concordando com o questionamento proposto por Nunes e Silveira (2018) de que os metagêneros seriam, por si só, insuficientes para atender às demandas dos/as usuários/as, acreditamos que os manuais de redação oficial que tratam do gênero discursivo *ofício* possam abarcar informações mais funcionais que auxiliem os/as interagentes na escrita do gênero – do linguístico-discursivo ao pragmático-interacional –, buscando-se, para tanto, transitar entre as restrições genérico-textuais e as possibilidades enunciativas. Afiliamo-nos, portanto, à ideia de que a experiência (meta)genérica e as orientações funcionais oportunizariam aos/as interagentes acessar convenções genéricas socioculturalmente motivadas; assim como adquirir autonomia leitora e escritora. Registramos, por fim, que conceber tais manuais como mero instrumento de consulta, dissociado das experiências interlocutivas, seria uma ação infrutífera.

ALBUQUERQUE, Rodrigo; MORATO, Anna Luiza de Vasconcellos Cavalcanti. Metageneric competence in official letter: from formal prescriptions to functional traces in the meta-genre writing manual. *Alfa*, São Paulo, v. 69, 2025.

- *ABSTRACT:* Based on the notion of meta-generic competence, we aim to analyze how writing manuals address the formal and functional attributes of the official letter genre, to suggest guidelines that may assist in writing this genre. Methodologically, we use Document Analysis (Cellard, 2008; Alves et al., 2021) and Critical Discourse Analysis (Fairclough, 2001; Bessa; Sato, 2018) to examine writing manuals and academic productions that address this genre. Theoretically, we draw on the notion of discursive genres from socio-rhetorical and socio-discursive perspectives (Meurer et al., 2005), linking it to the idea of meta-generic competence, which results from other language competencies represented in linguistic-discursive, pragmatic, socio-cognitive, and socio-interactional dimensions (Albuquerque, 2022). Analytically, we found that the manuals focus on the formal properties of the genre and that academic productions make little progress in the debate regarding official letter. We conclude that access to the functional attributes of this genre, socially motivated, would contribute to the autonomy of the interlocutors in reading and writing the official letter.
- *KEYWORDS:* Meta-generic competence; Official letter; Discursive genres; Critical document analysis.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, R. A noção da competência metagenérica nas dimensões linguístico-discursiva, pragmática, sociocognitiva e sociointeracional. *Investigações*, v. 35, n. esp., p. 1-30, 2022.
- ALBUQUERQUE, R. A noção de gêneros textuais no ensino de português brasileiro como língua adicional (PBLA): por uma prática centrada na cena genérica. In: SILVA, F. C. O.; VILARINHO, M. M. O. (Orgs.). *O que a distância revela: Diálogos em Português Brasileiro como Língua Adicional*. Brasília: UAB, 2017. p. 169-193.
- ALBUQUERQUE, R. *Um estudo de polidez no contexto de L2: estratégias de modalização de atos impositivos por falantes de espanhol*. 2015. 372 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- ALVES, I. P. C.; MONTEIRO, B. N. A concepção do gênero ofício presente nos manuais oficiais de redação. *Entrepalavras*, v. 3, n. 2, p. 224-237, 2013.
- ALVES, L. H.; SARAGAMAGO, G.; VALENTE, L. F.; SOUSA, A. S. Análise documental e sua contribuição no desenvolvimento da pesquisa científica. *Cadernos da Fucamp*, v. 20, n. 43, p. 51-63, 2021.

ARMENTERO REBOREDO, A. Consideraciones sobre el aprendizaje basado en proyectos y la competencia sociocultural. *Revista Metropolitana de Ciências Aplicadas*, v. 4, n. 1, p. 106-114, 2021.

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

BARDIN, Laurence. *L'analyse de contenu*. France: Presses Universitaires, 1977.

BAZERMAN, C. Speech Acts, Genres, and Activity Systems: How Texts Organize Activity and People. In: BAZERMAN, C.; PRIOR, P. (Eds.). *What Writing Does and How It Does It: An Introduction to Analyzing Texts and Textual Practices*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 309-339.

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

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

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

BRASIL. Portaria n. 1.369, de 27 de dezembro de 2018. Aprova e autoriza a distribuição da terceira edição do Manual de Redação da Presidência da República. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 28 dez. 2018a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/Prt1369-18.htm. Acesso em: 30 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Manual de Redação da Presidência da República. 3. Ed. Brasília: Presidência da República, 2018. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 28 dez. 2018b. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/centrodeestudos/assuntos/manual-de-redacao-da-presidencia-da-republica/manual-de-redacao.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2023.

BRASIL. Portaria n. 91, de 4 de dezembro de 2002. Aprova a segunda edição, revista e atualizada, do Manual de Redação da Presidência da República e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 5 dez. 2002a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/P91-02.htm. Acesso em: 30 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Manual de Redação da Presidência da República. 2. ed. Brasília: Presidência da República, 2002. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 4 dez. 2002b. Disponível em: <http://ava.tre-rs.jus.br/ejers/mod/resource/view.php?id=125&forceview=1>. Acesso em: 29 jan. 2023.

BRASIL. Decreto n. 100.000, de 11 de janeiro de 1991. Dispõe sobre os decretos a serem expedidos a partir desta data. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 14 jan. 1991a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D100000.htm. Acesso em: 30 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Manual de Redação da Presidência da República. 1. ed. Brasília: Presidência da República, 1991. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 11 jan. 1991b.

BRASIL. SUBSECRETARIA GERAL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Manual de Redação da Presidência da República. *Centro de Estudos Jurídicos*, s/d. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/centrodeestudos/assuntos/manual-de-redacao-da-presidencia-da-republica>. Acesso em: 30 jan. 2023.

BRONCKART, J. P. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. Tradução de Anna Rachel Machado. *Rev. Anpoll*, n. 19, p. 231-256, 2005.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CANTUÁRIO, A. A. S.; ALVES FILHO, F. Metagêneros em contexto acadêmico: o ensino do TCC a partir de tutoriais em vídeos de Youtube. *Diálogo das Letras*, v. 10, p. 1-20, 2021.

CARVALHO, D. M. B.; GARCEZ, I. J. J.; RODRIGUES, K. S. *Manual de atos e comunicações oficiais*. 4. ed. Niterói: UFF, 2022.

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

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J.; DESLAURIERS, J-P.; GRULX, L-H.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. (Orgs.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHARAUDEAU, P. De la compétence sociale de communication aux compétences de discours. In: *Actes du colloque de Louvain-la-Neuve sur Compétence et didactique des langues*. 2000. Disponível em: <http://www.patrick-charaudeau.com/De-la-competence-sociale-de.html#:~:text=La%20comp%C3%A9tence%20situationnelle%20exige%20de,circonstances%20mat%C3%A9rielles%20de%20l%C3%A9change>. Acesso em: 26 fev. 2023.

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

CHOMSKY, N. A review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. *Language*, v. 35, n. 1, p. 26-58, 1959.

CHOMSKY, N. *Estruturas Sintácticas*. Tradução de Madalena Cruz Ferreira. Lisboa: Edições 70, 1957.

COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora UnB, 2001.

FILLIETTAZ, L. La compétence interactionnelle: un instrument de développement pour penser la formation des adultes. *Education permanente*, n. 220/221, p. 185-194, 2019.

FRASER, B. Pragmatic Competence: The Case of Hedging. In: KALTENBÖCK, G.; MIHATSCH, W.; SCHNEIDER, S. (Eds.). *New Approaches to Hedging*. UK: Emerald Group Publishing Limited, 2010. p. 15-34.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GILTROW, J. Meta-Genre. In: COE, R.; LINGARD, L.; TESLENKO, T. (Eds.). *The Rhetoric and Ideology of Genre: Strategies for Stability and Change*. New Jersey: Hampson Press, 2002. p. 187-205.

GUERRA, J. A. O Mito da Impessoalidade na Redação Oficial. *Revista do Serviço Público*, v. 105, n. 1, p. 71-77, 1970.

HYLAND, K. *Metadiscourse: exploring interaction in writing*. London: Continuum, 2005.

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

KERBRAT-ORECCHIONI, C. Abordagem intercultural da polidez lingüística: problemas teóricos e estudo de caso. In: CABRAL, A. L. T.; SEARA, I. R.; GUARANHA, M. F. (Orgs.). *Descortesia e cortesia: expressão de culturas*. São Paulo: Cortez, 2017. p. 17-55.

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

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

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

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

KRAMSCH, C. From Language Proficiency to Interactional Competence. *The Modern Language Journal*, v. 90, n. 2, p. 366-72, 1986.

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

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

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

MILLER, C. R. Rethorical Community: The Cultural Basis of Genre. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Eds.). *Genre and the New Rethoric*. London: Taylor & Francis, 1994.

MILLER, C. R. Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, v. 70, p. 151-167, 1984.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. *DELTA*, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008.

NUNES, V. S.; SILVEIRA, M. I. M. O papel dos metagêneros na construção do gênero: um fator de estabilidade genérica? *Calidoscópio*, v. 16, n. 2, p. 303-314, 2018.

ROJO, R. Alfabetismo(s) – Desenvolvimento de competências de leitura e escrita. In: ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009. p. 73-93.

SANTOS, H. N. *O ofício cordial: Análise Sistêmico-Funcional de Gêneros da Redação Oficial*. 2015. 167f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SILVA, E. C. M.; SARTIN, F.; SANTOS, H. N. Gênero ofício: uma análise sistêmico-funcional. *Revista Ecos*, v. 23, n. 2, p. 109-134, 2017.

SILVA, V. L. P. P. Variações tipológicas no gênero textual carta. In: KOCH, I. V.; BARROS, K. S. M. (Orgs.). *Tópicos em Linguística de Texto e Análise da Conversação*. Natal: EDUFRN, 1997. p. 118-124.

SILVEIRA, M. I. M. O burocratês: análise à luz de uma gramática retórica. *Revista da ABRALIN*, v. 7, n. 1, p. 215-258, 2008.

SILVEIRA, M. I. M. Análise crítica e sócio-retórica dos elementos enunciativos do ofício – gênero textual da correspondência oficial. In: *Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*. Tubarão: Ed. da UFSC, 2007. p. 1451-1460.

SILVEIRA, M. I. M. Análise de um gênero da correspondência oficial e empresarial: o ofício de solicitação. In: *III Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*. Santa Maria: Anais do SIGET, 2005. p. 1-8.

SILVERMAN, D. *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*. London: SAGE Publications, 2000.

THOMAS, J. Cross-Cultural Pragmatic Failure. *Applied Linguistics*, v. 4, n. 2, p. 91-112, 1983.

TRAVAGLIA, L. C. A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. *Alfa*, v. 51, n. 1, p. 39-79, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Assessoria de Comunicação (ASCOM). *Manual de atos e comunicações oficiais*. Maceió: Assessoria de Comunicação (ASCOM), 2020. Disponível em: <http://ufal.br/ufal/comunicacao/manuais/manual-de-atos-e-comunicacoes-oficiais-diagramado-final.pdf>/view. Acesso em: 24 fev. 2023.

YOUNG, R. F. Interactional competence. In: YOUNG, R. F. *Language and Interaction: an advanced resource book*. London/New York: Routledge, 2008. p. 92-106.

YOUNG, R. F. *Learning to Talk the Talk and to Walk the Walk: The Acquisition of Interactional Competence in Different Subject Specializations*. CiteSeerx, 1997. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=fa420f9b455cef115fef6744a9f25b52cfabf419>. Acesso em: 18 fev. 2023.

Recebido em 7 de junho de 2023

Aprovado em 22 de outubro de 2024