

## (META)GÊNEROS: RETOMANDO A DISCUSSÃO

**Antonio Artur Silva CANTUÁRIO**

**Carolina Aurea Cunha Rio LIMA**

**Francisco ALVES FILHO**

*Universidade Federal do Piauí*

**Resumo:** Este trabalho discute o conceito de metagêneros a partir do quadro teórico que se desenha na perspectiva anglófona dos estudos de gêneros. Para Giltrow (2002), os metagêneros desempenham papel fundamental no acultramento dos “outsiders” e se caracterizam como atmosferas ao redor dos gêneros, que compreendem explicitações, atividades práticas e expectativas implícitas. A autora considera que metagêneros são orientados não só para a forma de um gênero que ensina outro, mas, enquanto categoria de análise, podem incluir outras ações que ajudem os sujeitos a construir outras cenas de letramentos na aprendizagem de gênero. Consideramos a questão dos metagêneros oportuna para sugerir uma redefinição do conceito, baseando-nos no entendimento do metagênero enquanto gênero e não como atmosfera, tendo como um de seus principais propósitos ser “meta-” e orientar explicitamente a produção de outro gênero – Giltrow (2002) considera essa possibilidade. Propomos a noção de atividade metagenérica e sua reflexão, que inclui não só o metagênero como artefato simbólico, mas também a interação modelada, as experiências e as vivências. Utilizamos, para a discussão, os passos metodológicos da pesquisa bibliográfica, com ênfase no valor qualitativo e crítico-interpretativo. Contudo, sinalizamos para o fato de que os dados foram analisados tendo em vista o tom ensaístico, que julgamos o mais adequado para a natureza dessa discussão. As considerações feitas, portanto, visam mais provocar reflexões do que apresentar um entendimento finalizado e acabado.

**Palavras-Chave:** Atividades metagenéricas. Gêneros. Metagêneros.

## (META)GENRES: RETAKING DISCUSSION

**Abstract:** This work aims to discuss the concept of metagenres from the theoretical framework that is drawn from the Anglophone perspective of genre studies. For Giltrow (2002), metagenres play a fundamental role in the acculturation of “outsiders” and are characterized as atmospheres around genres that comprise explanations, practical activities and implicit expectations. The author considers that metagenres are oriented not only to the form of a genre that teaches another, but, as a category of analysis, they can include other actions that help subjects to build other literacies scenes in genre learning. We consider the issue of metagenres opportune to suggest a redefinition of the concept, based on the understanding of the metagenre as a genre

and not as an atmosphere, having as one of its main purposes to be “meta-” and to explicitly guide the production of another genre – Giltrow (2002) considers this possibility. We propose the notion of metageneric activity and its reflection, which includes not only the metagenre as a symbolic artifact, but also the modeled interaction, the experiences and the living. For the discussion, we used the methodological steps of bibliographic research, with an emphasis on qualitative and critical-interpretative value. However, we point out the fact that the data were analyzed in view of the essayistic tone, which we believe is the most appropriate for the nature of this discussion. The considerations made, therefore, aim more to provoke reflections than to present a finalized understanding.

**Keywords:** Metageneric activities. Genres. Metagenres.

## METAGENRES: DEVOLUCIÓN DE LA DISCUSIÓN

**Resúmen:** Este trabajo tiene como objetivo discutir el concepto de metagéneros desde el marco teórico que se extrae de la perspectiva anglófona de los estudios de género. Para Giltrow (2002), los metagéneros juegan un papel fundamental en la aculturación de los “outsiders” y se caracterizan como atmósferas en torno a géneros que comprenden explicaciones, actividades prácticas y expectativas implícitas. El autor considera que los metagéneros están orientados no sólo a la forma de un género que enseña a otro, sino que, como categoría de análisis, pueden incluir otras acciones que ayuden a los sujetos a construir otros escenarios de alfabetizaciones en el aprendizaje del género. Consideramos oportuno el tema de los metagéneros para sugerir una redefinición del concepto, a partir de la comprensión del metagénero como género y no como atmósfera, teniendo como uno de sus propósitos principales ser “meta-” y orientar explícitamente la producción de otro género – Giltrow (2002) considera esta posibilidad. Proponemos la noción de actividad metagenérica y su reflejo, que incluye no sólo el metagénero como artefacto simbólico, sino también la interacción modelada, las experiencias. Para la discusión, utilizamos los pasos metodológicos de la investigación bibliográfica, con énfasis en el valor cualitativo y crítico-interpretativo. Sin embargo, destacamos el hecho de que los datos fueron analizados teniendo en cuenta el tono ensayístico, que creemos es el más adecuado a la naturaleza de esta discusión. Las consideraciones realizadas, por lo tanto, apuntan más a provocar reflexiones que a presentar una comprensión finalizada.

**Palabras-clave:** Actividades metagenéricas. Géneros. Metagéneros.

### 1. INICIANDO AS REFLEXÕES

O conceito de metagênero é relativamente novo na discussão sobre gêneros e poucas pesquisas o utilizam como uma categoria de análise. Quanto à noção de metagênero em si mesmo, poucas são as teorizações e críticas ao que foi proposto inicialmente por Giltrow (2002). Essa proposta da autora é, normalmente, o texto base para os estudos desenvolvidos sobre esse assunto.

No Brasil, sob a perspectiva dos Estudos Retóricos de Gênero (ERG), foi investigado como os metagêneros têm a capacidade de estabilizar e regular um gênero (NUNES, 2018). Outros trabalhos se debruçaram na investigação de orientações explícitas em tutoriais do *Youtube* sobre a escrita de algumas seções do TCC (CANTUÁRIO, 2020; CANTUÁRIO; ALVES FILHO, 2021) e em manuais de escrita de TCC (OLIVEIRA, 2020). Duas reflexões importantes a serem levantadas sobre esses trabalhos são as possibilidades de um metagênero ser tácito ou explícito.

Fundamentado em Giltrow (2002), Nunes (2018) defende que o verbete de um dicionário é um metagênero tácito, uma vez que a definição do que é um memorando ajuda os escritores desse gênero-alvo a cumprirem com seu objetivo. A justificativa do autor é que o verbete não guia explicitamente a produção de outro gênero, mas a explicação presente nos dicionários estabiliza o que se compreende como um memorando, portanto, influenciando em sua produção.

A partir dessa defesa, podemos questionar se todos os gêneros, que auxiliam na aprendizagem de um gênero e que não o fazem explicitamente, são um metagênero. A situação que colocamos é a seguinte: diante da necessidade de produzir um artigo, por exemplo, um pesquisador iniciante escolhe alguns artigos coletados em periódicos para servirem-lhe de modelo em sua própria escrita. Questionamos: o gênero artigo, nesse contexto específico, sendo utilizado como modelo ou referência, torna-se metagênero? Apesar de não haver uma orientação explícita, o uso que está sendo feito é em busca de uma aprendizagem, haja vista a leitura não ser orientada para a apreensão do conteúdo, mas para a percepção da organização das informações, da divisão das seções, do que dizer, do que não dizer. Consequentemente, uma das perguntas que buscamos responder neste trabalho é se todo gênero é um metagênero ou há a possibilidade de cumprir função parecida.

Cantuário (2020) e Oliveira (2020) também utilizam Giltrow (2002) para discutir a noção de metagêneros, investigando gêneros que explicitamente orientam a produção de outro gênero – tutoriais no *Youtube* e manuais de escrita de TCC, respectivamente. Mais facilmente reconhecidos como metagêneros, os tutoriais e os manuais balizam o conhecimento do gênero ensinado, abordando o que seria valorizado ou não na produção de uma monografia.

Além dessas observações, o prefixo *meta-* levanta algumas questões quanto ao seu significado na construção do termo metagênero<sup>1</sup>. Em primeiro lugar, metagêneros seriam além do gênero? Isso implica o que exatamente? O que seria o “além do gênero”? Em segundo lugar, *meta-* pode ter um sentido de posterior. Metagêneros, então, seriam posteriores aos gêneros? Em que sentido? O terceiro questionamento é: os metagêneros seriam uma mudança nos gêneros? Por fim, a quarta e última questão é: o metagênero é uma reflexão sobre si? Em outras palavras, seria o gênero refletindo sobre o gênero?

Sobre o primeiro ponto levantado, é difícil dizer que existe um além-gênero, quando tomamos como fundamento teórico a noção de gênero nos ERG. Dentro dessa perspectiva, o conceito de gênero envolve os sujeitos, o contexto, o aspecto formal, a substância, o contexto social, os conhecimentos compartilhados, o agir com a língua para responder a uma demanda. Assim, falar de um além do gênero seria mais adequado se houvesse uma concepção mais formalista e que observasse apenas a forma, reduzindo o gênero a uma estrutura reproduzível e dentro da qual se pudesse inserir um conteúdo.

O segundo significado relaciona-se diretamente a nossa discussão: metagênero como posterior ao gênero, possibilitando compreendê-los a partir do reconhecimento por uma comunidade de como se poderia apresentar um gênero novo a membros iniciantes. Uma prática que precisa de alguma regulação para que possa permitir uma estabilidade nas respostas e possa também auxiliar a entrada de novos membros à comunidade, os iniciantes. Giltrow (2002) admite que, enquanto uma ocorrência, os metagêneros são um epifenômeno, isto é, um fenômeno secundário ao gênero. Todavia, a estudiosa amplia essa visão, considerando outras situações em que uma comunidade não compartilha metagêneros, mas definem modos de agir, ou seja, como os recém-chegados devem interagir via gênero, o que provoca as indagações supramencionadas.

No terceiro questionamento, retomamos o que Nunes (2018) afirma sobre o verbete de dicionário. Tacitamente, o verbete serve para estabilizar a produção de um memorando, assim como manuais e tutoriais. Por outro lado, o prefixo *meta-* nos leva a pensar nas possibilidades de mudança. Se o verbete é alterado, ou se os tutoriais do *Youtube*, que ainda não são validados

---

<sup>1</sup> <https://www.flip.pt/Duvidas-Linguisticas/Duvida-Linguistica/DID/1846>  
<https://dicionario.priberam.org/meta>

pela comunidade científica (CANTUÁRIO, 2020), apresentam valores e orientações dissonantes do que já está bem estabelecido, mudanças podem ocorrer na própria formulação do metagênero enquanto um epifenômeno e na modelização do gênero. Porém, se considerarmos que os gêneros diacronicamente estabelecem a tradição de uma prática recorrente e com relativa estabilidade, os metagêneros deveriam *a priori* promover um equilíbrio nos contextos em que estão indexados. Nem sempre é o que acontece.

Por fim, o prefixo *meta-* permite uma derradeira reflexão. O metagênero não seria o gênero refletindo sobre o gênero? Para essa pergunta, duas respostas seriam possíveis. A primeira delas seria uma autorregulação, pois se caracterizaria como um gênero específico refletindo sobre si mesmo, por exemplo, um artigo de pesquisa que orientasse a escrita do próprio gênero artigo. Nos casos de manuais, tutoriais etc. que orientam, não a produção de si mesmos, mas de outro gênero (manual orienta produção de monografia; tutorial orienta produção de monografia), a situação retórica do gênero estaria no centro da formulação desses manuais e tutoriais. Ou seja, parece-nos que o referido prefixo reflete muito mais a complexidade do termo, o que nos leva a recorrer à pragmática de seu uso, na prática.

A partir dos questionamentos apresentados, a proposta que se coloca aqui tenciona um movimento de restrição e de proposição. Esse movimento foi motivado pelo caráter metafórico que Giltrow (2002) atribui ao conceito de metagênero, comparando-o com uma atmosfera. Ainda que válida, a noção de atmosfera se mostra muito ampla, buscando dar conta de fenômenos diversos. Pensando na atmosfera da Terra, tudo o que está contido no planeta está também contido nessa camada que o envolve. Os metagêneros, conseqüentemente, teriam que ser essa camada que tudo contém. Devido a essa abrangência, partimos para uma restrição do conceito, como também pretendemos propor uma nova noção que seja capaz de abarcar outras situações de aprendizagem dos gêneros sem necessitar de uma orientação explícita.

Dessa forma, buscamos apoio nas reflexões da análise crítica de gêneros, com ênfase no estudo de natureza bibliográfica, descritiva e crítica, em um percurso dialético que nos permitiu não só encontrar conceitos e apresentá-los, mas também confrontá-los com as reflexões que trazemos ao longo do texto. A natureza metodológica do artigo se avinha, portanto, de nosso intento em problematizar um tema que está posto nos ERG, porém no Brasil tem sido objeto de

pouca discussão, possivelmente, pela complexidade que o cerca, fato que também justifica a relevância do que se propõe ao longo deste estudo.

Este artigo, apoiado na visão de gênero dos ERG, como também na discussão sobre a aprendizagem de gêneros, e na proposição de Giltrow (2002) sobre metagêneros, retorna à cena proposta por esta autora, tecendo diálogos sobre como os metagêneros se constituem como fenômeno ligado à aprendizagem de gêneros. A proposta desafiadora, dá-nos o dever de esclarecer algumas questões e levantar outras. Dito isso, não garantimos todas as certezas porque são inesgotáveis as interpretações que podemos fazer em nossa língua, discutindo um conceito formulado e problematizado em outro contexto cultural e linguístico.

Com isso, iniciaremos o texto estabelecendo a concepção de gênero mais aceita nos ERG, para fundamentar nosso entendimento acerca dos metagêneros enquanto gêneros e não uma atmosfera. Em seguida, discutiremos o que se defende nos ERG sobre ensino e aprendizagem de gêneros. Apresentamos alguns comentários acerca da definição de Giltrow (2002), para tentarmos uma nova proposição do conceito de metagênero.

## **2 O CONCEITO DE GÊNEROS NOS ESTUDOS RETÓRICOS (ERG)**

A palavra “gênero” revela uma diversidade de compreensões inerentes ao próprio uso do termo em diferentes áreas. Marcuschi (2008) menciona que o estudo de gêneros não é novo e data muito antes do século XX. No contexto anglófono, os Estudos Retóricos de Gêneros (ERG) esboçam um quadro teórico que concebe gêneros como formas de vida, de ações sociais e formas de organização psicossocial (MILLER, 1984; BAZERMAN, 2006). Devitt (2004), Freedman; Medway (1994), Schryer (1994), entre outros, também figuram como estudiosos que ajudaram a ampliar e problematizar a definição de gêneros nos ERG, ainda que sejam citados com menos frequência no cenário brasileiro. Entendemos, em acordo a essa tradição, que os gêneros se constituem no social e pela linguagem, como as ações tipificadas em situações recorrentes.

No dizer de Miller (2009), os gêneros significam muito mais o conhecimento criado pela prática recorrente que seus aspectos estritamente formais, que têm sua importância no que a autora cunhou forma-substância, isto é, composição e função. Bazerman (2006), em diálogo com a autora, concorda que gêneros servem à comunidade para ajudar a organizar psicossocialmente os modos de vida tipificados, ou seja, são as formas que conhecemos das situações em que

estamos inseridos e que ajudam a estabilizar nossas experiências. Devitt (2004) concebe gêneros como aquilo que conhecemos e reconhecemos, fruto de nossas interações sociais precedentes. Para a estudiosa, os gêneros são baseados naquilo que as pessoas sabem e praticam. Os gêneros, sob essa ótica, se constituem como vias dialógicas, que estão em relação a outros gêneros, nunca sozinhos, viabilizando o novo aprendizado a partir daquilo que já sabemos e conhecemos.

Nosso entendimento se alimenta da definição postulada pelos autores supramencionados, de que os gêneros são agências de tipificações sociais e que ajudam a estabilizar conhecimentos, experiências e saberes dos indivíduos. Reconhecemos, ainda, que no quadro dos ERG, a construção de padrões flexíveis de ação se instancia linguística e discursivamente, visto que toda ação retórica se dá na e pela linguagem, sejam gêneros escritos, orais, verbo-imagéticos, multissemióticos (MILLER, 2015), justificando a intrínseca relação entre os ERG e o suporte teórico-metodológico dos estudos linguísticos de natureza textual, discursiva e genérica.

Se tomássemos o tutorial, um candidato forte a metagênero, por causa das regulações que são apresentadas (assim como as diretrizes citadas por Giltrow [2002]), poderíamos pensar que, antes da classificação como metagênero, os tutoriais são gênero. Os tutoriais para a escrita de seções do TCC (CANTUÁRIO, 2020), por exemplo, representam uma prática recorrente de ensino explícito da produção de um gênero. Também representam essa prática atual de explicar, por meio de vídeos em uma plataforma na internet, como o TCC (em alguns vídeos, a ênfase está no gênero monografia; em outros, não há destaque para o gênero que é ensinado) é produzido, cujo alcance é maior e não está, normalmente, restrito a uma área do conhecimento.

Ademais, os vídeos na internet não são considerados como uma prática legitimada pelos pesquisadores da academia, mas ainda assim são bastante vistos. Os tutoriais agem nessas situações em que pesquisadores precisam escrever seus TCCs e procuram orientação. Dessa forma, esse gênero estabelece papéis sociais para o produtor e para o interlocutor, organiza socialmente as práticas, aglutina valores e pode esconder as práticas indesejadas. Essas características genéricas instanciam-se linguística e discursivamente por meio do gênero tutorial. Quando esses vídeos modelizam a escrita de uma monografia, concentrados na estrutura que a compõe, há uma tentativa de padronização não só do gênero, como também dos conhecimentos acadêmicos e metodológicos que atravessam parte dos gêneros acadêmicos. A forma prática e

rápida como esses tutoriais orientam constituem não só uma estratégia pedagógica, mas também propagandística, para atrair mais curtidas e seguidores. O efeito desse gênero, que é (meta)gênero, intencionalmente reforça um discurso universalista, aglutinador e que esconde, de certa forma, a complexidade da escrita acadêmico-científica.

O foco está naquilo que é esperado para o gênero, e práticas que não estão ligadas ao universo científico, ou pelo menos não são valorizadas nessa esfera, não são explicitadas criticamente, reforçando que os tutoriais se apresentam para um público que visa saber não o funcionamento do gênero, mas a forma que o identifica. Quando tutorialistas recomendam a escrita acadêmica na terceira pessoa do discurso, o uso da primeira pessoa, que é recorrente em algumas áreas, torna-se um paradigma do erro e não uma prática indesejada. E os graduandos recém-chegados à universidade, pela pouca experiência, tendam a conceber o uso da primeira pessoa como um erro na escrita acadêmica.

Logo, podemos compreender que o tutorial, ainda que possa ser classificado como um metagênero, é *a priori* um gênero. Todo metagênero é, portanto, um gênero, pois as práticas de linguagem se estabilizam em ações tipificadas. E, onde há um metagênero, há gêneros, visto que a situação retórica do gênero ensinado constitui o foco do gênero no qual ela é ensinada, o metagênero. Essa afirmação conecta-se com aquilo que entendemos como o poder do gênero no ordenamento das práticas de linguagem, mobilizando aprendizagens entre o sabido e o novo, como, na próxima seção, discutiremos o lugar do ensino e da aprendizagem de gêneros à luz dessa perspectiva (ERG).

### **3 ENSINO E APRENDIZAGEM DE GÊNEROS**

Os Estudos Retóricos de Gênero (ERG) consolidaram uma rede de pesquisas centradas na análise etnometodológica de contextos profissionais e acadêmicos, procurando refletir sobre o lugar dos gêneros em atividades situadas. Schryer (1994) analisou a área de medicina veterinária e verificou a existência de gêneros concorrentes em um cenário polarizado no qual os estudantes de clínica e pesquisa construíam percepções distintas em decorrência das práticas desencadeadas em cada ambiente. Berkenkotter e Huckin (1995) analisaram o artigo científico, mostrando questões disciplinares na forma como o gênero servia aos seus usuários. Bazerman (2006) e Devitt (2004) estimaram possibilidades sobre o lugar do ensino de gêneros, no quadro dos ERG (BAWARSH; REIFF, 2013). No cenário brasileiro, pesquisadores como Bezerra (2017),

Biasi-Rodrigues (1998) e outros propuseram análises retóricas, com especial atenção para a educação superior, estabelecendo diálogos dessa corrente com perspectivas pedagógicas, a exemplo dos estudos de letramento.

Quando falamos em metagêneros (GILTROW, 2002), aludem-nos à cena os contextos em que se desenvolvem as aprendizagens e apropriações de gêneros, variando entre abordagens formais, centradas na forma; abordagens que consideram a relação gênero e contexto; e abordagens que não reconhecem a produtividade desse processo de transposição dos gêneros da vida para a sala de aula, sob a alegação de que esse movimento dissocia gênero, contexto e consciência de sua produção. Para Bazerman (2006, p. 20-21),

para que os alunos possam se tornar comunicadores atentos e poderosos dentro do mundo de discurso disciplinar e profissional, eles precisam desenvolver posições críticas para determinar como desejam participar naquelas disciplinas.

O autor defende um ensino baseado na análise crítica da situação, das posições sociais que assumimos em determinados gêneros e como ocorrem as relações entre aquilo que reconhecemos e aquilo que construímos em conhecimento de gêneros.

Não há uma contraposição ao ensino explícito, mas observamos ressalvas que, pelo menos no quadro do ensino brasileiro na educação básica e superior, não são percebidas, confrontadas, sobretudo, pela tradição da abordagem reducionista de gênero como padrões rígidos e pela estruturação de nosso currículo que parece ainda não ter acompanhado o curso do tempo e das mudanças socioeducacionais. Os metagêneros, de modo geral, no que depreendemos da abordagem feita pelo autor, servem como meios para acessar práticas e modos de agir, não formas reducionistas ou controladoras, proporcionando “vida de escrita” (BAZERMAN, 2006, p.12). Freedman (1994) aproxima-se da proposta disciplinar de Berkenkotter e Huckin (1995), recomendando um ensino baseado no aprendizado, naquilo que os sujeitos em atividades reais aprendem com e sobre os gêneros que utilizam em disciplinas, profissões e contextos específicos, o gênero no processo de construção do saber da área.

As propostas oferecidas por esses estudiosos opõem-se a correntes tradicionais que privilegiam contextos predominantemente prescritivistas e formalistas orientados pelo idealismo das práticas, em direção contrária ao cerne das discussões dos ERG: gênero como as

ações sociais. Por isso dizermos que o enfoque teórico do qual temos falado não nega uma visão de ensino explícito, mas ressalta seus desafios diante daquilo que os gêneros significam.

Parece-nos não produtivo comparar abordagens de ensino de gênero, com vistas a apreciar qual ou quais delas oferecem mais vantagens, se considerarmos a proposta enfatizada por Bazerman (2015, p. 129), de que “o argumento formulado no trabalho torna-se, então, tanto uma expressão da resposta do estudante a esse problema como uma prova de seu pensamento, raciocínio e aprendizagem”, ou seja, um ensino baseado na experiência, na prática e no âmbito social, gêneros como lugares de interação social independentemente de que nome receba essa abordagem.

Devitt (2004) amplia o conceito de gênero de Miller (1994), postulando a cultura como agência fundamental na dinâmica dos gêneros. Sugere camadas de contextos: contexto de cultura (estruturas sociais), contexto de gênero (gênero e ações individuais) e contexto da situação (especifica o contexto do grupo), que interagem, segundo a analista, de modo a localizar o gênero nessas três dimensões. Diz Devitt (2004) que os gêneros estão baseados naquilo que as pessoas sabem sobre eles, sobre a familiaridade e os precedentes de outros gêneros. Esse enfoque esboça um cenário de ensino baseado nas individualidades das pessoas para construir o gênero, ensinando a partir daquilo que elas já sabem e pressupondo a relação de um gênero com outros gêneros, ou seja, o contexto de outros gêneros. Nesse formato de aprendizagem, produzir gêneros é uma atividade processual que se desenvolve em práticas familiares e intimamente conectadas às experiências das pessoas, na negociação entre estabilidade e inovação.

Apresentamos um panorama sobre o conceito de gêneros nos ERG para, em seguida, nesta seção, situarmos o lugar do ensino e da aprendizagem no esteio dessa teoria. Vimos que a abordagem retórica tem se inclinado, a partir de alguns estudiosos, para a sala de aula, não só no Brasil que tem forte ligação com a temática do ensino, como também no próprio cenário anglófono. Na discussão sobre metagêneros, como veremos, um problema que se coloca é se as orientações, sejam elas tácitas ou explícitas, conseguem dar conta da complexidade de um gênero. Outro problema é se a conceituação de metagênero é adequada para abarcar todos os contextos e práticas de uma aprendizagem de gênero.

#### 4 UMA NOVA PROPOSIÇÃO PARA O CONCEITO DE METAGÊNERO

O conceito inicialmente concebido por Giltrow (2002, p.195, grifo nosso) como “atmosferas de formulações e atividades, de precedentes *demonstrados* ou expectativas *sequestradas* [escondidas] – atmosferas ao redor dos gêneros”, enseja o ponto de partida inicial da autora para construir uma definição teoricamente situada nos estudos retóricos, em razão de motivações e inquietações que perpassam a trajetória e experiência dessa estudiosa com a escrita acadêmica no quadro da aprendizagem de gêneros. Há dificuldades, todavia, na tradução de termos bastante metafóricos, recuperados de outros campos de conhecimento, somada às diferenças socioculturais e linguísticas nos levaram a questionar o entendimento de Giltrow (2002) sobre o que seriam essas atmosferas de precedentes e expectativas sequestradas. Feitas tais considerações, Giltrow (2002, p. 202) defende que o metagênero se instancia em manifestações bem diversas: “regras, silêncios, gestos, justaposições, reclamações, apreensões habituais, avisos, homilias”. Em outras palavras, além das orientações explícitas, os metagêneros nem sempre são diretos, mas são frequentemente oblíquos.

Dito isso, concordamos com a autora que “atmosfera” serve como termo guarda-chuva para encapsular uma série de atividades de linguagem que se configurariam metagenericamente, ampliando um conceito que absorve diferentes cenários sobre como apreender um gênero. Como exemplo, diretrizes textualizadas que explicitam ou demonstram uma prática anterior; aprendizagem por modelo, que ocorre por meio de atividades de interação entre participantes experientes e iniciantes, sem que haja orientações explícitas; e, ainda, situações não modeladas, predominantemente silenciosas e implícitas. Contudo, consideramos adequado fazer o caminho inverso, ou seja, delimitar para depois ampliar, bem como fragmentar o conceito em dois: metagêneros e atividade metagenérica. Acreditamos que tenha sido, de fato, esse o convite da autora com o estudo publicado em 2002: promover o debate em torno dos metagêneros.

Admitimos, a partir de agora, uma proposição menos abstrata e metafórica da definição, tomando por base dois aspectos já discutidos ao longo do texto: a) de que o tratamento dado aos metagêneros surge em meio ao intento de falar sobre ensino explícito de gêneros (reflexão ativa), como demanda para compreender a constituição desse fenômeno nos diferentes letramentos, em especial, o acadêmico; b) de que metagênero é gênero e que alguns gêneros, ainda que não tenham sido formulados para essa função, podem desempenhar papel

semelhante, associados a métodos, instrumentos e práticas recorrentes, construindo uma atividade metagenérica do grupo.

Quando afirmamos que o conceito surge em razão de uma preocupação com o que Giltrow (2002) vinha observando no cenário anglófono sobre gêneros e escrita acadêmica, estamos considerando que é adequado compreender os metagêneros em graus de explicitude das atividades de aprendizagem de gênero. Dito de outra maneira, a origem *a priori* de formulação dos metagêneros, pelo menos enquanto conceito teórico, nutre-se primeiro na discussão que a autora faz sobre um contexto no qual as pessoas aprendem sem diretrizes e convenções, captando tacitamente os valores e as práticas da comunidade e, em um segundo momento, no quadro da aprendizagem explícita, como a universidade. Assim, a autora demonstra uma preocupação de um parâmetro de aprendizagem mais explícito para refletir sobre outras condições (não explícitas) relativas a como pessoas aprendem gêneros. Além disso, essa decisão coloca em questão a função inicial dos metagêneros: a da linguagem situada (GILTROW, 2002).

Esse parâmetro implica a construção, portanto, de graus de explicitude, pressupondo o contexto explícito, o metagênero prototípico, para suscitar graus de atividade metagenérica. O que definimos como atividade metagenérica é o conjunto de práticas, atividades e gêneros que podem formular um contexto menos explícito que ainda assim identifica o saber-fazer de uma comunidade em relação a determinado gênero, ajudando-os a produzi-lo. Nesse sentido, o exemplo da interação modelada exemplificada no grupo de Alcoólicos Anônimos (GILTROW, 2002) constituiria uma atividade metagenérica, pois as ações expressas nela não preveem um metagênero explícito, o que motiva os recém-chegados à comunidade a interagirem com os modelos já disponíveis pelos experientes.

Uma diferença entre uma atividade metagenérica e um metagênero é o fato de que, em situações como as dos Alcoólicos Anônimos, há uma atividade, um processo que se caracteriza pela mediação dos mais experientes. A implicitude de que falamos é do ponto de vista dos novos membros, aqueles que estão dispostos a aprender as práticas de linguagem da comunidade. Desse modo, a atividade metagenérica não é apenas um gênero ensinando outro, como ocorre com os metagêneros, mas práticas estabilizadas orientando pessoas recém-chegadas a agirem

conforme os *experts* agem para produzir o gênero. Nessas atividades, a situação retórica do próprio gênero a aprender é atualizada ao novo membro por aquelas que já a conhecem.

No caso dos metagêneros, estes não conseguem construir toda a situação retórica do gênero que ensina, carecendo o sujeito de outros conhecimentos para construir o aprendizado consciente do gênero, por exemplo, manuais de metodologia científica orientando gêneros acadêmicos que, se consideradas suas especificadas, se atualizam em razão das práticas, das epistemologias. Logo, poderíamos considerar que os próprios metagêneros podem incorrer em certos idealismos, certas vezes propostos por pessoas que não estão necessariamente envolvidas em práticas situadas, enquanto a atividade metagenérica é recuperada em um processo autêntico que se atualiza na interação entre os que podem dizer como fazer e não fazer, e os que se apresentam interessados em aprender.

Os metagêneros aqui propostos seriam aqueles gêneros que emergem em contextos que tendem a regular e limitar a produção de outro gênero, funcionando, conforme verificado por Nunes (2018), como um fator de relativa estabilidade do gênero, como as diretrizes, os editais que recomendam a produção do gênero, os manuais de gêneros acadêmicos, os tutoriais que ensinam a produzir gêneros e congêneres. O conhecimento do gênero discursivizado e o quantitativo de informações nos metagêneros nem sempre serão consensuais, quando metagêneros diferentes falam de um mesmo gênero, por exemplo, manuais e tutoriais que ensinam o TCC. A linguagem não é neutra, nem seriam os metagêneros condições para a neutralidade, visto que se constituem na e pela linguagem.

Metagêneros podem não só definir as regras para a boa qualidade e produção de um gênero, como também estabelecer relações de poder, omitir práticas em detrimento de outras, construir visões universalistas ou disciplinas sobre os gêneros que ensinam. Alguns metagêneros podem trazer implicitamente consigo a história do próprio gênero, por isso também a importância do mapeamento sincrônico e diacrônico deles, já que, assim como os próprios gêneros, eles também estão indexados em seus contextos de uso, evoluindo e mudando.

Concordamos com Giltrow (2002) para quem os metagêneros não são artefatos ingênuos. Metagêneros, assim como as atividades metagenéricas, podem demonstrar também as zonas litigiosas entre comunidades e áreas, revelando não só a dimensão do gênero, mas das práticas discursivas e conhecimentos que os tornam o que são: ações sociais tipificadas.

O trabalho de Rio Lima (2019), ao analisar a retórica para a elaboração do problema de pesquisa em projetos de química, permitiu observarmos, por exemplo, que nessa área, os escritores valorizam o uso de artigos científicos na discussão que fazem ao longo do projeto para atualizar a temática. Na área de linguística, a temática se estabiliza na tradição de livros e autores consagrados, no apego a conceitos e definições teóricas. A relação forma-substância, nesse caso, toma como parâmetro a própria área do saber que estabelece suas práticas verticalizadas (os mais experientes conduzem os novos membros), formulando uma atividade metagenérica que, em parte, é modelizada pelos membros mais experientes aos recém-chegados.

Pesquisadores de áreas diferentes podem conceber um projeto de pesquisa, ou um artigo de formas diferentes quanto à sua realização. As diretrizes de eventos acadêmicos para a produção de resumos podem implicar em litígios com as orientações de manuais sobre como produzir um resumo, considerando que há uma diversidade de resumos. As orientações de um professor ao orientando podem evidenciar modelos sobre as boas práticas de escrita de um determinado gênero, revelando o conhecimento de sua prática e não da modelagem sobre o que manuais dizem. Espera-se que tutoriais em vídeos no *Youtube* relacionem interesse pessoal em atrair seguidores a conteúdos de gênero centrados nas recomendações mais objetivas, revelando certo litígio com o ambiente acadêmico, haja vista que não são legitimados enquanto metagêneros dessa esfera e, de alguma forma, concorrendo com os manuais já consagrados pela sociedade acadêmica.

Ainda em relação à atividade metagenérica, poderíamos enquanto analistas definir questões muito mais ligadas ao campo dos letramentos críticos e sociais que se efetivam nos fatos ligados à identidade social, cultural e epistemológica que identificam valores e crenças que não estão ditos e que estabelecem tradições nas atividades de leitura e produção de gêneros. Nas análises sobre tutoriais, por exemplo, a relação tutorialista-seguidor/público salienta a ida cada vez mais frequente de graduando ao meio digital para apreender informações ligadas a certos gêneros acadêmicos. Essa prática, analisada criticamente, sinaliza não só que há uma dimensão inacessível a esses sujeitos na universidade, como também apontam indiretamente para questões ligadas ao próprio plágio que se configura em boa parte na transposição de conhecimentos recuperados em buscas rápidas.

Oliveira (2020) constatou que as orientações trazidas em manuais de metodologia disciplinares se aproximam bastante em termos de conteúdos da estrutura universal dos gêneros acadêmicos. Logo, a expectativa do que se espera quando o título do manual enfatiza a área é uma discussão centrada na estabilidade do gênero na visão da comunidade disciplinar. O crescimento de publicações de manuais coloca em questão também as relações da universidade com o conhecimento acadêmico e com o cenário mercadológico que ampliou a quantidade de editoras independentes que, por um preço de mercado mais acessível, tornou possível que alguns escritores publicassem suas obras. Essas considerações, quando falamos em tradições de leitura e escrita, são válidas, pois nos levam a pensar, no caso dos metagêneros, sobre quem aprova, avalia e se a comunidade que usa o gênero concorda com as validações do autor.

Reiteramos que as atividades metagenéricas envolvem não só um ou mais gêneros como também ações, métodos e instrumentos típicos de uma comunidade. Do ponto de vista das análises de gênero, uma classificação dessa prática pode ajudar a melhor entendê-la, como Giltrow (2002), que contextualizou a forma como Alcolólicos Anônimos (AA) recém-chegados aprendiam o testemunhal, e intitulou essa atividade metagenérica como interação modelada. A autora, ao propor essa nomeação, ajuda-nos enquanto analistas a definir a dinâmica da prática, pois categorizar também é importante em termos de análise; para os AA, a classificação é irrelevante do ponto de vista prático em suas ações diárias.

As atividades metagenéricas exigem, portanto, um fundamento etnometodológico (investigar que métodos, estratégias, práticas e ações os sujeitos realizam) ou etnográfico (compreender a interação social da comunidade e seus comportamentos) para mapear e descrever a prática recorrente de uma comunidade, especificamente dos membros mais experientes, a fim de construir determinado gênero. Importa-nos destacar que um ato individual considerado isoladamente não caracterizaria uma atividade metagenérica, mas para que direção do social, do recorrente eles apontam, constituindo um conhecimento socialmente interpretável de ação da comunidade, porquanto o domínio da convenção e da recepção de novos membros tem como parâmetro o conhecimento da situação recorrente, como postula Miller (1994).

Silva (2020), ao analisar o relatório final de iniciação científica da área de Linguística, constatou que é uma prática recorrente utilizar livros teóricos na formulação desse gênero. Além disso, na própria concepção dos graduandos, as atividades da Iniciação Científica (IC) facilitam o

entendimento sobre pesquisa e escrita científica, bem como a própria elaboração da monografia. Essas práticas, não isoladas, mas articuladas à recorrência com que ocorrem podem nos indicar que, a IC é parte da atividade metagenérica dos graduandos de Linguística na relação com o trabalho monográfico, por exemplo. A atividade metagenérica deve, do ponto de vista de uma análise ou pesquisa, partir daquilo que a comunidade entende como sendo prática comum no aprendizado do gênero, como visto no discurso recorrente dos graduandos de IC em Linguística (SILVA, 2020), uma vez que a experiência individual de cada pessoa por si só não define ou caracteriza um entendimento social. Isso quer dizer que a atividade metagenérica mostra não só o envolvimento entre gêneros como também as ações, métodos, percepções e instrumentos que permitem pessoas a agirem de maneira semelhante.

Além disso, as atividades metagenéricas podem apresentar gradações, de um polo mais explícito para um polo menos explícito, visto que, assim como os metagêneros, o volume de informações que se encontra nelas ou a sua ausência pode apontar para temas que também interessam à abordagem dos ERG: o que aprendemos quando aprendemos um gênero (MILLER, 2009) (e o que não aprendemos também).

Por exemplo, quando consideramos o caso dos escribas relatado por Giltrow (2002), identificamos um cenário de aprendizagem criado pela experiência e o contato com precedentes do gênero que eles foram aprendendo desde a infância, ou seja, não há indícios de regras, convenções explícitas que orientaram esse processo. Esses graus de explicitude e implicitude sobre o qual falamos pode nos indicar que, na prática relatada, o contexto de aprendizagem do gênero está em um grau de menos explicitude, visto que não é possível reunir, além do próprio gênero, outros artefatos, métodos e práticas socialmente construídos. Logo, o que qualifica essa situação instaura-se no domínio tácito dos escribas, e uma análise desse contexto leva o analista a uma dificuldade ainda maior: compreender a prática que se estabiliza a partir do modo como cada membro aprende a aprender o gênero.

Dessa forma, coloca-se também diante dessa gradação sua diferença em relação à explicitude dos metagêneros. Primeiro, pela própria natureza da situação retórica para a qual se inclinam, os metagêneros, como proposto, são naturalmente explícitos, o que não quer dizer que sempre são eficientes em suas ações retóricas, orientar outro gênero; segundo, pela abordagem que constitui diferentes formas de aprender e produzir gêneros, cabe investigar o

aprendizado do gênero configurado nela, sugerindo-se iniciar pelo que há de explicitude para atingir as dimensões escondidas dessa aprendizagem.

E, por fim, consideramos tanto o percurso sincrônico como diacrônico adequados para estudar metagêneros e atividades metagenéricas. Este, porque gêneros estabelecem social e historicamente tradições que podem se manter, mudar, evoluir e até mesmo morrer. Por isso, torna-se pertinente reconstruirmos a história do gênero para usar o passado como lugar de referência para entender o presente, verificando continuidades e discontinuidades na composição do gênero e das atividades que possam demonstrar como ele era produzido. Gêneros são flexíveis e plásticos, alguns mais resistentes à mudança, outros, com o alcance da linguagem no digital, mais suscetíveis aos hibridismos e mudanças (MILLER, 2015). Lançar o olhar para trás e para frente permite ver o gênero em sua natureza dinâmica, um artefato cultural, como afirma Miller (1994).

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Explicitamos que o conceito de metagênero inicialmente proposto por Giltrow (2002) necessitava de uma atividade de reflexão. O principal ponto a se destacar é que a noção da autora introjeta que os metagêneros, enquanto atmosferas, podem ser percebidos em diversas situações de aprendizado, desde uma orientação explícita, passando por uma interação modelada, ou por vivências e, ainda, por uma abstração acumulada ao redor do gênero. Por sua característica abrangente, os metagêneros seriam essa camada que envolve todas as possíveis situações em que um gênero pode ser aprendido. A partir disso, sugerimos que seria possível propor uma restrição dessa noção.

Neste artigo, refletimos sobre os metagêneros enquanto gêneros e, se são gêneros, não poderiam corresponder a uma abstração, ou a uma interação modelada. Este é nosso primeiro movimento de restrição. Como gênero, os metagêneros deveriam ser considerados como ações retóricas tipificadas em situações retóricas recorrentes. Dito de outro modo, os metagêneros são gêneros que respondem a exigências de situações recorrentes, estabelecem os papéis sociais dos sujeitos, são produzidos por meio de um conhecimento prévio e compartilhados dentro de um grupo ou de uma comunidade com membros experientes e iniciantes. Outrossim, um gênero é a fusão da forma e da substância, tendo uma contraparte de conteúdo e outra linguística, discursiva. Por essas razões, defendemos que o metagênero não pode ser pensado como uma

interação modelada ou como uma experiência ou apenas como um conhecimento que rodeia a aprendizagem de gêneros.

A segunda delimitação do conceito surge da discussão sobre o ensino e aprendizagem de gêneros. Como vimos, gêneros podem ser aprendidos de diversas maneiras, em contextos mais estáveis ou instáveis, com ou sem orientações explícitas. A partir dela, sugerimos também prever o prefixo *meta-*, tendo em vista uma explicação do gênero refletindo sobre o gênero, que possibilita colocar à baila a explicitude com que gêneros prototipicamente são viabilizados para ensinar outros gêneros. Assim, o conceito de metagênero está vinculado com o ensino explícito por meio de orientações explícitas.

À guisa de conclusões limitantes, propomos que os metagêneros são, antes de tudo, gêneros, e, quando associados a situações de ensino e aprendizagem de gêneros, os metagêneros adquirem – como uma de suas funções (porque discursivamente eles podem revelar outras funções como, limitar áreas, proibir, veicular relações de poder etc.) – orientar explicitamente a produção de um gênero. Exemplos de metagêneros seriam os editais, os manuais, tutoriais, orientações explícitas de um orientador a seu orientando, dentre outros. Relembramos que os metagêneros não se reduzem a esta função, eles regulam, estabilizam e limitam a produção de outro gênero por meio de um conhecimento discursivizado, contudo, são artefatos que revelam não só uma dimensão formal dos gêneros, como também práticas sociais e possíveis conflitos dentro das comunidades.

Além da restrição do conceito de metagênero, ampliamos o debate em torno do que consideramos de atividades metagenéricas, ou seja, ações, métodos e instrumentos que são comuns às práticas de uma comunidade e que viabilizam a aprendizagem dos gêneros pelos membros recém-chegados e a manutenção das práticas discursivas que por eles se materializam. Essas atividades pretendem dar conta das vivências, experiências e interações modeladas que podem se fazer presentes.

O conceito de metagênero é bastante complexo e requer sempre novas reflexões, críticas e propostas, ensejo do qual nos apropriamos para sugerir a contribuição de outros pesquisadores ao tema. O que fizemos aqui é um exercício dialógico com Giltrow (2002), buscando repensar uma noção que se consolida também como uma categoria de análise e, como antevisto pela autora, pode ajudar a organizar nossas próprias pesquisas quando usamos

metagêneros e atividades metagenéricas no trabalho de produção dos gêneros que usamos para corporificar as investigações e resultados. Com a palavra, os leitores.

## REFERÊNCIAS

- BAWARSHI, A; REIFF, M. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. São Paulo: Parábola, 2013.
- BAZERMAN, C. A vida do gênero, a vida na sala de aula. In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Orgs.). **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BAZERMAN, C. **Retórica da ação letrada**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BERKENKOTTER, C.; HUCKIN, T. N. **Genre knowledge in disciplinary communication: cognition, culture, power**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc., Publishers, 1995. p. 1-44.
- BEZERRA, B. **Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta)teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BITZER, L. F. Funcional communication: a situational perspective. In: EUGENE, E. White. **Rhetoric in transition**. University Park, PA: Pennsylvania State University Press, p. 21-38.
- CANTUÁRIO, A. A. **Metagêneros: uma análise de tutoriais de YouTube sobre a produção de trabalho de conclusão de curso-TCC**. 2020. 210f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020.
- CANTUÁRIO, A. A.; ALVES FILHO, F. Metagêneros em contexto acadêmico: o ensino do TCC a partir de tutoriais em vídeos de Youtube. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 10, p. 1-20, e02104, 2021.
- DEVITT, A. J. **Writing genres**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004.
- FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Orgs). **Genre and the New Rethoric**. Bristol: Taylor and Francis, 1994.
- FREEDMAN, A. “Do as I say”: The Relationship between teaching and Learning New Genre. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Orgs). **Genre and the New Rethoric**. Bristol: Taylor and Francis, 1994.
- GILTROW, J. Meta-genre. In: COE, R.; LINGARD, L.; TESLENKO, T. (org.). **The rhetoric and ideology of genre: strategies for stability and change**. Cresskill: Hampton, 2002.p. 187-205.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MILLER, C. R. Genres as social Action. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Orgs). **Genre and the New Rethoric**. Bristol: Taylor and Francis, 1994, p. 23-42.

MILLER, C. Gênero como ação social. In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (org.). **Estudos sobregênero textual, agência e tecnologia**. Recife: EDUFPE, 2009. p.21-44.

MILLER, C. R. Genres as Social a Social Action (1984): Revisited 30 Years Later (2014). **LETRAS & LETRAS**, v.31, n. 3, julho/junho, 2015, p. 56-73.

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

OLIVEIRA, J. C. B. **Metagêneros**: o ensino do gênero trabalho de conclusão de curso em manuais de metodologia destinados a culturas disciplinares específicas. 2020. 172f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020.

RIO LIMA, C. A. C. **Estratégias retóricas do gênero projeto de pesquisa nas áreas de linguística e química**: relatando pesquisas prévias, indicando lacuna de pesquisa e problemas do mundo real. 2019. 161 f. Dissertação (Mestrado em Letras) -Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

SCHRYER, C. F. The Lab vs. the Clinic: Sites of Competing Genre. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Orgs). **Genre and the New Rethoric**. Bristol: Taylor and Francis, 1994.

SILVA, C. B. **Análise sociorretórica do gênero relatório final de iniciação científica na área de Linguística**. 2020. 160 f. Dissertação (Mestrado em Letras)- Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina-PI, 2020.

SWALES, J. **Genre analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

**Antonio Artur Silva CANTUÁRIO**

Graduado em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Mestre e atualmente doutorando em linguística pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professor da rede de educação pública básica. Membro do núcleo de pesquisa CATAPHORA.

**Carolina Aurea Cunha Rio LIMA**

Graduada em Letras Português-Francês pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), onde também concluiu o mestrado e atualmente cursa o doutorado em linguística. É bolsista FAPEPI. Membro do núcleo de pesquisa CATAPHORA.

**Francisco ALVES FILHO**

Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor titular da graduação em Letras e da pós-graduação em Linguística na Universidade Federal do Piauí (UFPI). Coordena o núcleo de pesquisa CATAPHORA.

*Recebido em 14/dezembro/2022 - Aceito em 09/maio/2023.*