

SCHOFFEN, Juliana Roquele; SEGAT, Giovana Lazzaretti. O gênero carta/e-mail no exame Celpe-Bras: reflexões para a preparação de examinandos e para o ensino de português como língua adicional. *ReVEL*. vol. 18, n. 35, 2020. [www.revel.inf.br]

O GÊNERO CARTA/E-MAIL NO EXAME CELPE-BRAS: REFLEXÕES PARA A PREPARAÇÃO DE EXAMINANDOS E PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

*The letter/e-mail genre in Celpe-Bras exam: reflections for preparing test takers
and for teaching Portuguese as an additional language*

Juliana Roquele Schoffen¹

Giovana Lazzaretti Segat²

julianaschoffen@gmail.com

giosegat@hotmail.com

RESUMO: O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) é o exame de proficiência brasileiro, aplicado desde 1998. Este artigo se propõe a ampliar o estudo realizado por Schoffen et al. (2018), que descreveu as tarefas já aplicadas na Parte Escrita do exame, categorizando-as por temática, esfera de atuação, propósito, relação e natureza da interlocução, gênero do discurso e suporte. Focalizamos a categoria gênero do discurso, tendo em vista a importância do gênero para o conceito de proficiência adotado pelo Celpe-Bras. O gênero carta/e-mail é o mais solicitado nas tarefas da Parte Escrita, tendo tido até hoje mais de três vezes o número de ocorrências do que o segundo gênero mais recorrente. A presente pesquisa buscou descrever as regularidades desse gênero em relação aos propósitos e relações de interlocução solicitados e propor subdivisões que contemplassem essas regularidades. Constatou-se que é possível refinar a proposta de Schoffen et al. (2018) pensando nas diversas práticas sociais em que o gênero carta/e-mail pode ser utilizado, e propõe-se que as cartas/e-mails solicitados na Parte Escrita do Celpe-Bras possam ser subdivididos em Carta/E-mail de Recomendação, Carta/E-mail de Solicitação, Carta/E-mail Pessoal e Carta/E-mail de Tomada de Posição. Além de ampliar a descrição do Celpe-Bras, este artigo também contribui para a preparação dos examinandos e para reflexões acerca do ensino de português como língua adicional, pois sistematiza informações relevantes sobre especificações do gênero e as ocorrências do gênero Carta/E-mail no exame.

PALAVRAS-CHAVE: Celpe-Bras; avaliação de proficiência; gênero do discurso; português como língua adicional.

ABSTRACT: The Certificate of Proficiency in Portuguese for Foreigners (Celpe-Bras) is the Brazilian proficiency exam, existing since 1998. This article aims to expand the study carried out by Schoffen et al (2018), which described the tasks already applied in the Written Part of the exam, categorizing them by theme, scope, purpose, relationship and nature of the interlocution, discourse genre and support. We focus on the discourse genre category, considering the importance of genre to the notion of

¹ Doutora em Linguística Aplicada. Professora do Instituto de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

² Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Substituta do Instituto Federal do Rio Grande do Sul.

proficiency adopted by Celpe-Bras. Letter/e-mail genre is the most recurrent in the tasks of the Written Part, having occurred more than three times than the second most recurrent genre. This research sought to describe the regularities of this genre in relation to the requested purposes and interlocution relations and to propose subdivisions that contemplate these regularities. We consider it is possible to refine the proposal by Schoffen et al. (2018) thinking about the different social practices in which the letter/e-mail genre can be used, and we propose that the letters/e-mails requested in the Written Part of Celpe-Bras can be subdivided into Letter/E-mail of Recommendation, Request Letter/E-mail, Personal Letter/E-mail and Position Letter/E-mail. In addition to expanding the description of Celpe-Bras, this article also contributes to the preparation of test takers and to reflections on the teaching of Portuguese as an Additional Language, as it systematizes relevant information about genre specifications and the occurrences of Letter/E-mail genre in the exam.

KEYWORDS: Celpe-Bras; proficiency assessment; discourse genre; Portuguese as an Additional Language.

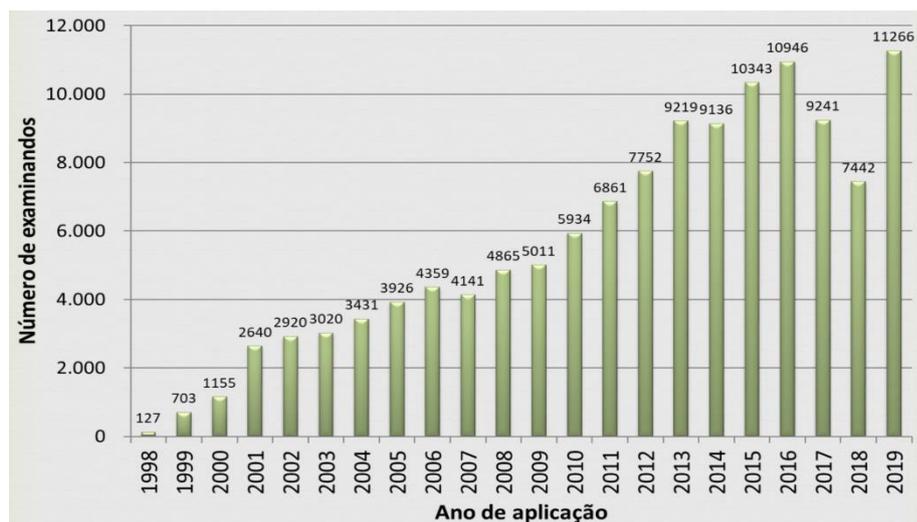
INTRODUÇÃO

Aplicado desde 1998 pelo Ministério da Educação do Brasil, o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) é o exame brasileiro de larga escala e de alta relevância que avalia proficiência em língua portuguesa como língua adicional (PLA)³. O Celpe-Bras foi desenvolvido com o intuito inicial de avaliar a proficiência de estudantes intercambistas candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G⁴), a fim de verificar se eles tinham proficiência suficiente para cursar a graduação em universidades brasileiras (Schlatter, 2014). Com o passar do tempo, o Celpe-Bras passou a ser utilizado também para outros propósitos educacionais e profissionais, como a comprovação de proficiência em língua portuguesa para estudantes de pós-graduação, a revalidação de diplomas obtidos no exterior por profissionais estrangeiros e mesmo como uma das possibilidades de comprovação de proficiência em língua portuguesa no processo de nacionalização⁵. Esse aumento nas possibilidades de uso do exame se reflete no aumento do número de examinandos e de postos aplicadores credenciados pelo Celpe-Bras ao longo do tempo, como é possível ver nas imagens a seguir.

³ O uso do termo “língua adicional”, ao invés de “língua estrangeira” ou “segunda língua” diz respeito ao entendimento dessa língua como uma “adição” às outras línguas já utilizadas pelo falante (SCHLATTER; GARCEZ, 2009).

⁴ Mais informações sobre o programa PEC-G podem ser obtidas no portal online do Ministério das Relações Exteriores (<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php>).

⁵ A Portaria Interministerial nº 16, de 3 de outubro de 2018, elenca o Celpe-Bras como uma das possibilidades da comprovação de proficiência em língua portuguesa requerida para completar o procedimento de naturalização ordinária de estrangeiros no Brasil. A referida portaria está disponível em http://www.in.gov.br/web/guest/materia/-/asset_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/43885878/doi-2018-10-04-portaria-interministerial-n-16-de-3-de-outubro-de-2018-43885761 - Acesso em 29 de junho de 2020.

Figura 1: Número anual de inscritos no Celpe-Bras (Fonte: www.ufrgs.br/acervocelpebras)

A Figura 1 apresenta o número de examinandos do Celpe-Bras em seus 21 anos de aplicação. Em 1998, na primeira edição do exame, apenas 127 examinandos realizaram a prova, em 8 postos aplicadores. Já em 2019, somando-se as duas edições, o número de homologados chegou a 11.266 examinandos, que realizaram a prova em 125 postos aplicadores⁶, distribuídos em quatro continentes, sinalizados na Figura 2, a seguir.

Figura 2: Postos Aplicadores do Celpe-Bras. (Fonte: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/dados-celpe-bras/postos-aplicadores-credenciados>)

O Celpe-Bras certifica, por meio de uma mesma prova, quatro níveis de proficiência, a saber: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado

⁶ São postos aplicadores credenciados do Celpe-Bras universidades brasileiras e internacionais, centros culturais brasileiros em outros países ou centros de idiomas que ensinem PLA. Os postos aplicadores credenciados são responsáveis pela homologação das inscrições dos examinandos e pela aplicação da Parte Escrita e da Parte Oral do exame. A lista completa de postos aplicadores do Celpe-Bras pode ser acessada em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/celpe-bras>

Superior. Os níveis são certificados considerando-se conjuntamente as habilidades de compreensão oral, compreensão leitora, produção oral e produção escrita. O exame possui uma Parte Escrita e uma Parte Oral que avaliam o desempenho do examinando em compreensão e produção em língua portuguesa de forma integrada, e propõem tarefas que buscam replicar a prática social em contexto de prova. A Parte Escrita é composta por quatro tarefas integradas de compreensão oral, compreensão leitora e produção escrita, com duração de 3 horas; já a Parte Oral consiste em uma interação face a face, que tem duração de 20 minutos e na qual são avaliadas a compreensão e a produção oral do examinando.

Segundo o Guia do Participante do Celpe-Bras,

As tarefas que compõem a Parte Escrita do Celpe-Bras propõem, assim, a realização de uma ação mediada pelo uso da linguagem por meio de textos organizados de forma socialmente construída. Isso significa que cada tarefa solicitará que o examinando se coloque em determinada posição social (enunciador) e, a partir dessa posição, compreenda o texto (oral, escrito ou multimodal) apresentado, selecione as informações adequadas e escreva a uma determinada pessoa ou grupo de pessoas (interlocutor) a fim de realizar uma determinada ação (propósito). São os elementos da tarefa que delimitam para o examinando as condições de produção de leitura e escrita, construindo um texto pertencente a determinado gênero do discurso, ao mesmo tempo em que fornecem os parâmetros para a avaliação (BRASIL, 2013: 7).

A opção por esse tipo de tarefa resulta do entendimento de língua(gem) e proficiência adotado pelo exame, entendimento que pode gerar impactos em diversos campos. Em relação ao impacto no ensino, Schoffen e Martins (2016) afirmam que o Celpe-Bras, ao divulgar seus parâmetros de avaliação, “indica que o ensino deve se pautar pelos gêneros do discurso para formar alunos que tenham maior possibilidade de sucesso no exame” (SCHOFFEN; MARTINS, 2016: 295).

Desde o início, era uma preocupação da comissão de professores especialistas nomeada em 1993 com o objetivo de elaborar o Celpe-Bras que o exame tivesse papel redirecionador no ensino de português como língua adicional (SCHLATTER, 2014). Para Schlatter et al. (2009), foi esse potencial de impacto no ensino que determinou as características e o formato que o exame adotou. Ao longo do tempo, vários estudos vêm demonstrando que o Celpe-Bras foi bem-sucedido nessa empreitada⁷, tendo,

⁷ Os trabalhos de Costa (2005), Ohlweiler (2006) e Santos (2004; 2007), entre outros, mostram o impacto do Celpe-Bras no redirecionamento do ensino e da avaliação em programas de ensino de PLA no Brasil e no exterior. Já Kraemer (2012) e Brasil (2020a e 2020b) são exemplos de propostas de

inclusive, passado a ser tomado como parâmetro de referência para o desenvolvimento de currículos de PLA (SCHLATTER et al., 2009; SCHOFFEN; MARTINS, 2016). É importante frisar, no entanto, que, como afirma Nagasawa (2018), o exame não é capaz de provocar, sozinho, efeitos retroativos no ensino e na aprendizagem. Outros fatores, tais como “professor, material didático, formação do profissional, crenças, valores etc.” (Nagasawa, 2018: 134) também são essenciais para que os impactos projetados ocorram de fato. Em vista disso, Schoffen e Martins (2016) defendem que o Celpe-Bras também tem sido responsável por causar impacto na área de PLA, visto que

Além das especificações e características do Celpe-Bras, também o fato de o exame envolver um grande número de profissionais de PLA em seu processo de avaliação tem contribuído para o direcionamento do ensino e do currículo, ainda que não haja documentos oficiais que orientem os professores nesse sentido (SCHOFFEN; MARTINS, 2016: 296).

A *Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial portuguesa* (BRASIL, 2020b), recentemente publicada, que vem, em conjunto com a *Proposta de Harmonização Curricular para o Ensino de Português como Língua Estrangeira em Países de Língua Oficial Espanhola* (Brasil, 2020a), suprir a lacuna mencionada por Schoffen e Martins, também aponta que, segundo alguns autores, como Varela (2002), Scaramucci (2004) e Silva (2006), “a implementação do Celpe-Bras promoveu um efeito retroativo no ensino/aprendizagem, redimensionando a formação de professores e influenciando o imaginário dos estudantes sobre a aprendizagem da língua” (BRASIL, 2020b: 29).

Em virtude dessa relevância do Celpe-Bras para examinandos, professores de PLA e pesquisadores da área, foi desenvolvido em 2014, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, um acervo responsável por compilar todas as provas e documentos públicos já produzidos sobre o Celpe-Bras⁸. Disponível em <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras>, esse acervo possibilitou, além de diversas outras pesquisas relacionadas ao exame, a elaboração do *Estudo descritivo das tarefas da Parte Escrita do exame Celpe-Bras: edições de 1998 a 2017* (SCHOFFEN et al., 2018), que descreveu e categorizou os elementos que compõem as tarefas da

progressão curricular que explicitam seu embasamento nos níveis do Celpe-Bras e sua afiliação às mesmas orientações teóricas do exame.

⁸ Para mais informações sobre o desenvolvimento do Acervo Celpe-Bras, ver Schoffen et al., 2017.

Parte Escrita do exame, a fim de descrever o conjunto de tarefas e de analisar a implementação do construto teórico do exame.

1 O ESTUDO DESCRITIVO DAS TAREFAS DA PARTE ESCRITA DO EXAME CELPE-BRAS: EDIÇÕES DE 1998 A 2017 (SCHOFFEN ET AL., 2018)

Com o objetivo de ampliar a descrição do Celpe-Bras, bem como de tornar mais acessíveis as características do exame para os examinandos e os professores que atuam no ensino preparatório, o estudo de Schoffen et al. (2018) englobou todas as tarefas aplicadas na Parte Escrita do Celpe-Bras desde sua primeira edição, em 1998, até a edição 2017-2, última disponível antes da publicação do trabalho.

Realizado “a fim de descrever o conjunto de tarefas que compõem a Parte Escrita e analisar a implementação do construto teórico do exame no que concerne à avaliação de desempenho de compreensão oral, leitura e produção escrita” (SCHOFFEN et al., 2018: 7), e com o objetivo de descrever os elementos que compõem as tarefas da Parte Escrita do Celpe-Bras, o estudo elencou as seguintes categorias:

1. Esfera de Atuação, que descreve os espaços sociodiscursivos, grupo sociais ou instituições nos quais as situações hipotéticas propostas pelos enunciados acontecem;
2. Temática, que apresenta o assunto em torno do qual a tarefa é proposta;
3. Propósito, que está relacionado à principal ação comunicativa a ser realizada;
4. Relação de Interlocução, que evidencia a relação entre os interlocutores da situação comunicativa;
5. Natureza da Interlocução, que evidencia a posição social dos interlocutores;
6. Gênero do Discurso, que apresenta o tipo relativamente estável de enunciado no qual o texto produzido deve se materializar; e
7. Suporte, que informa o local de publicação ou método de envio do texto (SCHOFFEN et al., 2018).

O grupo de pesquisa *Avalia: avaliação de uso da linguagem*, que atua na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, é o responsável pela manutenção do Acervo Celpe-Bras e também pelo estudo que descreveu as tarefas da Parte Escrita. No site do grupo de pesquisa, disponível em www.ufrgs.br/grupoavalia, está disponível um mecanismo de busca, que permite que o usuário realize filtragens das tarefas a partir das categorias que desejar, como podemos ver na Figura 3:

Figura 3: Mecanismo de Busca de Dados criado pelo Grupo Avalia. (Fonte: <https://www.ufrgs.br/grupoavalia/>)

The image shows a search interface with the following elements:

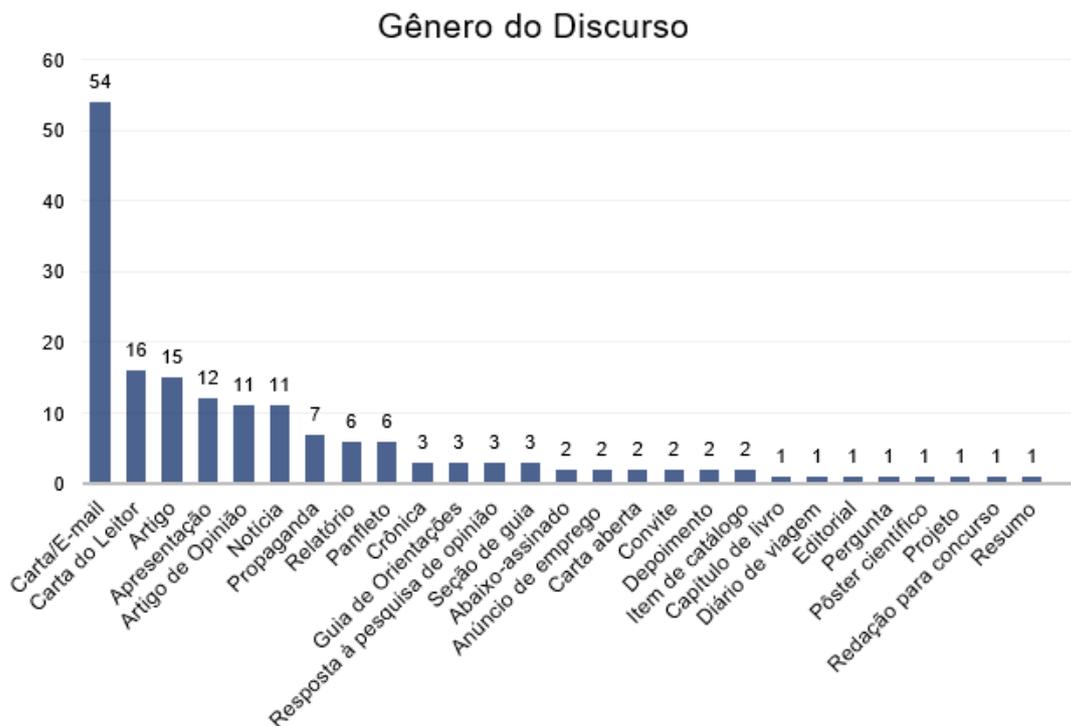
- EDIÇÃO:** A dropdown menu.
- TAREFA:** A dropdown menu.
- TÍTULO:** A text input field.
- TEMÁTICA:** A dropdown menu.
- ESFERA DE ATUAÇÃO:** A dropdown menu.
- PROPÓSITO:** A dropdown menu.
- RELAÇÃO DE INTERLOCUÇÃO:** A dropdown menu.
- NATUREZA DA INTERLOCUÇÃO:** A dropdown menu.
- GÊNERO DO DISCURSO:** A dropdown menu.
- SUPORTE:** A dropdown menu.
- BUSCAR:** A blue button with white text.

Após a publicação do estudo, o mecanismo de busca disponível no *site* do grupo vem sendo permanentemente atualizado, o que permite aos usuários o acesso à descrição de todas as tarefas já aplicadas na Parte Escrita do exame até o momento da busca. A realização do estudo de descrição das tarefas e a disponibilização desse mecanismo de busca têm por objetivo auxiliar professores e estudantes de língua portuguesa a conhecer melhor o exame, facilitar a elaboração de materiais didáticos voltados para o ensino de PLA e colaborar com as pesquisas sobre o exame Celpe-Bras.

O estudo de Schoffen et al. (2018) previa que os resultados apresentados no relatório teriam potencial para constituir uma proposta de novas especificações para a Parte Escrita do exame, que contemplasse a diversidade das tarefas e do uso da língua portuguesa avaliado pelo Celpe-Bras. Nesse sentido, as autoras indicam, nas considerações finais do estudo, a necessidade de continuidade e de aprofundamento das análises realizadas e de seus possíveis impactos no exame, na preparação de examinandos e no ensino de PLA de maneira geral – compromisso assumido por este artigo.

Os gêneros do discurso, estruturantes da comunicação humana, são bastante relevantes também para o Celpe-Bras. Segundo Schoffen et al. (2018), na Parte Escrita do exame “a categoria gênero do discurso agrupa os diferentes textos nos quais a produção do examinando pode ser materializada a fim de cumprir os propósitos comunicativos adequadamente, segundo o enunciado da tarefa” (SCHOFFEN et al., 2018: 35). Na Figura 4, podemos ver a recorrência dos gêneros solicitados nas tarefas da Parte Escrita do exame.

Figura 4: Recorrência de gêneros do discurso solicitados nas tarefas da Parte Escrita do Celpe-Bras. (Adaptado de SCHOFFEN et al., 2018: 37)



No gráfico apresentado acima, podemos verificar que, apesar de o estudo de Schoffen et al. (2018) ter buscado realizar vários agrupamentos, uma grande diversidade de gêneros foi solicitada nas tarefas da Parte Escrita do Celpe-Bras ao longo do tempo. Essa diversidade é interessante para o exame, visto que permite a exploração de diferentes possibilidades de uso da língua na prática social. Ao mesmo tempo, para os professores que preparam alunos para o Celpe-Bras essa diversidade pode dificultar a seleção de materiais preparatórios, visto que o exame não apresenta tarefas e gêneros padronizados.

Dentre todas as edições do exame, até 2019-2, contabilizam-se 176 tarefas já aplicadas na Parte Escrita. Contudo, é importante ressaltar que, tanto no estudo de Schoffen et al. (2018) como no gráfico adaptado apresentado acima, algumas tarefas foram descartadas do corpus de análise. Isso se deu pela definição de tarefa proposta em tal estudo (SCHOFFEN et al., 2018: 10), que desconsiderou algumas questões que compuseram as primeiras edições do exame que ainda não tinham as atuais características. Assim, no gráfico atualizado, são contabilizadas apenas 170 tarefas. Destas, 54, ou seja, 30,6% do total, solicitam que o examinando escreva uma carta ou e-mail, conforme a categorização dos gêneros discursivos proposta por Schoffen et al. (2018). É importante frisar que o estudo de Schoffen et al. (2018) agrupa, na

categorização que propõe, os gêneros carta e e-mail. Embora esses gêneros possam ter usos diferentes em variadas práticas sociais, as autoras entenderam que, nas tarefas já aplicadas no exame Celpe-Bras, esse agrupamento é possível, visto que, nessas tarefas, os propósitos e as relações de interlocução selecionadas poderiam ser atingidos tanto escrevendo-se uma carta quanto um e-mail.

Sendo assim, o *corpus* utilizado neste artigo é formado pelas 54 tarefas que solicitam a produção de um texto do gênero carta/e-mail aplicadas no período de 1998 a 2019. Esse gênero aparece com uma frequência regular nas 4 tarefas do exame, durante todo o período de aplicação. Das 54 tarefas que constituem o *corpus*, 14 ocorreram na Tarefa I, que tem como material de insumo um vídeo; 12 ocorreram na Tarefa II, que traz um áudio como material de insumo; 18 na Tarefa III e 10 na Tarefa IV, ambas com textos escritos como insumo. Esses dados mostram que, no Celpe-Bras, os examinandos são chamados a produzir cartas ou e-mails em tarefas integradas de escrita, englobando tanto compreensão oral quanto compreensão leitora.

Como podemos ver na Figura 4, o gênero carta/e-mail se sobressai como o mais recorrente nas tarefas da Parte Escrita do Celpe-Bras. Essa grande recorrência está associada à versatilidade do gênero, que possibilita a ocorrência de uma grande quantidade de propósitos e relações de interlocução, sendo assim muito recorrente também nas práticas cotidianas de uso da linguagem na sociedade. Por ser tão frequente e tão diverso, tanto no exame quanto na sociedade, entendemos que poderia ser possível agrupar cartas/e-mails com características semelhantes, de modo a detalhar a descrição da correlação existente entre os diferentes propósitos e relações de interlocução propostos nas tarefas⁹. Visando expandir o estudo já realizado por Schoffen et al. (2018), este artigo se propõe a retomar e refinar a categorização das tarefas da Parte Escrita do exame, focalizando a categoria gênero do discurso, considerando a sua composição em consonância com as demais. Essa tentativa de buscar regularidades em relação ao propósito e à interlocução das tarefas que solicitam a produção de cartas/e-mails, e de sistematizar a abordagem de tal gênero, justifica-se por seu uso ocorrer de forma relevante para diferentes práticas que podem acontecer em língua portuguesa.

⁹ Cabe dizer que o estudo de Schoffen et al. (2018) tinha como objetivo fazer agrupamentos que possibilitassem uma proposta de categorização das tarefas. Assim, as categorias propostas resultam desse esforço de identificar características comuns e, a partir delas, propor agrupamentos. O presente artigo, portanto, busca dar continuidade ao trabalho desenvolvido anteriormente, detalhando a descrição do gênero mais recorrentemente solicitado nas tarefas da Parte Escrita Celpe-Bras.

2 A NOÇÃO DE GÊNERO DO DISCURSO E SUA IMPORTÂNCIA PARA A AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA NO CELPE-BRAS

Para o Celpe-Bras, a linguagem é entendida como “ação situada social, histórica e culturalmente” (BRASIL, 2020c: 28) e o conceito de proficiência que fundamenta o exame “implica ser capaz de engajar-se em diferentes situações de uso da língua portuguesa no mundo, mostrando adequação às demandas dos vários contextos” (Brasil, 2020c: 28). Essa noção de proficiência implica a necessidade de avaliar a compreensão e a produção dos examinandos em língua portuguesa dentro de um contexto de uso. Dessa perspectiva, “a prática da linguagem tem de levar em conta o contexto, o propósito e o(s) interlocutor(es) envolvido(s) na interação com o texto (Brasil, 2006: 3), já que o exame foi pensado com o intuito de avaliar a proficiência em língua portuguesa “através da capacidade de agir no mundo em situações similares às reais, possíveis de acontecer com as pessoas que utilizam a língua portuguesa para se comunicar” (SCHOFFEN, 2009: 35).

Na Parte Escrita do Celpe-Bras, objeto de estudo deste artigo, o exame apresenta quatro tarefas que solicitam do examinando, a partir da compreensão de um material de insumo em vídeo (Tarefa 1), áudio (Tarefa 2) ou texto escrito (Tarefa 3 e Tarefa 4), a produção de textos. As tarefas integram compreensão e produção, exigindo que o examinando compreenda o texto de insumo para realizar adequadamente o texto, ou seja, produzir o gênero do discurso solicitado. Segundo essa lógica, Schoffen (2009) defende que

Ser proficiente é ser um membro competente de uma comunidade linguística, capaz de construir gêneros adequados para participar de situações diferentes de enunciação em diferentes esferas do uso da linguagem. Nesse sentido, a avaliação deve levar em conta as práticas de compreensão e de produção de forma integrada para a configuração da interlocução adequada ao gênero solicitado (...) (SCHOFFEN, 2009: 108).

A noção de gênero do discurso é estruturante para a Parte Escrita do Celpe-Bras. Os gêneros, entendidos como "tipos relativamente estáveis de enunciados" (BAKHTIN, 2003: 262), são, dessa perspectiva, utilizados para toda ação realizada pela linguagem, visto que “é através dos gêneros que nos pomos a dialogar com outros enunciados” (SCHOFFEN, 2009: 91). De acordo com Bakhtin (2003), são os gêneros do discurso que organizam nossa comunicação, uma vez que “falamos

apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo” (BAKHTIN, 2003: 282).

As influências da perspectiva Bakhtiniana no construto teórico do Celpe-Bras são muito fortes (SCHLATTER et al., 2009). Dessa perspectiva, os gêneros são entendidos como “conjuntos de textos que compartilham as funções de organização da comunicação dentro de determinada esfera da atividade humana, e não apenas como um conjunto de textos que têm determinadas propriedades formais em comum” (SCHOFFEN, 2009: 90).

Segundo o conceito bakhtiniano de gênero, centrado no dialogismo, não é possível que somente a forma, a função ou mesmo o suporte determinem um gênero, visto ser o gênero o somatório das relações dialógicas estabelecidas em um determinado contexto de comunicação, em que se relacionam o enunciador, o interlocutor, o propósito do enunciado e a esfera da atividade humana em que a comunicação ocorre. A forma de um texto é, então, resultado dessas relações, e não definidora do gênero, tanto quanto apenas a função sozinha ou o suporte sozinho não podem sê-lo (SCHOFFEN, 2009: 90-91). Rodrigues (2005) também afirma que a noção bakhtiniana de gênero como tipo de enunciado não é a das sequências textuais, mas “uma tipificação social dos enunciados que apresentam certos traços (regularidades) comuns, que se constituíram historicamente nas atividades humanas, em uma situação de interação relativamente estável, e que é reconhecida pelos falantes” (RODRIGUES, 2005: 164).

A relação de interlocução e os propósitos comunicativos são de extrema importância para a construção do gênero. Para Bakhtin (2003), “sem levar em conta a relação do falante com o outro e seus enunciados (presentes e antecipáveis), é impossível compreender o gênero ou estilo do discurso” (BAKHTIN, 2003: 304). Ao mesmo tempo, o gênero também condiciona as expectativas do ouvinte ou leitor em relação às características, à extensão e ao conteúdo do texto, bem como guia a interpretação dos propósitos que o enunciador pode ter com esse texto e da relação que o falante estabelece entre si próprio e quem o ouve, e também condiciona as possibilidades de resposta (SCHOFFEN, 2009: 92).

Para Bakhtin, os gêneros e as funções que eles realizam na comunicação estão diretamente relacionados às esferas da atividade humana em que são usados. Se sempre usamos a língua em uma determinada esfera da atividade humana por meio

de determinados gêneros, percebemos que esses gêneros são condicionados pela esfera em que estão inseridos e pela maneira como a relação de interlocução é construída dentro dessa esfera (SCHOFFEN, 2009: 91). Dessa perspectiva, para a análise dos gêneros, Rojo (2005) propõe um percurso que orienta que

(...) aqueles que adotam a perspectiva dos gêneros do discurso partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seu(s) interlocutor(es) e tema(s) discursivos – e, a partir desta análise, buscarão as marcas lingüísticas (formas do texto/enunciado/ e da língua – composição e estilo) que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação. Isso configura não uma análise exaustiva das propriedades do texto e de suas formas de composição (gramática) – buscando as invariantes do gênero –, mas uma descrição do texto/enunciado pertencente ao gênero ligada sobretudo às maneiras (inclusive lingüísticas) de configurar a significação (ROJO, 2005: 199).

É importante ressaltar que, como defende Rodrigues (2005), os gêneros do discurso representam um processo e não um produto. Dessa forma, ainda que não sejam fixos, os gêneros apresentam certo comportamento estável e um caráter histórico, fatores que permitem seu reconhecimento e circulação como prática social. De acordo com Schoffen et al. (2018), na descrição das tarefas da Parte Escrita do Celpe-Bras, “a categoria *Gênero do discurso* agrupa os diferentes textos nos quais a produção do examinando pode ser materializada a fim de cumprir os propósitos comunicativos adequadamente, segundo o enunciado da tarefa.” (SCHOFFEN et al., 2018: 35). Nesse sentido, mais do que as propriedades formais relativamente estáveis do texto, o que constitui um gênero, conforme Rodrigues (2005), é a sua ligação com uma situação social de interação.

O referencial teórico acima exposto embasou e orientou a análise das tarefas apresentada neste artigo. Sob a orientação bakhtiniana de gênero do discurso, considerou-se a situação social de interação, integrando ao gênero discursivo o propósito comunicativo de determinada interação e a relação de interlocução projetada por ela. Assim como em situações cotidianas de uso da língua, esses fatores, a partir dos cruzamentos dos dados que compõem o banco de dados do Grupo Avalia, demonstraram-se bastante relevantes também no Celpe-Bras. Scaramucci (2016) defende que

explicitar um propósito é fundamental na avaliação da leitura: a seleção de informações, a inferência de implícitos, a sumarização de ideias serão

determinadas pelos propósitos da escrita (instruções/enunciados das tarefas). Leituras distintas são produzidas quando propósitos de leitura distintos são especificados. Além de fornecer os critérios para a elaboração das tarefas, esses aspectos também fornecem os critérios para a correção (SCARAMUCCI, 2016: 409).

Apesar de Scaramucci (2016) se referir, especificamente, ao propósito de leitura, é possível estender sua visão para a avaliação de produção escrita do Celpe-Bras. Segundo Schoffen et al. (2018), o “propósito comunicativo está relacionado à principal ação a ser realizada em cada tarefa, sendo que essa ação tem uma relação direta com a interlocução e o evento comunicativo proposto” (SCHOFFEN et al, 2018: 23). Na maioria das tarefas do exame, o propósito solicitado é explicitado no enunciado por meio de um verbo e serve como balizador para a avaliação.

No que diz respeito à interlocução, ou seja, com quem se estabelece o diálogo proposto, o estudo propõe uma subdivisão entre a relação e a natureza de interlocução. A primeira se refere à relação entre os interlocutores na situação hipotética proposta pelo enunciado das tarefas (por exemplo, amigo para amigo, empresa para cliente, funcionário para gestor); já a segunda, à posição social dos interlocutores envolvidos na situação comunicativa proposta pela tarefa (natureza pessoal, restrita ou pública, simétrica ou assimétrica). Ambas são consideradas conjuntamente para que o examinando cumpra com as expectativas de realização da tarefa. Assim, também são consideradas conjuntamente para esta análise, já que, junto ao propósito, apresentam os indícios necessários para responder se, de fato, é possível pensar em um refinamento da categorização. Como a primeira costuma implicar a segunda, neste estudo, consideramos apenas as possibilidades de relação de interlocução. Essa organização se alinha à perspectiva teórica de Rodrigues – compartilhada pelos demais autores citados neste artigo –, já que, segundo a autora, os gêneros do discurso não são um mero formalismo ou uma “receita”. Consideram-se, assim, todas as características que sustentam carta/e-mail como uma prática social consolidada, estável e dialógica.

Outro apontamento relevante é sobre o fato de carta e e-mail estarem agrupados como correspondentes no estudo de Schoffen et al. (2018). Isso ocorre em função de, no exame, serem similares tanto na solicitação quanto na avaliação, como já mencionado anteriormente. De acordo com essa lógica, é possível inferir que, no exame, as tarefas que solicitam a produção de cartas e e-mails suscitam manifestações discursivas muito semelhantes, possíveis de serem enviadas ora por

meio físico, ora por meio eletrônico. Além disso, também é possível considerar o e-mail uma prática social mais recorrente, atual e tecnológica que a carta, sendo, assim, uma espécie de evolução temporal dela, tendo a carta se tornado um gênero utilizado em práticas sociais específicas (Marcuschi, 2003). Isso é perceptível nos enunciados das tarefas, que passam a solicitar e-mails com mais frequência do que cartas a partir de 2006.

Especificamente sobre o gênero carta, Greco e Oliveira (2017) afirmam que

A carta, de modo geral, emerge em diferentes práticas sociais e, dependendo das esferas da linguagem humana e dos objetivos, há várias especificações desse gênero, como carta pessoal, carta de reclamação, carta de solicitação, carta comercial, carta de apresentação, carta do leitor, carta de cobrança, entre outras (GRECO; OLIVEIRA, 2017: 107).

Ademais, o gênero carta/e-mail costuma apresentar uma estrutura organizacional semelhante, diferenciando-se na interlocução ou na finalidade – que no Celpe-Bras é nomeada como propósito. É importante frisar que Greco e Oliveira (2017) defendem que, no gênero carta, de maneira geral, há uma flexibilidade com relação à temática tratada, ao grau de formalidade e à presença ou não de argumentos. Partindo do pressuposto de que esses aspectos podem ser muito diversos e que não necessariamente caracterizam ou descaracterizam uma carta em práticas sociais, optou-se, neste estudo, por não considerar a classificação de esfera de atuação e de temática indicadas por Schoffen et al. (2018) como aspectos a serem analisados em relação ao gênero carta/e-mail.

A categorização proposta por Schoffen et al. (2018) prevê diferenciação entre carta/e-mail, carta do leitor e carta aberta¹⁰. Essa distinção é feita principalmente pela diferença na relação de interlocução entre os referidos gêneros, uma vez que a primeira apresenta um caráter privado, enquanto as outras duas são compostas por relações de interlocução públicas, sendo a carta do leitor endereçada a um veículo de comunicação e a carta aberta endereçada à comunidade. Os propósitos da carta do leitor e da carta aberta também costumam ser diferentes (no exame, as Cartas do Leitor têm o propósito de posicionar-se, enquanto as Cartas Abertas aparecem com propósitos de solicitar e de incentivar).

¹⁰ Para mais informações sobre carta do leitor e carta aberta, ver Ritter e Aranha (2017), Oliveira e Zanutto (2017) e Orra (2013).

A *Proposta de Harmonização Curricular para o Ensino de Português como Língua Estrangeira em Países de Língua Oficial Espanhola* (BRASIL, 2020a) também prevê, em sua organização curricular, diferença entre alguns tipos de cartas e e-mails. Para além da carta do leitor e da carta aberta, gêneros diferentes e já apresentados neste artigo como possibilidades independentes desta análise, são tratados como gêneros discursivos o *e-mail para um conhecido*, a *carta/e-mail*¹¹ e o *e-mail formal*. O primeiro consta como possibilidade no nível básico de ensino da língua, o qual deverá lidar com aspectos básicos para interação no dia a dia; o segundo gênero, *carta/e-mail*, emerge em um nível correspondente ao intermediário, que exige engajamento tanto em esferas do cotidiano quanto em algumas outras esferas de maior complexidade; e o terceiro, e-mail formal, aparece em nível avançado, almejando engajamento, com autonomia e desenvoltura, sobretudo nas esferas acadêmica e profissional. Assim, em consonância a esse documento oficial, inferiu-se que o gênero carta/e-mail, dada sua ampla circulação, sua variação de complexidade, seus propósitos comunicativos e suas possíveis relações de interlocução, pode receber uma categorização mais refinada, a fim de vislumbrar melhor como é, de fato, construída uma carta/e-mail, a depender de seu contexto, de seu propósito e da relação de interlocução estabelecida.

3 O GÊNERO CARTA/E-MAIL NO CELPE-BRAS

Apesar de as tarefas que solicitam a produção de texto do gênero carta/e-mail terem sido agrupadas na mesma categoria no estudo de Schoffen et al. (2018), pode-se perceber que, ainda que apresentem elementos semelhantes, como a regularidade estrutural que uma carta/e-mail costuma ter, ou que coincidam em relação à Temática ou à Esfera de atuação, é possível refinar a categorização, buscando reunir regularidades que permitam subdividir esse gênero.

O primeiro passo para a realização desta análise foi a filtragem de todas as tarefas da Parte Escrita do exame que propunham a escrita de um texto do gênero carta/e-mail. Essa filtragem foi realizada com o auxílio da ferramenta de Busca de

¹¹ Assim como proposto em Schoffen et al (2018), também na Proposta Curricular para o Ensino de Português nas Unidades da Rede de Ensino de Itamaraty em Países de Língua Oficial Espanhola, publicada em 2020 (BRASIL, 2020a), os autores propõem o agrupamento dos gêneros carta e e-mail como sendo o gênero carta/e-mail, contrastando-o com outros gêneros, como e-mail para um conhecido ou e-mail formal.

Dados, disponibilizada na página do Grupo Avalia (www.ufrgs.br/grupoavalia). Essa ferramenta possibilitou selecionar e separar as tarefas que solicitaram o gênero carta/e-mail, conforme ilustra a Figura 5.

Figura 5: Ferramenta de Busca de Dados na filtragem do Gênero do Discurso Carta/E-mail. (<https://www.ufrgs.br/grupoavalia/>)

The screenshot shows a search interface with the following filters: EDIÇÃO, TAREFA, TÍTULO, TEMÁTICA, ESFERA DE ATUAÇÃO, PROPÓSITO, RELAÇÃO DE INTERLOCUÇÃO, NATUREZA DA INTERLOCUÇÃO, GÊNERO DO DISCURSO (set to 'carta/e-mail'), and SUPORTE. A 'BUSCAR' button is located at the bottom right.

QUANTIDADE DE RESULTADOS ENCONTRADOS - 54

EDIÇÃO	TAREFA	TÍTULO	TEMÁTICA	ESFERA DE ATUAÇÃO	PROPÓSITO	RELAÇÃO DE INTERLOCUÇÃO	NATUREZA DA INTERLOCUÇÃO	GÊNERO DO DISCURSO	SUPORTE
2019-2	III	Sustentabilidade	ambiente	político-cidadã	solicitar	indivíduo para instituição	restrita, assimétrica ascendente	carta/e-mail	carta/e-mail
2019-1	III	Parklets	estilos de vida	comunitária	sugerir	organização para associados	restrita, assimétrica descendente	carta/e-mail	carta/e-mail
2018	III	Guia de Rodas	políticas e cidadania	político-cidadã	posicionar-se	indivíduo para profissional	restrita, assimétrica ascendente	carta/e-mail	carta/e-mail

Chegamos, assim, às 54 tarefas que solicitam a produção desse gênero. A seguir, foi feito, nessas tarefas, o cruzamento das demais informações da categorização já proposta, como o propósito, a relação e a natureza da interlocução, a esfera de atuação, a temática e o suporte. Todo o cruzamento de informações foi realizado com o mecanismo de busca, que permitiu que possíveis regularidades fossem traçadas rapidamente. Dentre todas as categorias, consideramos o propósito e as características da relação de interlocução mais relevantes para o refinamento da análise das tarefas que solicitam a produção de carta/e-mail, tendo em vista que as demais categorias têm ocorrências muito diversas e pouco definidoras no âmbito desse gênero discursivo. É possível notar, por exemplo, que as tarefas que solicitam a produção de texto do gênero carta/e-mail apresentam 8 possibilidades distintas de Esfera de atuação e 14 possibilidades de Temática. Além disso, esses elementos não parecem apresentar um padrão de ocorrência em sua relação com as demais categorias, o que sugere que podem variar de acordo com o texto de insumo apresentado e, por conseguinte, com a situação criada pela prova. O fato de existir

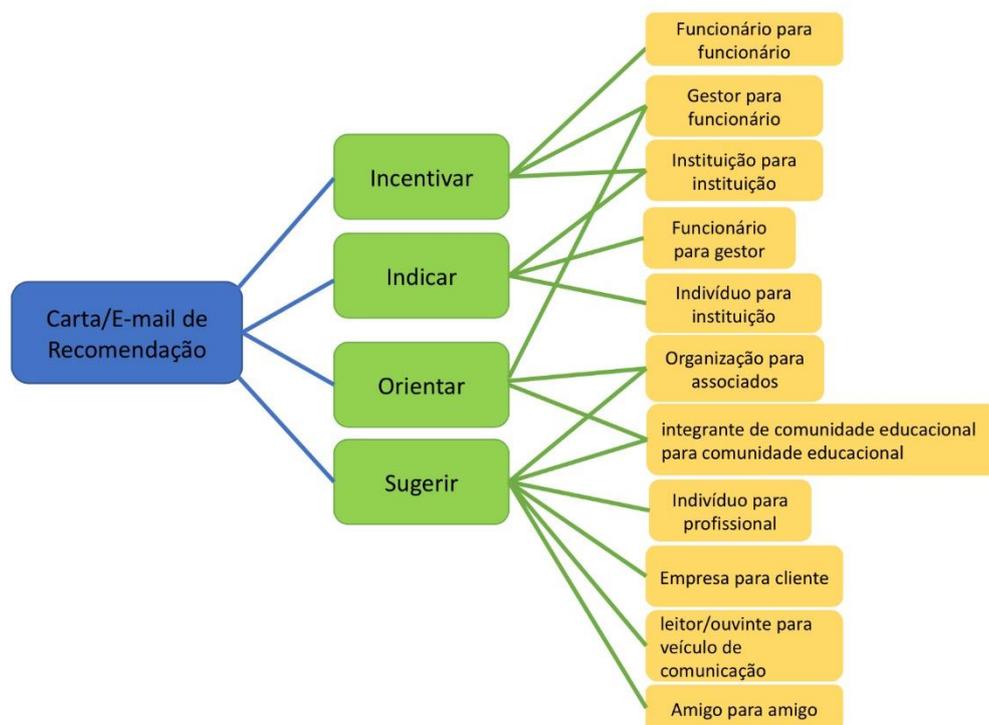
ampla variação de esferas e de temáticas em tarefas com um mesmo propósito ilustra isso.

A partir de tal processo teórico-metodológico, chegou-se à proposta de um refinamento da categorização realizada no estudo de Schoffen et al. (2018), qual seja, a subdivisão do gênero carta/e-mail nas seguintes subcategorias: Carta/E-mail de Recomendação, Carta/E-mail de Solicitação, Carta/E-mail Pessoal e Carta/E-mail de Tomada de Posição. A seguir, apresentamos a descrição da nova proposta de categorização das cartas/e-mails solicitados nas tarefas da Parte Escrita do Celpe-Bras.

3.1 CARTA/E-MAIL DE RECOMENDAÇÃO

São as cartas que apresentam sugestões ou recomendações ao interlocutor. No exame, aparecem com os propósitos de incentivar, recomendar, orientar e sugerir. Em suas ocorrências, aparecem de maneira bastante semelhante: pedindo que, a partir do texto de insumo, o examinando tematize alguma questão em vias de recomendá-la em graus diferentes (uma sugestão pode ter um caráter mais simples ou dispensável que uma orientação, por exemplo). A interlocução nesse tipo de carta ocorre de maneira variada já que, para recomendar, o enunciador necessita ser mais experiente ou conhecedor do que será apresentado e, posteriormente, recomendado, indicado, orientado ou sugerido ao interlocutor. Registramos 24 ocorrências desse tipo no *corpus*, o que revela o quão relevante as cartas/e-mails de recomendação podem ser para realizar ações no mundo – e, conseqüentemente, no Celpe-Bras.

Após a análise de como os propósitos de incentivar, indicar, orientar e sugerir projetam as possíveis Relações de Interlocução nas tarefas, chegamos ao esquema demonstrado no fluxograma da Figura 6, partindo dos propósitos para ramificar as possibilidades de interlocução:

Figura 6: Fluxograma de Carta/E-mail de Recomendação (elaborado pelas autoras).

Cada uma das possibilidades apresentadas em verde no fluxograma refere-se a um dos propósitos que podem aparecer dentro da classificação proposta, relacionados a quais relações de interlocução (em amarelo no fluxograma). A partir da categorização inicial proposta por Schoffen et al. (2018) e da análise das tarefas que solicitam a produção de cartas/e-mails classificadas de acordo com esses propósitos, percebeu-se que a frequência das ocorrências de propósito varia: enquanto 12 tarefas foram classificadas no propósito de *sugerir*, os propósitos de *incentivar*, *indicar* e *orientar* emergiram em apenas 4 tarefas cada. É importante ressaltar a ampla variedade de relações de interlocução projetadas. Nem todas essas relações ocorrem conjuntamente com todos os propósitos, mas, por muitas vezes, entrecruzam-se. Isso permite inferir que a carta/e-mail de recomendação pode ser enviada ou recebida por uma gama ampla de públicos, sendo a relação de interlocução definida dentro do contexto proposto pela tarefa.

A Figura 7 apresenta um exemplo de um enunciado que solicita a elaboração de uma carta/e-mail de recomendação.

Figura 7: Exemplo de tarefa da Carta/E-mail de Recomendação. (Caderno de Questões Parte Escrita Celpe-Bras, edição 2014-2 - disponível em http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/Provas/2014_2)

Você vai assistir duas vezes a um vídeo sobre o *Turismo para a Terceira Idade*, podendo fazer anotações enquanto assiste.

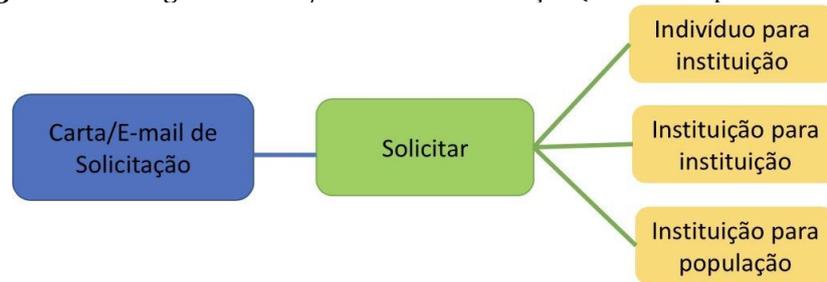
Você trabalha em uma agência de turismo e precisa responder a um e-mail de um cliente idoso que pediu uma sugestão de lugar para passar suas próximas férias de verão. Em sua resposta, com base nas informações do vídeo, indique a cidade de Balneário Camboriú, informando as características do local e destacando os cuidados oferecidos pela rede hoteleira, voltados para o público da terceira idade.

Disponível em: www.youtube.com. Acesso em: 11 ago. 2014.

Podemos perceber que o enunciado apresentado oferece todas as indicações necessárias para que o examinando realize a tarefa de maneira adequada: em uma situação simulada, o examinando trabalha em uma agência de turismo que deverá sugerir a um idoso, o que configura uma relação de interlocução de empresa para cliente, uma viagem a Balneário Camboriú (propósito), utilizando as informações compreendidas durante a exibição do vídeo de insumo para embasar a sua recomendação. O gênero também é explicitado: toda essa ação deverá ser realizada via e-mail. Nesse caso, é evidente que entender o propósito e a relação de interlocução será fundamental para que o texto produzido contenha todas as informações necessárias e postas de maneira adequada – assim, a diferenciação dos tipos de carta e e-mail, no exame, torna-se fundamental.

3.2 CARTA/E-MAIL DE SOLICITAÇÃO

Esse tipo de carta/e-mail tem por objetivo, como o próprio nome sugere, fazer um pedido ao interlocutor. Geralmente as tarefas pedem que o examinando solicite e argumente sobre a solicitação realizada. São 13 as tarefas que propõem a produção de carta/e-mail de solicitação nas tarefas já aplicadas no Celpe-Bras. Nessas cartas, o remetente e o destinatário não precisam ser pessoas físicas em particular – é o caso das ocorrências no Celpe-Bras que apresentam interlocução entre instituições, por exemplo. O fluxograma da Figura 8 ilustra as relações de interlocução já solicitadas dentro dessa categoria na Parte Escrita do exame:

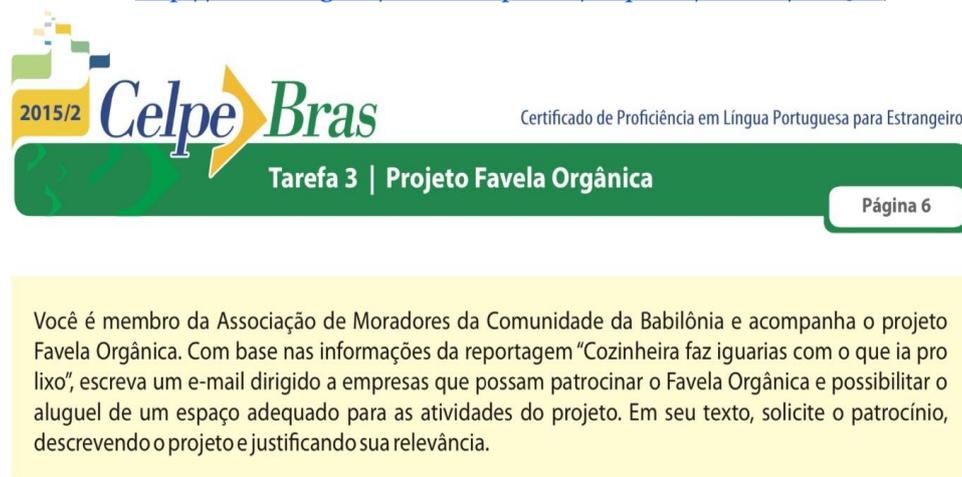
Figura 8: Fluxograma Carta/E-mail de Solicitação (elaborado pelas autoras).

Como podemos perceber no fluxograma acima, todas as cartas/e-mails de solicitação já ocorridas nas tarefas do Celpe-Bras têm o propósito de solicitar. As relações de interlocução propostas, como podemos ver, têm sempre como enunciador ou como interlocutor proposto uma instituição (em alguns casos, tanto enunciador como interlocutor são instituições). Percebe-se também que essas tarefas estão todas, exceto uma¹², dentro da esfera de atuação político-cidadã, que, segundo Schoffen et al., é “composta por interações relativas a coletividade, direitos, deveres, infraestrutura e iniciativas em prol do bem comum” (SCHOFFEN et al., 2018: 16). Percebemos, portanto, que é uma característica do Celpe-Bras apresentar sempre as cartas/e-mails de solicitação dentro dessa esfera de atuação, mesmo que, no uso da língua em outros contextos, esse tipo de carta/e-mail possa estar relacionado a outras esferas.

A Figura 9 mostra um exemplo de uma tarefa que exemplifica a carta/e-mail de solicitação:

¹² A única tarefa que propõe a produção de uma carta/e-mail de solicitação e está categorizada em uma esfera de atuação diferente das demais é a tarefa IV de 2012-1, *Anuncie no samba-enredo e salve o carnaval*, que está relacionada à esfera artístico-cultural. Tal esfera é definida por Schoffen et al. (2018) como composta por “interações que envolvem atividades artísticas e culturais, como exposições, eventos culturais, obras artísticas e literárias” (SCHOFFEN et al., 2018: 15).

Figura 9: Exemplo de tarefa da Carta/E-mail de Solicitação (Caderno de Questões Parte Escrita Celpe-Bras, edição 2015-2 - disponível em <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/Provas/2015-2>)

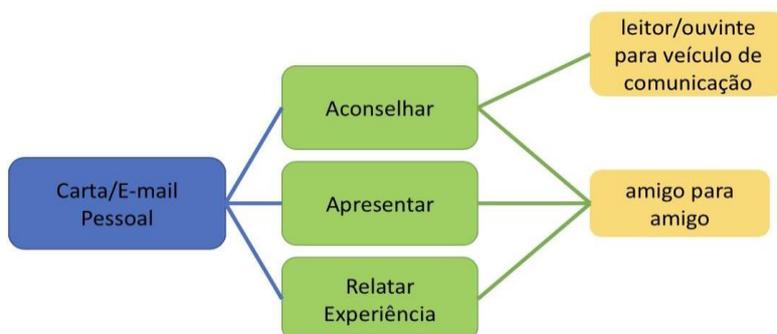


Assim como no exemplo anterior, aqui também podemos ver que propósito e relação de interlocução estão explícitos no enunciado da tarefa. Espera-se que o examinando assuma o papel de membro da Associação de Moradores da Comunidade da Babilônia, comunidade apresentada no texto de insumo, e escreva um e-mail (gênero do discurso) a ser direcionado a empresas (relação de interlocução) solicitando (propósito) patrocínio para o projeto Favela Orgânica.

3.3 CARTA/E-MAIL PESSOAL

Consiste em um tipo de carta/e-mail que prioriza uma interlocução pessoal, ou seja, em um âmbito privado da comunicação. Geralmente ocorre entre amigos e, no Celpe-Bras, aparece com o propósito de aconselhar, apresentar ou relatar uma experiência. São 10 as tarefas já aplicadas na Parte Escrita que podem ser enquadradas nessa especificação¹³.

¹³ As cartas e e-mails pessoais, comuns nas primeiras edições do Celpe-Bras, deixaram de ser solicitadas no exame há alguns anos (a última ocorrência é de 2010). É possível perceber que, ao longo do tempo, passaram a ser priorizadas no exame tarefas mais relacionadas aos usos públicos da linguagem, que permitem uma avaliação mais autêntica (SCHOFFEN, 2009).

Figura 10: Fluxograma Carta/E-mail Pessoal (elaborado pelas autoras).

No fluxograma da Figura 10, percebemos três possíveis propósitos para a carta/e-mail pessoal no Celpe-Bras. O propósito que aparece com mais frequência é o de aconselhar, em 6 tarefas. O propósito de apresentar e de relatar experiência ocorrem em 2 tarefas cada um, e estão incluídos nessa especificação graças à relação de interlocução projetada. Em 9 das 10 tarefas analisadas, essa relação se dá entre amigos; no entanto, há uma ocorrência de relação de interlocução categorizada como leitor/ouvinte para veículo de comunicação¹⁴.

Na Figura 11, apresentamos um exemplo de enunciado que solicita uma carta/e-mail pessoal:

Figura 11: Exemplo de tarefa da Carta/E-mail Pessoal (Caderno de Questões Parte Escrita Celpe-Bras, edição 2003-2 - disponível em http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/Provas/2003_2)

Celpe-Bras/PARTE COLETIVA 2
<p>Tarefa I</p> <p>CHOCOLATE</p> <p>Você vai ouvir duas vezes um trecho de uma reportagem da Rádio CBN sobre o consumo de chocolate. Com base nessas informações, escreva um e-mail para um amigo, consumidor desenfreado de chocolate,</p> <ul style="list-style-type: none"> • conscientizando-o sobre possíveis causas e conseqüências da compulsão e • dando-lhe sugestões para lidar com esse vício.

No caso desse exemplo, os elementos que compõem a tarefa também são bastante explícitos. Solicita-se que, a partir do texto de insumo, simule-se uma

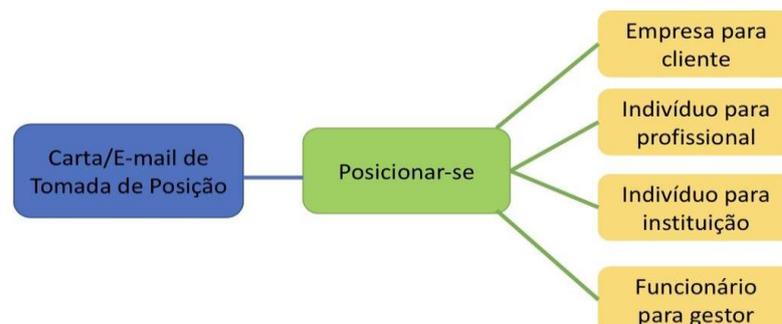
¹⁴ A única tarefa que apresenta relação de interlocução diferente é a tarefa de áudio de 2000-2. Ela foi classificada como pessoal nesta categorização porque solicita que o ouvinte de um programa de rádio dê conselhos relacionados à vida privada da autora da carta mencionada no material de insumo. Nesse caso, o veículo de comunicação funcionaria apenas como um intermediário dessa relação, visto que o interlocutor previsto é a autora da carta.

correspondência entre amigos (relação de interlocução). Essa interação deverá ocorrer por meio de um e-mail (gênero do discurso) no qual uma das partes deverá conscientizar e sugerir alternativas para o vício em chocolate do amigo, ou seja, aconselhá-lo (propósito) sobre o tema a partir das informações disponíveis no insumo.

3.4 CARTA DE TOMADA DE POSIÇÃO

Como o nome sugere, essa categoria reúne tarefas que solicitam que o examinando se posicione sobre algo/alguém em uma carta ou um e-mail. São 7 ocorrências dentre as tarefas que constituem o *corpus*. Em algumas dessas tarefas, o exame indica qual é o posicionamento a ser tomado sobre a temática em questão e em outras o candidato pode escolher livremente sua posição a partir das informações constantes no texto de insumo.

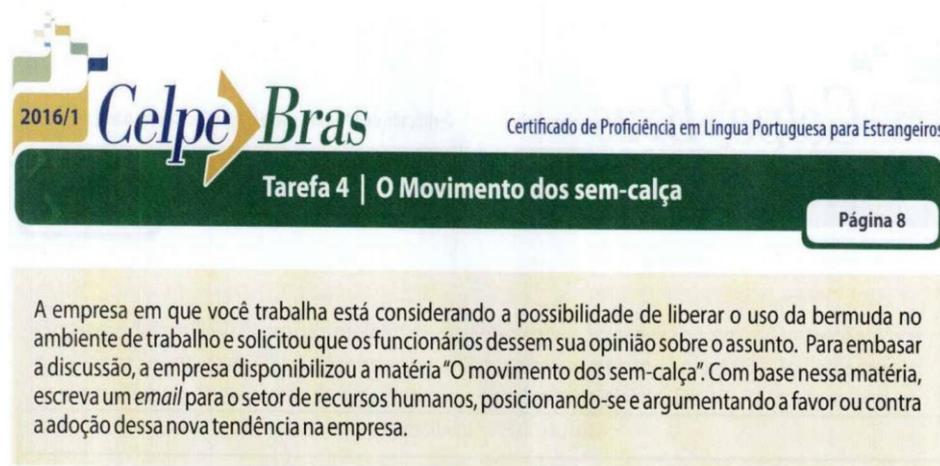
Figura 12: Fluxograma Carta/E-mail de Tomada de Posição (elaborado pelas autoras).



É válido pontuar que todas as tarefas que solicitam a produção de cartas ou e-mails de tomada de posição apresentam um mesmo propósito, o de posicionar-se. Da mesma forma, é interessante pontuar que todas as relações de interlocução solicitadas são de natureza assimétrica, ou seja, há uma diferença hierárquica entre o enunciador, que está em posição inferior e deve tomar uma posição perante o interlocutor, que está em posição superior no contexto da interação.

A Figura 13 ilustra um exemplo de enunciado que solicita esse tipo de carta ou e-mail.

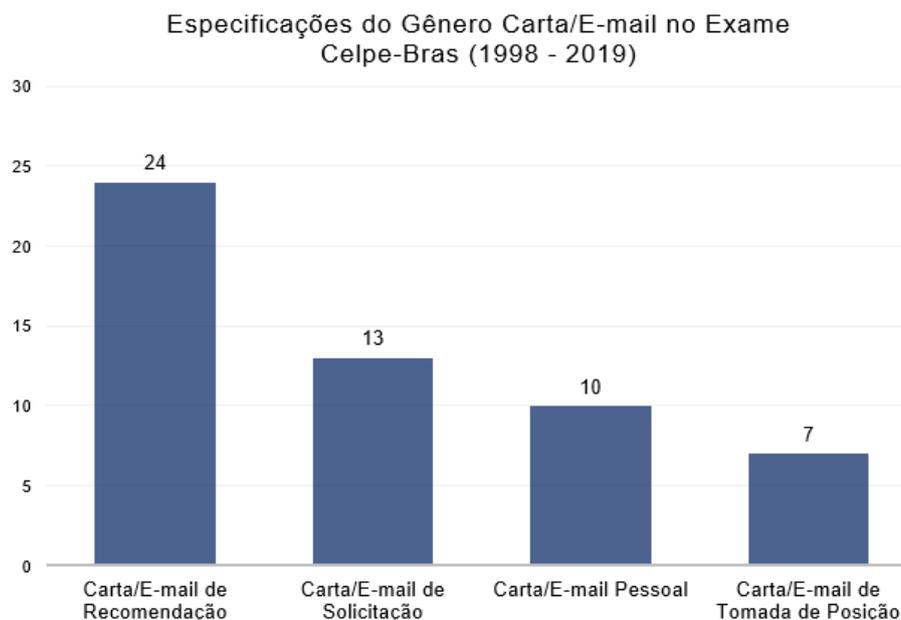
Figura 13: Exemplo de tarefa da Carta/E-mail de Tomada de Posição (Caderno de Questões Parte Escrita Celpe-Bras, edição 2016-1.2 - disponível em http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/Provas/2016_1_2)



Esse enunciado pressupõe que o examinando deverá assumir a posição de um funcionário de uma empresa que, frente a uma nova proposta, apresentada, nesse caso, pelo texto de insumo "O movimento dos sem calça", deverá escrever um e-mail (gênero do discurso) para o seu superior, o setor de recursos humanos (interlocutor), posicionando-se (propósito) a favor ou contra essa proposta. Neste caso, (A) a tarefa possibilita que o examinando opte pelo posicionamento adotado conforme seu entendimento do tema e do texto de insumo; no entanto, em algumas outras tarefas que solicitam cartas de tomada de posição, o próprio enunciado especifica qual posicionamento deve ser tomado pelo examinando (a favor ou contra, elogiando ou criticando etc.).

A sugestão de especificação carta/e-mail que apresentamos neste artigo reforça que o gênero, como uma manifestação de práticas sociais, varia de acordo com os diferentes propósitos e relações de interlocução. Na Figura 14, apresentamos as ocorrências dessas subcategorias nas tarefas da Parte Escrita do Celpe-Bras.

Figura 14: Ocorrências do gênero Carta/E-mail no exame Celpe-Bras (1998 a 2019) (elaborado pelas autoras).



O gráfico da Figura 14 revela que, de acordo com a especificação proposta, a Carta/E-mail de Recomendação é solicitada em 24 tarefas, sendo o tipo de carta/e-mail mais recorrente, seguido pela Carta/E-mail de Solicitação, com 13 ocorrências. A Carta/E-mail Pessoal apresenta 10 ocorrências (todas já bastante antigas, como já vimos) e a Carta/E-mail de Tomada de Posição, 7 ocorrências.

Como já vimos, o gênero carta/e-mail é o gênero mais solicitado nas tarefas da Parte Escrita do Celpe-Bras, apresentando número de ocorrências bastante superior aos demais. Mesmo com a subdivisão que propomos aqui, a carta/e-mail de recomendação configura-se como o gênero mais recorrente dentre todas as edições do Celpe-Bras, com 24 ocorrências. O segundo gênero com maior número de ocorrências é a carta do leitor, com 16 ocorrências; ou seja, mesmo com a subdivisão que propomos, a carta/e-mail de recomendação ainda é solicitada muito mais vezes que os demais gêneros. Em que pese a grande recorrência de cartas/e-mails na Parte Escrita do Celpe-Bras, podemos perceber que é muito grande o número de gêneros distintos solicitados nas tarefas do exame. Essa grande variedade de gêneros solicitados na Parte Escrita confirma o entendimento de proficiência adotado pelo Celpe-Bras, de que ser proficiente é ser capaz de fazer “uso adequado da língua para realizar ações no mundo” (BRASIL, 2006: 3), visto que o exame não limita as possibilidades de gêneros em suas tarefas, e portanto não limita nem padroniza as possibilidades de aprendizagem dos estudantes que se preparam para o exame, mas,

ao contrário, utiliza uma diversa gama de gêneros para avaliar a compreensão e a produção em língua portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, o estudo realizado por Schoffen et al. (2018) apresenta uma detalhada descrição das tarefas da Parte Escrita do Celpe-Bras, a partir da análise do acervo de provas já aplicadas. Na esteira desse estudo, este artigo buscou contribuir para a ampliação da descrição do Celpe-Bras, já que se propõe a pensar nos tipos de práticas sociais em que as tarefas solicitadas na Parte Escrita se inserem. Sendo carta/e-mail um gênero que circula em várias esferas, além de ampliar a descrição do exame, esta pesquisa também tem potencial para contribuir para o ensino de PLA e para a preparação dos examinandos ao Celpe-Bras, já que sistematiza informações relevantes sobre especificações do gênero e sobre as implicações disso na avaliação do exame.

Nesse sentido, entende-se que o gênero discursivo proposto nas tarefas analisadas permanece sendo carta ou e-mail, mas que, principalmente em contexto de ensino e aprendizagem, faz-se necessário apontar as diferenças significativas que surgem quando se solicitam textos com propósitos e relações de interlocução distintos. Assim, professores de PLA, e professores de maneira geral, devem ter cuidado ao relativizar e generalizar estruturas e exemplos de textos, uma vez que, complexos como são, não correspondem a um modelo fixo e sem possibilidade de variações. Nagasawa (2018) propõe que

os gêneros do discurso utilizados no Celpe-Bras sejam vistos como objetos de ensino que, ao serem deslocados para a sala de aula, permitem ao estudante compreender a língua como dialógica e dominar o seu uso para atuar em efetivas práticas sociais estruturadas em gêneros do discurso e organizadas em esferas de atuação humana (NAGASAWA, 2018: 128).

Sendo assim, confirma-se a importância de se estudar e descrever melhor esse objeto de ensino, a fim de orientar um processo de preparação para o exame e de ensino de PLA cada vez mais contextualizado, “no qual o texto ocupe papel central na aula e o gênero seja entendido como o processo pelo qual o usuário da língua pode agir no mundo” (SCHOFFEN; MARTINS, 2016: 294).

A proposta de especificação do gênero carta/e-mail que apresentamos neste artigo pode ser importante para o ensino de PLA – principalmente para os professores durante o processo de planejamento e de preparação de materiais didáticos –, uma vez que tenta aprofundar e buscar semelhanças e diferenças dentro de tarefas categorizadas em um mesmo gênero do discurso. Alguns autores defendem que o Celpe-Bras pode sim redirecionar positivamente o ensino de PLA, como já mencionado anteriormente. Nagasawa (2018), por exemplo, defende

uma prática de ensino e aprendizagem que desenvolva a compreensão da natureza dialógica e da dimensão social de uso da língua que permeia o exame Celpe-Bras, pois por meio dessa compreensão é possível desenvolver criticidade e autonomia no estudante, que pode avaliar o seu próprio desempenho, além de oportunizar seu letramento social para plena cidadania (NAGASAWA, 2018: 130).

Schoffen e Martins (2016) entendem que “o ensino coerente com os pressupostos do Exame Celpe-Bras deve, então, procurar analisar e mostrar aos alunos todas as relações estabelecidas entre os interlocutores e os enunciados dentro de um determinado contexto de produção” (SCHOFFEN; MARTINS, 2016: 295). Este artigo buscou traçar essas relações e demonstrar o quão relevantes são para a configuração de um gênero do discurso, nesse caso, no exame Celpe-Bras.

REFERÊNCIAS

ACERVO CELPE-BRAS. *Acervo de provas e documentos públicos do Exame Celpe-Bras*, 2014. Disponível em: <www.ufrgs.br/acervocelpebras/>. Acesso em: 22 jun. 2020.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BANCO DE DADOS AVALIA: CATEGORIZAÇÃO DAS TAREFAS DA PARTE ESCRITA DO CELPE-BRAS. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/grupoavalia>>. Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. *Manual do candidato do Exame Celpe-Bras*. Brasília: Secretaria de Educação Superior (SESu), MEC, 2006.

BRASIL. *Manual do candidato do Exame Celpe-Bras*. Brasília: Secretaria de Educação Superior (SESu), MEC, 2013.

BRASIL. *Proposta de Harmonização Curricular para o Ensino de Português como Língua Estrangeira em Países de Língua Oficial Espanhola*. Brasília: FUNAG, 2020a.

BRASIL. *Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial portuguesa*. Brasília: FUNAG, 2020b.

BRASIL. *Documento-base do exame Celpe-Bras* [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020c.

COSTA, Everton Vargas. *A reconstrução de um teste estrutural em um teste de desempenho: uma proposta de reflexão*. Trabalho de conclusão de curso em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

GRECO, Eliana Alves; OLIVEIRA, Neil Armstrong. O gênero carta de solicitação em contexto de vestibular. In: J. Antonio & P. Navarro (Orgs.). *Gêneros textuais em contextos de vestibular*. Maringá: Eduem – UEM, 2017.

KRAEMER, Fernanda Farenzena. *Português Língua Adicional: Progressão curricular com base em gêneros do discurso*. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora; MACHADO, Anna Rachel (Orgs.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

NAGASAWA, Ellen Yurika. *Português como língua adicional para fins específicos: preparação ao exame Celpe Bras*. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

OHLWEILER, Beatriz Maria Demoly. *Criação de um jornal na sala de aula de português língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

OLIVEIRA, Neil Armstrong; ZANUTTO, Flávia. O gênero carta aberta: da interlocução marcada à interlocução esperada. In: J. Antonio & P. Navarro (Orgs.). *Gêneros textuais em contextos de vestibular*. Maringá, PR: Eduem – UEM, 2017.

ORRA, Samira Ahmad. *Tempo, aspecto e modo verbais e o gênero textual carta do leitor: análise de tarefas do Celpe-Bras*. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

RITTER, Lilian Cristina Buzato; ARANHA, Edna Mauricio. Movimentos de leitura com a carta do leitor: ações orientadas para a escrita. In: J. Antonio & P. Navarro (Orgs.). *Gêneros textuais em contextos de vestibular*. Maringá, PR: Eduem – UEM, 2017.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L., BONINI, A., MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

SANTOS, Leticia Grubert. *Teste de nivelamento para os cursos de português para estrangeiros da UFRGS*. Trabalho de Conclusão de Curso em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

SANTOS, Leticia Grubert. *Avaliação de desempenho para nivelamento de alunos de português como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SCARAMUCCI, Matilde. A avaliação de habilidades integradas na Parte Escrita do Exame Celpe-Bras. In: Alvarez M. L. O. e Gonçalves, L. (org.). *O mundo do português e o português no mundo afora: especificidades, implicações e ações*. Campinas: Pontes Editores, 2016.

SCHLATTER, Margarete; SCARAMUCCI, Matilde. V. R., PRATI, Silvia, ACUÑA, Leonor. Celpe-Bras e Celu: impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação de proficiência em português e em espanhol. In: FONTANA, Mónica Zoppi (Org.) *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: RG Editora, 2009.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

SCHLATTER, Margarete. *Celpe-Bras: avaliação, ensino e formação de professores de português como língua adicional*, 2014. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/um-pouco-de-história>>. Acesso em: 22 de junho de 2020.

SCHOFFEN, Juliana Roquele. *Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no Exame Celpe-Bras*. Tese de Doutorado em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SCHOFFEN, Juliana Roquele; MARTINS, Alexandre Ferreira. Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. *ReVEL*, v. 14, n. 26, 2016.

SCHOFFEN, Juliana Roquele; NAGASAWA, Ellen Yurika; SIRIANNI, Gabrielle; MACHADO, Bárbara Petry. Resgatando a história do exame Celpe-Bras: desenvolvimento, disponibilização e estudos sobre o Acervo de provas e documentos públicos do exame Celpe-Bras. *Cadernos do IL*, v. 55, 2017.

SCHOFFEN, Juliana Roquele; SCHLATTER, Margarete; KUNRATH, Simone Paula; NAGASAWA, Ellen Yurika; SIRIANNI, Gabrielle Rodrigues; MENDEL, Kaiane; TRUYLLIO, Luana Ramos; DIVINO, Luiza Sarmento. *Estudo descritivo das tarefas*

da Parte Escrita do exame Celpe-Bras: edições de 1998 a 2017. [recurso eletrônico]
Porto Alegre, RS: Instituto de Letras - UFRGS, 2018.

SILVA, Ricardo Moutinho Rodrigues da. *O efeito retroativo do Celpe-Bras na cultura de aprender de candidatos ao exame.* Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, 2006.

VARELA, Sérgio Menezes. *O efeito retroativo do Celpe-Bras em um curso de português para estrangeiros.* Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade de Brasília, UNB, Brasília, 2002.

Recebido em 30 de junho de 2020.

Aceito em 4 de agosto de 2020.