

RELATÓRIO DE PESQUISA

# O perfil argumentativo da Tarefa IV no exame Celpe-Bras



OPEN ACCESS

EDITADO POR

- Luiz Amaral (UMASS)
- Ricardo de Souza (UFMG)
- Thaís Maíra de Sá (CEFET-MG)

AVALIADO POR

- Henrique Leroy (UFMG)
- Marcus Valadares (UFMG)

SOBRE OS AUTORES

- Juliana Roquele Schoffen  
Conceptualização,  
Investigação, Metodologia,  
Administração do projeto,  
Supervisão, Escrita - análise e  
edição.
- Gabrielle Rodrigues Sirianni  
Conceptualização,  
Investigação, Metodologia,  
Escrita - análise e edição.
- Simone Paula Kunrath  
Conceptualização,  
Investigação, Metodologia,  
Escrita - análise e edição.

DATAS

- Recebido: 30/10/2020
- Aceito: 04/12/2020
- Publicado: 23/12/2020

COMO CITAR

Schoffen, J. R.; Sirianni, G. R.; Kunrath, S. P. (2020). O perfil argumentativo da Tarefa IV no exame Celpe-Bras. *Revista da Abralín*, v. 19, n. 3, p. 909-935, 2020.

Juliana Roquele SCHOFFEN

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Gabrielle Rodrigues SIRIANNI

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Simone Paula KUNRATH

Escola Bem Brasil

RESUMO

O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), aplicado desde 1998, é usado para diferentes fins, sendo considerado um exame de alta relevância (SCHLATTER *et al.*, 2009). A Parte Escrita do exame é composta por quatro tarefas que simulam situações de uso do português, uma vez que a noção de proficiência subjacente ao exame apresenta uma visão de uso da língua “com propósitos sociais, construída social e localmente por seus participantes” (BRASIL, 2020, p. 28). Schoffen *et al.* (2018), ao descreverem e categorizarem os enunciados das tarefas do exame, concluíram que a Tarefa IV apresenta características diferentes em relação às outras três tarefas da Parte Escrita. Com base nesses resultados, este artigo tem por objetivo analisar de modo mais aprofundado a Tarefa IV do exame, apresentando suas especificidades em relação às demais tarefas. A partir da análise das 43 tarefas IV aplicadas no exame entre 1998 e 2019, verificamos que o Celpe-Bras vem apresentando, nesta tarefa, contextos de uso da língua em que os examinandos devem explicitamente posicionar-se a respeito de um determinado assunto. Identificamos, com essa análise, dois perfis recorrentes de esferas, gêneros do discurso e propósitos comunicativos na Tarefa IV do Celpe-Bras. A descrição apresentada contribui para um maior conhecimento sobre o próprio exame, bem como pode auxiliar professores e examinandos que

buscam conhecer mais sobre o Celpe-Bras, para, assim, se prepararem melhor para a prova.

ABSTRACT

The Certificate of Proficiency in Portuguese for Foreigners (Celpe-Bras), applied since 1998, is used for different purposes, being considered a high-stakes exam (SCHLATTER *et al.*, 2009). The Written Part of the exam consists of four tasks that simulate uses of Portuguese, since the exam considers proficiency as using the language “for social purposes, socially and locally constructed by its participants” (BRASIL, 2020, p. 28). Schoffen *et al.* (2018), when describing and categorizing the exam tasks, concluded that Task IV presents different characteristics in relation to the other three tasks of the Written Part. Based on these results, this article aims to further analyze Task IV of the exam, presenting its specificities in relation to other tasks. From the analysis of the 43 tasks IV applied in the exam between 1998 and 2019, we concluded that Celpe-Bras has been presenting, in this task, contexts of language use in which the examinees must explicitly position themselves on a certain theme. With this analysis, we identified two recurrent profiles of spheres, speech genres and communicative purposes in Task IV of Celpe-Bras. The description presented contributes to a greater knowledge about the exam itself, as well as it can assist teachers and test takers who seek to know more about Celpe-Bras, in order to prepare themselves better for the exam.

PALAVRAS-CHAVE

Avaliação de proficiência. Exame Celpe-Bras. Argumentação. Português como Língua Adicional.

KEYWORDS

Proficiency assessment. Celpe-Bras exam. Argumentation. Portuguese as an Additional Language.

## Introdução

O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) foi elaborado com a motivação principal de ser um exame único e padronizado para a seleção de estudantes que realizavam intercâmbio nas universidades brasileiras (SCHLATTER, 2014). Ao longo do tempo, o

exame ampliou sua abrangência, sendo atualmente utilizado também para outras finalidades dentro do ambiente universitário (como comprovação de proficiência em língua estrangeira para pós-graduação), para revalidação de diplomas obtidos no exterior e registro em conselhos profissionais<sup>1</sup> e, inclusive, para fins de naturalização<sup>2</sup>. O Celpe-Bras, dessa forma, se constitui como um exame de alta relevância, visto que decisões importantes e definidoras para a vida de muitos participantes são tomadas com base em seus resultados.

O crescimento no número de postos aplicadores do Celpe-Bras, que hoje é aplicado em 48 postos no Brasil e 78 postos no exterior, distribuídos em 42 países, conforme podemos ver na Figura 1, reforça a importância do exame como instrumento de política linguística do Estado brasileiro.

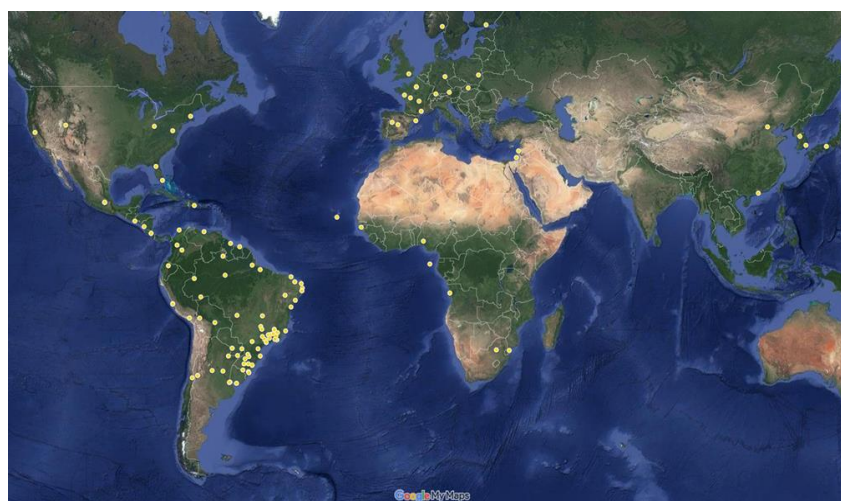


FIGURA 1 – Postos Aplicadores do Celpe-Bras no mundo.  
Fonte: Acervo Celpe-Bras.

Autores como Zoppi-Fontana e Diniz (2008) e Schoffen e Martins (2016) entendem que o Celpe-Bras representa um gesto de autoria brasileira em relação à gestão da avaliação e do ensino da língua portuguesa para falantes de outras línguas. Ao desenvolver um exame com as características do Celpe-Bras, o Brasil contribui para promover práticas de interação autênticas e contextualizadas no ensino de Português como Língua Adicional, bem como para a formação e a atualização de professores baseadas em uma visão de linguagem contemporânea, fomentando práticas de ensino-aprendizagem de português que têm como objetivo o “uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo” (BRASIL, 2006, p. 4).

<sup>1</sup> É o caso do Conselho Federal de Medicina, que exige o Celpe-Bras para a revalidação de diplomas de médicos estrangeiros desde 2001, com a Resolução nº 1.620, de 16 de maio de 2001.

<sup>2</sup> A Portaria Interministerial nº 5, de 27 de fevereiro de 2018, a Portaria Interministerial nº 16, de 3 de outubro de 2018, e a Portaria Ministerial nº 623, de 13 de novembro de 2020, mencionam o Celpe-Bras como uma das possibilidades de comprovação de proficiência em língua portuguesa para o processo de naturalização. O uso do Celpe-Bras para esse fim é bastante questionado, visto que o exame não foi elaborado para fins de imigração, e sim para contextos profissionais e acadêmicos.

Ao observarmos o crescimento no número de examinandos que realizaram o Celpe-Bras ao longo dos anos, apresentado na Figura 2, podemos verificar que o exame tem se fortalecido como importante instrumento de política linguística brasileira, assumindo um papel relevante na promoção da língua portuguesa no mundo, especialmente na América Latina, onde residem o maior número de examinandos e onde o exame desempenha “um papel relevante na promoção do português como uma das línguas da integração latino-americana, contribuindo para a difusão da ciência e tecnologia e das culturas brasileiras” (BRASIL, 2020a, p. 19).

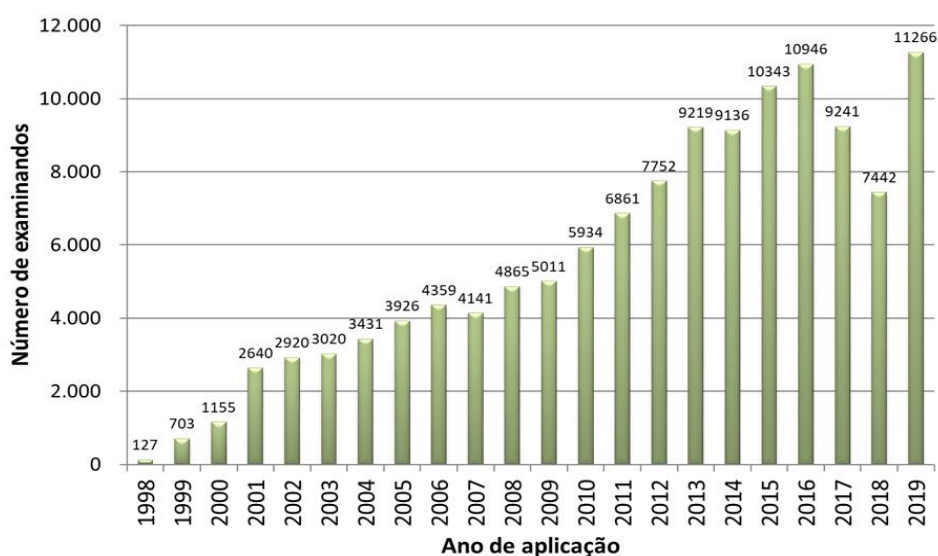


FIGURA 2 – Número de examinandos homologados no Celpe-Bras por ano.

Fonte: Acervo Celpe-Bras.

O Celpe-Bras é constituído por uma Parte Escrita, com duração de três horas, composta por quatro tarefas integradas de compreensão e produção, e por uma Parte Oral, que consiste em uma interação oral de 20 minutos entre o examinando, o Avaliador-Interlocutor e o Avaliador-Observador. A partir de uma única prova, o Celpe-Bras certifica quatro níveis de proficiência: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior.

Em um estudo que descreveu os elementos composicionais das tarefas da Parte Escrita do Celpe-Bras aplicadas no período de 1998 a 2017, Schoffen *et al.* (2018) traçaram o perfil de cada uma das tarefas do exame a partir das características que foram mais produtivas em cada tarefa, com vistas a descrever tendências nas situações de comunicação propostas pelos enunciados. A comparação entre as quatro tarefas apontou para uma estabilidade maior da Tarefa IV, que consiste em uma tarefa integrada de leitura e produção escrita, ao longo das sucessivas edições. Dando continuidade ao referido estudo, nos propomos, neste artigo, a descrever mais detalhadamente as características da Tarefa IV, explicitando sua estabilidade em relação a esferas, gêneros do discurso e propósitos solicitados na produção textual dos examinandos.

## 1. Definição de proficiência no exame Celpe-Bras

O Celpe-Bras, desde seu início, representou um posicionamento teórico que vem se solidificando na área de ensino e avaliação de línguas desde a década de 1990 e que entende que tanto o ensino como a avaliação são mais efetivos quanto mais autênticos e contextualizados conseguem ser. Esse alinhamento teórico está registrado no Documento Base do exame, que explicita que “o Celpe-Bras fundamenta-se em uma visão de língua(gem) com propósitos sociais, construída social e localmente por seus participantes” (BRASIL, 2020a, p. 28).

A partir dessa afiliação teórica, o Celpe-Bras fez a escolha por utilizar uma mesma prova para avaliar os diferentes níveis de proficiência. Essa escolha, que se contrapõe à escolha de outros exames, como as certificações internacionais de português do sistema CAPLE, promovidas por Portugal, parte do pressuposto de que não é desejável determinar *a priori* em quais contextos cada usuário da língua é capaz de agir a partir do seu nível de proficiência. O Celpe-Bras entende que todos os falantes podem usar a língua nos contextos que desejarem, realizando as ações que estiverem dispostos a realizar e utilizando a língua portuguesa com adequação no nível de proficiência que conseguirem desempenhar. A certificação dos participantes em um ou outro nível de proficiência se dá, no Celpe-Bras, a partir dos recursos mobilizados pelo participante para cumprir as tarefas propostas (DELL'ISOLA *et al.*, 2003), e não a partir de uma lista pré-concebida de contextos de uso da língua ou de estruturas gramaticais.

A definição de proficiência apresentada no Documento Base do exame explicita exatamente essa visão, ao afirmar que, para o Celpe-Bras, proficiência “implica ser capaz de engajar-se em diferentes situações de uso da língua portuguesa no mundo, mostrando adequação às demandas dos vários contextos” (BRASIL, 2020a, p. 28). Essa visão de proficiência considera “a prática de uso da língua(gem) como situada e contextualizada, e não a mera manipulação de formas gramaticais ou itens lexicais” (BRASIL, 2020a, p. 28). Ser proficiente, nessa perspectiva, implica “ser capaz de produzir enunciados adequados dentro de determinado gênero do discurso, configurando a interlocução de maneira adequada ao contexto de produção e ao propósito comunicativo” (SCHOFFEN, 2009, p. 102), em diferentes esferas de uso da linguagem.

Tanto a escolha por certificar diferentes níveis de proficiência por meio de uma única prova quanto a decisão de realizar avaliação integrada das habilidades de compreensão e produção revelam o construto teórico no qual o exame está embasado. Em situações autênticas de uso da língua, a compreensão e a produção costumam estar associadas: assistimos a uma palestra e tomamos notas, que mais tarde podem ser utilizadas para a escrita de um artigo; lemos um texto e comentamos as informações lidas com um colega; assistimos a um filme e escrevemos um comentário sobre ele nas redes sociais etc. A escolha por uma avaliação integrada em exames de proficiência, nesse sentido, pode ser considerada mais autêntica (PLAKANS, 2013; OHTA; PLAKANS; GEBRIL, 2018; MENDEL, 2019) e mais democrática (SCARAMUCCI, 2016), como veremos a seguir.

## 2. A Parte Escrita do Celpe-Bras e a avaliação por tarefas integradas

A Parte Escrita do Celpe-Bras é composta por quatro tarefas integradas de compreensão (oral e escrita) e produção escrita. Cada tarefa apresenta um texto de insumo, que pode ser em vídeo (Tarefa I), áudio (Tarefa II) ou texto escrito (Tarefas III e IV) e um enunciado, que apresenta um contexto comunicativo no qual o participante deve produzir seu texto. Para responder à tarefa o participante deve, portanto, construir a interlocução sugerida no enunciado dentro do gênero solicitado, utilizando para tanto informações disponibilizadas no texto de insumo.

Todos os textos utilizados como insumo nas tarefas do Celpe-Bras são textos autênticos, ou seja, foram criados e veiculados na sociedade brasileira com outros objetivos que não o uso em atividades de ensino e/ou avaliação. O uso de material autêntico na avaliação de proficiência de acordo com a perspectiva do Celpe-Bras é bastante importante, visto que a compreensão do texto vai muito além do entendimento das relações lexicais, gramaticais e fonológicas, mas diz respeito também à compreensão do contexto em que aquele texto foi produzido e aos interlocutores para quem tinha sido originalmente pensado. A compreensão do contexto de produção dos textos faz parte da tarefa, juntamente com a compreensão do contexto proposto no enunciado para que esse texto seja compreendido e, a partir dele, um novo texto seja produzido. O gênero do discurso mais recorrente nos textos de insumo do Celpe-Bras é o gênero Reportagem (SCHOFFEN; MENDEL, 2018, p. 1109). Ainda que o material de insumo das quatro tarefas da Parte Escrita seja predominantemente da esfera jornalística (além do gênero Reportagem, também os gêneros Entrevista e Programa de rádio/TV são muito recorrentes), as fontes utilizadas para a seleção desse material são bastante diversas, como comprova o estudo de Schoffen e Mendel (2018). Segundo as autoras, 26% dos materiais de insumo das tarefas da Parte Escrita até 2016 foram provenientes de fontes utilizadas no exame uma única vez, tendo a fonte mais recorrente (o Jornal Folha de São Paulo) sido utilizada em apenas 10% das tarefas (SCHOFFEN; MENDEL, 2018, p. 1110).

Além de trazer sempre um material de insumo autêntico, as tarefas integradas de compreensão e produção da Parte Escrita do Celpe-Bras sempre apresentam um contexto de produção do texto, que guia a compreensão do material de insumo e explicita a relação de interlocução e o propósito a serem estabelecidos pelo examinando no texto a ser produzido. Bygate, Skehan e Swain (2001) definem tarefa como “uma atividade que requer que os aprendizes usem a língua, com ênfase no sentido, a fim de atingir um objetivo”<sup>3</sup> (BYGATE; SKEHAN; SWAIN, 2001, p. 11, tradução nossa). Também para Alanen, Huhta e Tarnanen (2010, p. 25, tradução nossa) “uma característica essencial da tarefa é que ela tem um propósito e um resultado: há um objetivo que os aprendizes precisam completar, e, para

---

<sup>3</sup> No original: “an activity which requires learners to use language, with emphasis on meaning, to attain an objective” (BYGATE; SKEHAN; SWAIN, 2001, p. 11).

fazer isso, eles precisam usar a língua”<sup>4</sup>. Essa definição de tarefa parece estar de acordo com o entendimento do Celpe-Bras, visto que o Documento Base do exame diz que a tarefa

é vista como um “convite” para o participante usar a língua em diversos contextos, desempenhando papéis com variados propósitos e distintos interlocutores, produzindo textos de uma série de gêneros discursivos que circulam em diversos suportes (BRASIL, 2020a, p. 31).

As tarefas do Celpe-Bras propõem um contexto de produção para a compreensão dos textos de insumo e a escrita dos textos solicitados, estabelecendo, assim, uma posição enunciativa, um interlocutor específico e um propósito que orientam a seleção das informações que serão utilizadas, além da organização composicional adequada ao gênero e ao suporte do texto a ser produzido. Entendendo letramento como “estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade [...], conjugando-as com as práticas sociais de interação oral” (SOARES, 1999, p. 3), o Celpe-Bras “pressupõe a familiaridade com diferentes práticas de letramento de que participam cidadãos escolarizados” (BRASIL, 2020a, p. 30).

A utilização de tarefas integradas na avaliação é condizente com o conceito de letramento ao qual o Celpe-Bras se filia e com o uso da linguagem em contextos escolarizados. Tarefas que integram habilidades são, segundo o Documento Base do exame, “mais autênticas e desafiadoras do que tarefas independentes” (BRASIL, 2020a, p. 30). Ainda dentro dessa perspectiva de letramento, “na Parte Escrita do Exame, considera-se que o objetivo da produção escrita pressupõe a compreensão do texto de entrada e é condição fundamental para a realização da tarefa proposta” (BRASIL, 2020a, p. 30). As tarefas integradas também são, segundo Scaramucci (2016), mais democráticas, pois oferecem, no material de insumo fornecido, informações que os examinandos podem utilizar em sua produção, não deixando, assim, uma parte deles em desvantagem por desconhecer a temática em questão.

As tarefas da Parte Escrita do exame, portanto, solicitam que os examinandos mobilizem informações do texto de insumo para produzir textos com propósitos variados e interlocutores distintos, inserindo-se dentro de gêneros do discurso específicos. Os gêneros, assim, funcionam como “organizadores da avaliação, na medida em que definem as expectativas de compreensão e as expectativas em relação à configuração da interlocução e à seleção de recursos linguísticos e composicionais preferíveis para a produção escrita” (SCHOFFEN *et al.*, 2018, p. 7).

Nas tarefas do Celpe-Bras, as condições de produção do texto solicitado são explicitadas no enunciado e orientam a avaliação que será realizada. De acordo com o Documento Base,

a tarefa pressupõe a realização, por meio da língua, de uma ação, materializada em um texto escrito, cuja estrutura, organização e convenções são de ordem sociocomunicativa. Assim, uma tarefa determina uma ação com um propósito claro de comunicação – planejada por um enunciador e direcionada a um ou mais interlocutores –, que deve orientar a produção de um determinado gênero discursivo por parte do participante. Essas condições de produção, assinaladas no enunciado das tarefas, também orientam a correção, contrariamente ao que ocorre em muitas situações de avaliação, nas quais os

---

<sup>4</sup> No original: “an essential feature of task is that it has a goal and an outcome: there is an objective that learners have to complete, and to do that, they have to use language” (ALANEN; HUHTA; TARNANEN, 2010, p. 25).

textos são corrigidos tendo em vista, fundamentalmente, a precisão gramatical e lexical (BRASIL, 2020a, p. 32).

Por basear-se em uma visão bakhtiniana de gêneros do discurso (SCHLATTER *et al.*, 2009), na avaliação realizada pelo exame são as características do contexto proposto no enunciado das tarefas que classificam a adequação ou não dos textos produzidos (BRASIL, 2013). Os recursos linguísticos mobilizados pelos examinandos são avaliados, portanto, de acordo com a sua eficácia na construção do texto, uma vez que

a adequação lexical e a gramatical serão, então, consideradas à medida que tornem o texto menos ou mais adequado à relação de interlocução solicitada dentro do gênero proposto, e não considerada como itens a serem avaliados separadamente do que acontece no restante do texto (BRASIL, 2020a, p. 36).

Ao levar em consideração a modalidade do texto de insumo, as condições de recepção (compreensão do texto de insumo) e de produção (texto a ser produzido pelo examinando) de acordo com solicitações propostas nas tarefas do exame Celpe-Bras, o estudo de Kunrath (2019) demonstrou que, na avaliação realizada no Celpe-Bras, a diferença entre os níveis nos textos dos examinandos se baseia, principalmente, na consistência entre a recuperação de informações do texto de insumo e a constituição da coesão e da concretude das informações recuperadas.

Procurando descrever a avaliação integrada de leitura e escrita realizada no Celpe-Bras, Mendel (2019), ao focalizar sua análise na recontextualização de informações do material de insumo solicitada pelo exame nas tarefas de leitura e escrita (Tarefa III e Tarefa IV) e no modo como os examinados recontextualizam essas informações nos diferentes níveis de proficiência do exame, conclui que cada nível apresenta especificidades na hora de selecionar as informações para suas produções textuais. Nos níveis mais básicos, a cópia do material de insumo é frequente, assim como problemas de compreensão e articulação das informações em seu texto. Já nos níveis mais avançados, a recontextualização é realizada de maneira mais consistente e as informações do material de insumo são utilizadas a serviço da situação de comunicação proposta pela tarefa. Mendel (2019) ainda contribuiu para uma compreensão mais aprofundada da noção de autoria presente na descrição do nível Avançado Superior do Celpe-Bras, concluindo que:

Ao integrar as habilidades de leitura e escrita realizando uma ação que responde a textos anteriores – tanto ao material de insumo oferecido pela tarefa quanto ao seu repertório de leituras – o examinando exerce sua cidadania e responsabiliza-se pela singularidade produzida através do acabamento do seu discurso, suscitando uma nova atitude responsiva de seus interlocutores (MENDEL, 2019, p. 153).

Ainda contemplando a avaliação integrada das habilidades de compreensão e produção, o estudo de Sirianni (2020) focalizou dois níveis do exame Celpe-Bras: Intermediário e Sem Certificação. Com o objetivo de verificar quais características os textos avaliados nesses dois níveis apresentam, para então contribuir para melhor compreensão do ponto de corte entre ser certificado ou não ser certificado no exame, a autora conclui que, a depender da tarefa do exame, alguns critérios foram mais relevantes nessa distinção do que outros. Especificamente na edição analisada pela autora, os textos das tarefas de vídeo e da tarefa III apresentaram mais diferenças quanto à compreensão do material



de insumo nos dois níveis, enquanto os textos da tarefa de áudio e da tarefa IV, nessa edição, demonstraram diferenças na adequação à situação de comunicação solicitada pelas tarefas. Os resultados, portanto, apontam para a importância de parâmetros de avaliação que possam ser ajustados às diferentes características de cada tarefa proposta.

A Parte Escrita do Celpe-Bras, como vimos, não avalia de forma individualizada a produção escrita, mas sempre avalia essa habilidade integrada às habilidades de compreensão oral e leitura. Além disso, o exame sempre explicita em seu enunciado a situação de comunicação à qual o examinando deverá adequar o seu texto, selecionando as informações mais adequadas do material de insumo de modo a cumprir com a tarefa solicitada. Na seção a seguir, apresentaremos o estudo de Schoffen *et al.* (2018) que descreveu os enunciados das tarefas da Parte Escrita, tornando possível verificar as características mais recorrentes nas quatro tarefas do exame.

### 3. Descrição das tarefas da Parte Escrita: o estudo de Schoffen *et al.* (2018)

Após a disponibilização pública do Acervo Celpe-Bras, em setembro de 2014, o grupo de pesquisa Avalia<sup>5</sup> passou a descrever as tarefas que já haviam sido aplicadas na Parte Escrita. Depois de analisar todos os enunciados das tarefas, o grupo desenvolveu uma descrição ampla e robusta da Parte Escrita do exame, publicada sob o título de *Estudo descritivo das tarefas da Parte Escrita do Exame Celpe-Bras: edições de 1998 a 2017* (SCHOFFEN *et al.*, 2018). Posteriormente, essa descrição foi utilizada como base para a revisão das especificações do exame (BRASIL, 2020a, p. 59) e influenciou também a proposta de harmonização curricular do Itamaraty para o ensino de português nos países falantes de espanhol (BRASIL, 2020b).

Com base nas características das tarefas do exame, já mencionadas anteriormente, as categorias de análise propostas pelas autoras foram as seguintes:

- Esfera de atuação: descreve os espaços sociodiscursivos, grupos sociais ou instituições nos quais as situações hipotéticas propostas pelos enunciados acontecem;
- Temática: apresenta o assunto em torno do qual a tarefa é proposta;
- Propósito: está relacionado à principal ação comunicativa a ser realizada;

---

<sup>5</sup> O grupo Avalia - Avaliação de uso da linguagem atua no Instituto de Letras da UFRGS, é responsável pelo Acervo Celpe-Bras e pesquisa avaliação de proficiência. No site do grupo Avalia está disponível uma ferramenta de busca das características das tarefas da Parte Escrita do exame Celpe-Bras: <https://www.ufrgs.br/grupoavalia/>. Acesso em: 23 out. 2020.

- Relação de interlocução: evidencia a relação entre os interlocutores da situação comunicativa;
- Natureza da interlocução: evidencia a posição social dos interlocutores;
- Gênero do discurso: apresenta o tipo relativamente estável de enunciado no qual o texto produzido deve se materializar;
- Suporte: informa o local de publicação ou método de envio do texto (SCHOFFEN *et al.*, 2018).

A seguir, apresentamos o enunciado de uma tarefa do exame para exemplificar a categorização dos enunciados realizada por Schoffen *et al.* (2018).

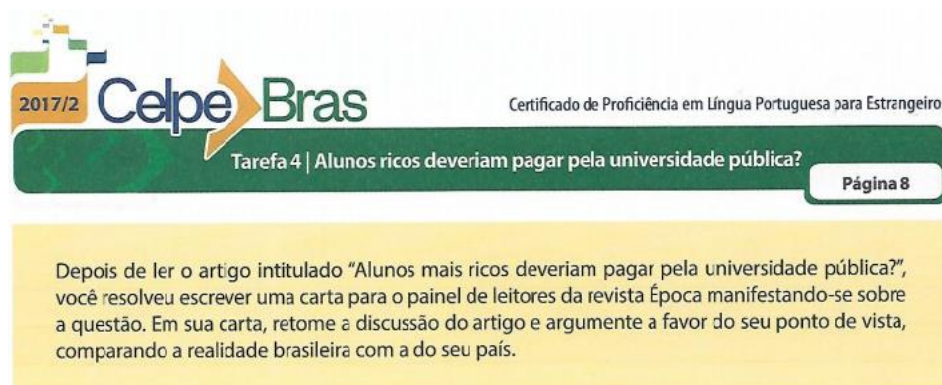


FIGURA 3 – Enunciado da Tarefa IV de 2017-2.  
Fonte: Acervo Celpe-Bras.

A tarefa intitulada “Alunos ricos deveriam pagar pela universidade pública?” integra a segunda edição de 2017 e é composta por trechos do artigo da Revista Época online, de 01 de junho do mesmo ano, que discute a gratuidade das universidades públicas brasileiras e a possibilidade de cobrar dos alunos mais ricos em detrimento da ampliação do número de vagas para alunos mais vulneráveis economicamente. A Tarefa IV, como já vimos, tem como foco avaliar a leitura e a produção escrita de forma integrada. Assim, de acordo com o enunciado desta tarefa, o examinando, após ler o artigo, deveria escrever uma carta para o painel de leitores da mesma revista manifestando-se sobre o tema e argumentando a favor do seu ponto de vista, à medida que retoma a discussão do artigo e compara a realidade brasileira com a do seu país. Com base nas características do enunciado da tarefa e das categorias de análise pré-definidas, Schoffen *et al.* (2018) descreveram a Tarefa IV de 2017-2 da seguinte forma:

<b>Categoria</b>	<b>Tarefa IV 2017-2</b>
Esfera da atuação	Jornalística
Temática	Políticas e cidadania
Propósito	Posicionar-se
Relação de interlocução	Leitor/ouvinte para veículo de comunicação
Natureza da interlocução	Pública, simétrica
Gênero do discurso	Carta do leitor
Suporte	Revista

QUADRO 1 – Descrição do enunciado da Tarefa IV de 2017-2.  
 Fonte: Banco de dados do grupo Avalia. Elaborado pelas autoras.

A coluna da esquerda do Quadro 1 apresenta as categorias propostas por Schoffen *et al.* (2018) e a coluna da direita, a descrição da Tarefa IV da edição 2017-2. Em seu estudo, Schoffen *et al.* (2018) realizaram agrupamentos na descrição das tarefas, a fim de registrar as diversas possibilidades expressas nos enunciados ao longo de todas as edições do exame. Conforme explicitado pelas autoras, esses agrupamentos foram necessários devido à grande variedade de características apresentadas pelas tarefas propostas pelo exame, que solicitam que os examinandos produzam textos bastante diversos (SCHOFFEN *et al.*, 2018, p. 12).

Ao analisar as características de cada tarefa, foi possível verificar um comportamento diferente entre as tarefas de vídeo, áudio, III e IV. Enquanto as tarefas de vídeo, de áudio e a Tarefa III apresentaram muita diversidade entre os elementos solicitados ao longo dos anos, a Tarefa IV apresenta um comportamento bem mais estável, solicitando a produção de textos com características similares na maioria das edições do exame, como veremos a seguir.

3.1. A diversidade de Esferas de atuação, Propósitos e Gêneros do discurso nas tarefas da Parte Escrita

Para este artigo, foram utilizadas as descrições de 170<sup>6</sup> tarefas aplicadas na Parte Escrita do exame Celpe-Bras entre 1998 e 2019<sup>7</sup> realizadas pelo grupo Avalia (SCHOFFEN *et al.*, 2018)<sup>8</sup>. Neste trabalho, centraremos nossa análise nas categorias de Esfera de atuação, Propósito e Gênero do discurso, que são as categorias em que fica mais evidente a estabilidade da Tarefa IV e seu comportamento diverso das demais tarefas.

A esfera de atuação diz respeito ao espaço sociodiscursivo onde o texto que está sendo solicitado circulará. Schoffen *et al.* (2018) propuseram 8 itens<sup>9</sup> para essa categoria a partir da análise das tarefas do exame. A Figura 4 mostra a recorrência de cada esfera de atuação nas 170 tarefas analisadas.

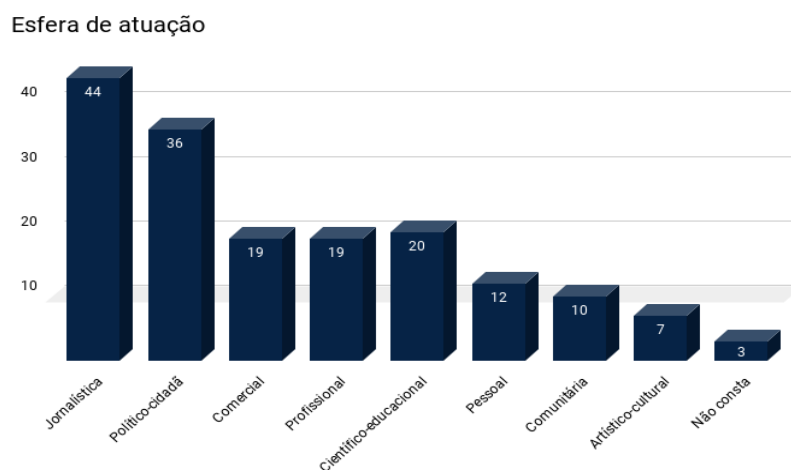


FIGURA 4 – Recorrência de esferas de atuação nas tarefas da Parte Escrita.  
 Fonte: Schoffen *et al.* (2018). Atualizado pelas autoras.

<sup>6</sup> A pesquisa analisou os enunciados das 176 tarefas aplicadas na Parte Escrita do Celpe-Bras de 1998 a 2019; no entanto, 6 ocorrências anteriores a 2002 foram descartadas do corpus por não apresentarem características semelhantes às das demais tarefas do exame, configurando-se somente como tarefas de verificação de compreensão oral ou escrita.

<sup>7</sup> Todos os enunciados das tarefas do Celpe-Bras, bem como os textos de insumo, estão disponíveis no Acervo Celpe-Bras: [www.ufrgs.br/acervocelpebras](http://www.ufrgs.br/acervocelpebras). Acesso em: 20 set. 2020.

<sup>8</sup> O estudo de Schoffen *et al.* (2018) apresenta a descrição das 164 tarefas aplicadas até a edição 2017-2. A descrição de todas as tarefas da Parte Escrita seguintes pode ser acessada na ferramenta de busca disponível no site do grupo Avalia: [www.ufrgs.br/grupoavalia](http://www.ufrgs.br/grupoavalia). Acesso em: 20 set. 2020.

<sup>9</sup> Além desses 8 itens, as autoras categorizaram como “não consta” as ocorrências em que não foi possível depreender qual foi a esfera de atuação solicitada no enunciado, caso da tarefa III de 2004-2, da tarefa de vídeo de 2006-2 e da tarefa III de 2006-2.

Podemos ver, a partir do gráfico exposto acima, que a esfera Jornalística é a mais solicitada em todas as tarefas do exame, com 44 ocorrências, seguida pelas esferas Político-cidadã (36 ocorrências), Científico-educacional (20 ocorrências), Comercial (19 ocorrências) e Profissional (19 ocorrências). Percebe-se, portanto, que os textos solicitados na Parte Escrita do Celpe-Bras, em sua maioria, integram esferas públicas de circulação, visto que a esfera Pessoal apresenta apenas 12 ocorrências, todas em edições mais antigas do exame<sup>10</sup>.

A categoria Propósito trata da “principal ação a ser realizada em cada tarefa, sendo que essa ação tem uma relação direta com a interlocução e o evento comunicativo” (SCHOFFEN *et al.*, 2018, p. 23). Os propósitos comunicativos solicitados pelas tarefas do exame foram agrupados em 11 itens, conforme apresentado na Figura 5.

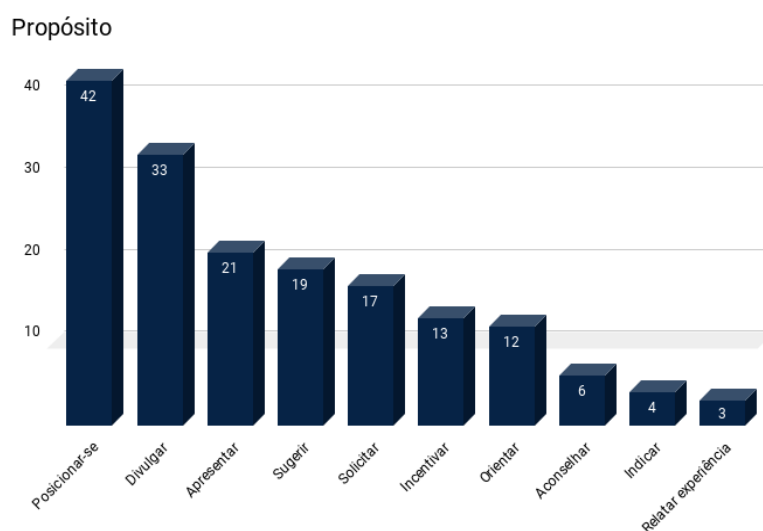


FIGURA 5 – Recorrência de propósitos nas tarefas da Parte Escrita.  
 Fonte: Schoffen *et al.* (2018). Atualizado pelas autoras.

O propósito mais solicitado entre as tarefas da Parte Escrita, como podemos ver, foi o de Posicionar-se, com 42 ocorrências. Divulgar e Apresentar ocupam a segunda e a terceira posição, com 33 e 21 ocorrências, respectivamente.

A categoria Gênero do discurso está relacionada aos “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 262) que os examinandos são solicitados a produzir. Schoffen *et al.* (2018) identificaram na Parte Escrita do Celpe-Bras uma grande variedade de gêneros do discurso, totalizando 27 gêneros descritos nesta categoria. A Figura 6 apresenta a recorrência desses gêneros.

<sup>10</sup> A esfera Pessoal foi solicitada pela última vez na edição de 2010-1. Esta era uma esfera recorrente nos primeiros anos de aplicação do exame, mas, com o passar do tempo, deixou de ser solicitada, visto que relações de interlocução mais públicas no exame tornam mais estáveis as situações de comunicação e suscitam usos da língua mais controláveis entre os interlocutores envolvidos.

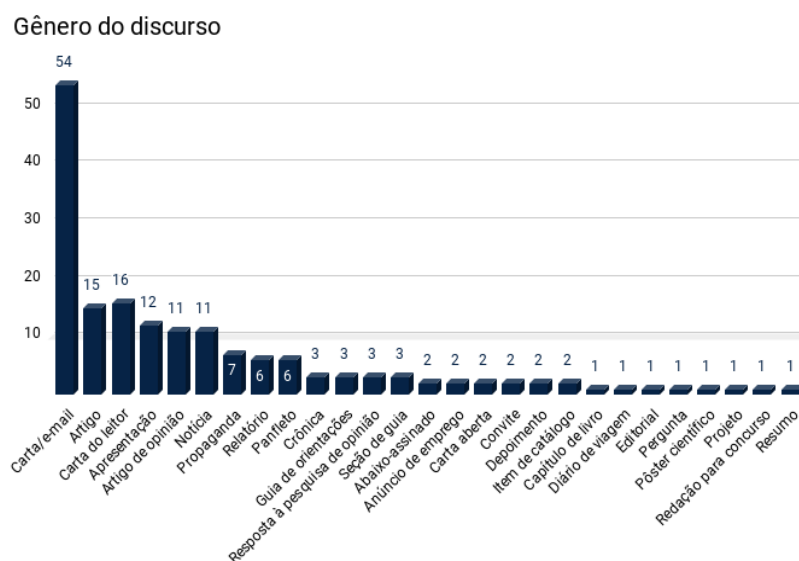


FIGURA 6 – Recorrência de gêneros do discurso nas tarefas da Parte Escrita.  
 Fonte: Schoffen *et al.* (2018). Atualizado pelas autoras.

Entre os gêneros do discurso, destaca-se Carta/e-mail<sup>11</sup> como o gênero mais solicitado no Celpe-Bras, com 54 ocorrências. O segundo gênero mais recorrente é Carta do leitor, com 16 ocorrências, e o terceiro é Artigo, com 15 ocorrências. Chama-nos atenção a grande variedade de gêneros já solicitados na Parte Escrita do Celpe-Bras e o fato de muitos deles terem sido solicitados apenas uma ou duas vezes ao longo das edições do exame.

### 3.2. A estabilidade da Tarefa IV

Como vimos anteriormente, as tarefas da Parte Escrita do Celpe-Bras apresentam grande diversidade de ocorrências nas categorias analisadas, especialmente na categoria de Gêneros do discurso, em que foi possível verificar a solicitação de 27 gêneros diferentes ao longo das edições do exame. A Tarefa IV, no entanto, apresenta maior estabilidade em algumas categorias, compondo um perfil estável de solicitação aos examinandos.

Os gráficos abaixo apresentam a recorrência de esferas de atuação, propósitos e gêneros do discurso nas quatro tarefas que compõem a Parte Escrita do Celpe-Bras. Como é possível verificar, a Tarefa IV apresenta um perfil bem mais recorrente e estável do que as demais tarefas, que se

<sup>11</sup> Para um estudo mais aprofundado sobre a recorrência desse gênero do discurso no exame Celpe-Bras, ver Schoffen e Segat (2020).

caracterizam pela variabilidade. A Figura 7 apresenta a distribuição das esferas de atuação solicitadas nas quatro tarefas do exame.

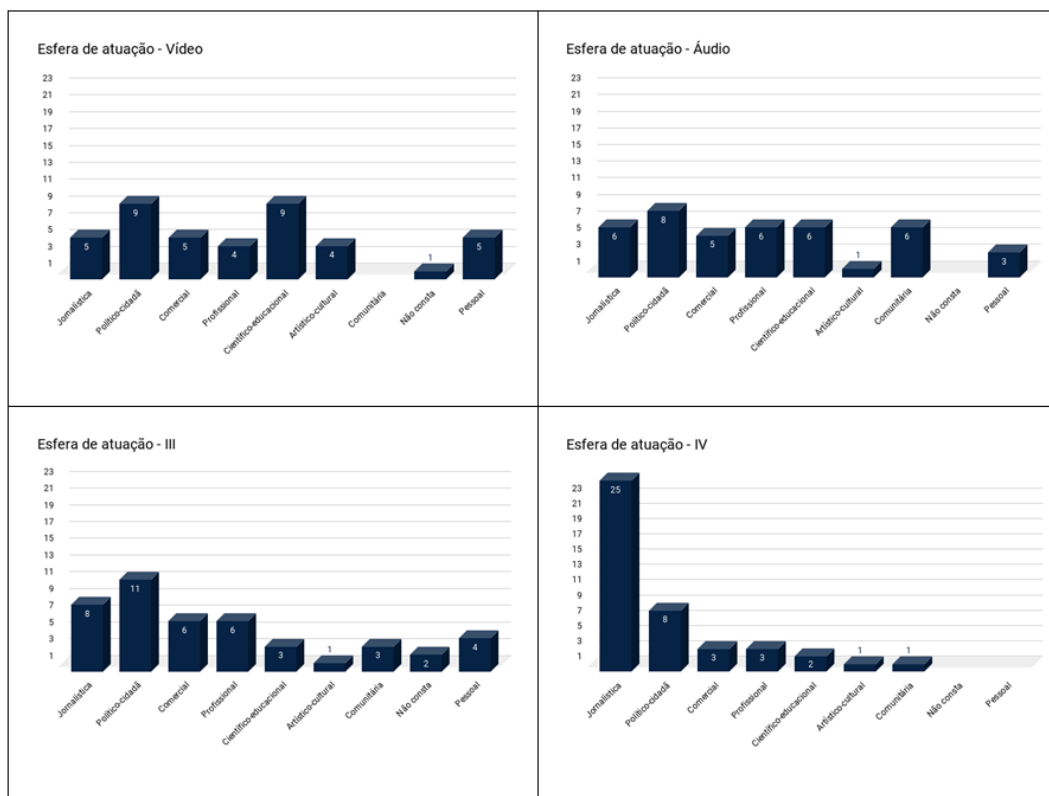


FIGURA 7 – Recorrência de esferas de atuação por tarefas.  
 Fonte: Schoffen et al. (2018). Atualizado pelas autoras.

Como é possível verificar nas tarefas de Vídeo, Áudio e na Tarefa III, há uma maior diversidade de esferas solicitadas e um relativo equilíbrio entre elas, sendo a esfera Político-cidadã a esfera mais solicitada, com 8 ocorrências na tarefa de Áudio, 9 ocorrências na tarefa de Vídeo, juntamente com a esfera Científico-educacional, e 11 ocorrências na Tarefa III. A Tarefa IV, como podemos ver, apresenta uma distribuição bem diferente das demais, com 25 ocorrências de tarefas na esfera Jornalística. A segunda esfera mais recorrente na Tarefa IV é a esfera Político-cidadã, com 8 ocorrências.

A seguir, apresentamos a recorrência da categoria Propósito nas tarefas da Parte Escrita. Também nesta categoria é possível verificar que a Tarefa IV apresenta uma distribuição completamente diferente das demais tarefas.

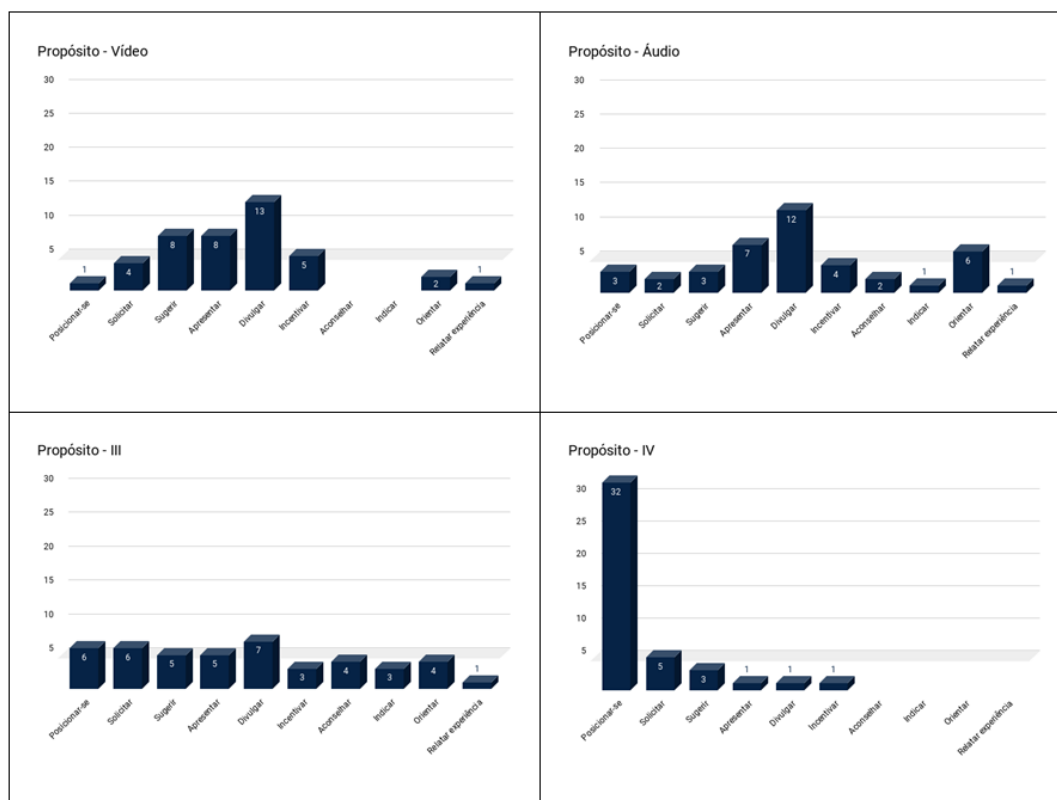


FIGURA 8 – Recorrência de propósitos por tarefa.  
 Fonte: Schoffen et al. (2018). Atualizado pelas autoras.

Como podemos ver na Figura 8, enquanto as primeiras três tarefas solicitam propósitos bastante variados, sendo o propósito Divulgar o que mais aparece nessas tarefas, tendo 13 ocorrências na tarefa de Vídeo, 12 na de Áudio e 7 na Tarefa III, vemos que a Tarefa IV apresenta uma concentração muito grande no propósito Posicionar-se, com 32 ocorrências. Depois de Posicionar-se, os propósitos mais recorrentes na Tarefa IV foram Solicitar, com 5 ocorrências, e Sugerir, com 3 ocorrências. Nessa tarefa, os propósitos Aconselhar, Indicar, Orientar e Relatar experiência não ocorreram nenhuma vez, enquanto os propósitos Apresentar, Divulgar e Incentivar ocorreram apenas uma vez cada. Percebe-se, assim, que a Tarefa IV pode ser considerada uma tarefa bastante estável no que diz respeito ao propósito comunicativo, priorizando a produção de textos nos quais os examinandos devam expressar opinião e argumentar.

A seguir, apresentamos a recorrência de gêneros do discurso nas quatro tarefas do exame. Enquanto nas tarefas de Vídeo, Áudio e na Tarefa III o gênero Carta/e-mail é, de longe, o mais solicitado, na Tarefa IV outros gêneros aparecem com mais recorrência.



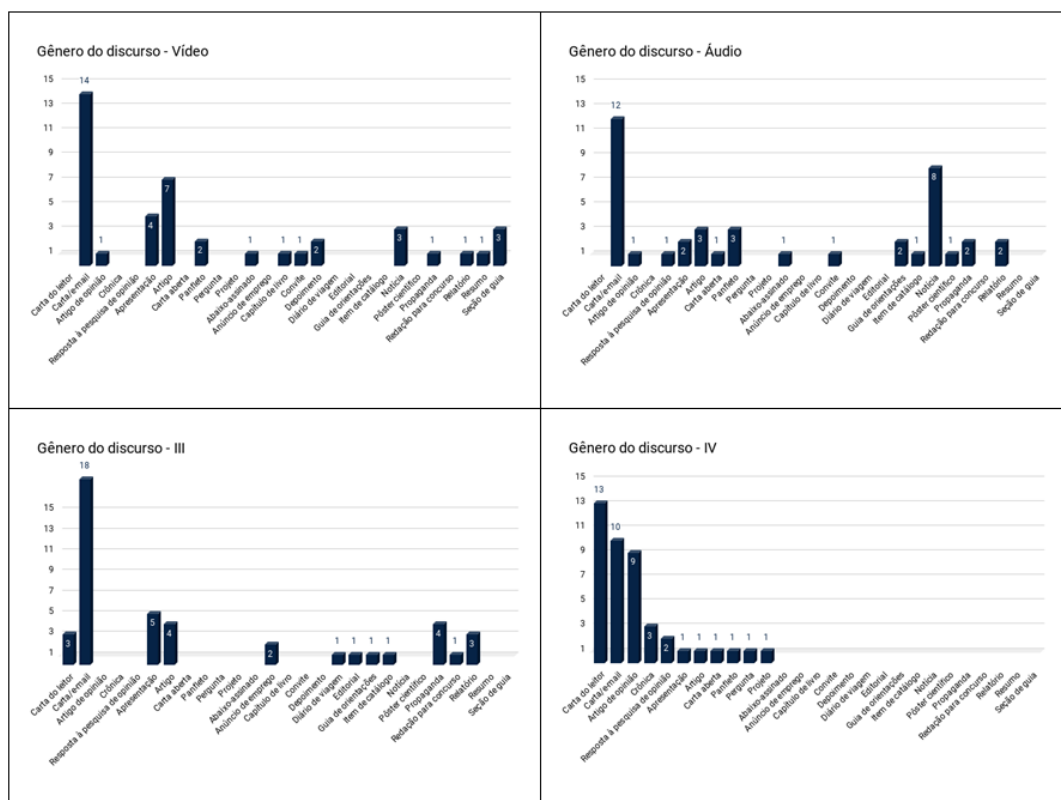


FIGURA 9 – Recorrência de gêneros do discurso por tarefas.  
 Fonte: Schoffen et al. (2018). Atualizado pelas autoras.

Também em relação à categoria Gênero do discurso podemos verificar que a Tarefa IV se diferencia das demais tarefas. Nesta tarefa, o gênero mais recorrente é Carta do leitor, com 13 ocorrências. É importante verificar também que o gênero Carta do leitor não apresenta ocorrências nas tarefas de Áudio e Vídeo e apresenta apenas 3 ocorrências na Tarefa III. Depois da Carta do leitor, os gêneros mais recorrentes na Tarefa IV são Carta/e-mail, com 10 ocorrências, e Artigo de opinião, com 9 ocorrências.

A partir dos dados apresentados acima, podemos concluir que a Tarefa IV do Celpe-Bras constitui-se como uma tarefa com um perfil bastante estável, diferente das demais tarefas da Parte Escrita, em que a variação é a regra. O texto solicitado na Tarefa IV costuma ter características que revelam essa estabilidade, exigindo do examinando a produção de um texto que se insere em uma esfera pública (na maioria das vezes, a esfera Jornalística) e solicita a expressão de opinião (com o propósito de Posicionar-se) dentro dos gêneros Carta do leitor, Carta/e-mail ou Artigo de opinião.

A Tarefa IV, como vimos a partir das análises apresentadas, costuma solicitar ao examinando a produção de um texto em que seja necessário recorrer à argumentação (vista a grande recorrência do propósito Posicionar-se). Essa estabilidade parece ser uma escolha deliberada do exame, já que, de todas as edições já aplicadas, grande parte das tarefas IV solicitou a produção de textos

argumentativos. Na próxima seção, portanto, apresentaremos diferentes concepções sobre argumentação para subsidiar nossa análise a respeito da Tarefa IV.

## 4. A argumentação como característica da Tarefa IV

Todo e qualquer texto, entendido como enunciado, é produzido em resposta a enunciados anteriores e provoca respostas a si próprio. Esse conceito de dialogismo, proposto pelo Círculo de Bakhtin, de acordo com o qual “a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação social dos locutores” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 132), prevê que os enunciados não são individuais, mas estão sempre respondendo a enunciados passados ou a enunciados futuros, mesmo que esta resposta não apareça explicitamente na materialidade do texto. Dessa perspectiva,

não existe enunciado sem resposta. É a possibilidade da resposta, do diálogo, que cria o enunciado. É essa a razão do enunciado nunca poder ser neutro e ser sempre ideológico. As palavras e os enunciados que usamos estão sempre impregnados das idéias dos outros, a quem nosso enunciado está respondendo (SCHOFFEN, 2009, p. 82).

Autores que se filiam à visão dialógica da linguagem proposta pelo Círculo de Bakhtin (FARACO, 2009; FIORIN, 2014; PINTO; CAVALCANTE; BRITO, 2018) entendem que os enunciados, por nunca serem neutros<sup>12</sup>, “expressam posicionamento e, de alguma forma, sempre respondem a outros posicionamentos” (PISTORI, 2016, p. 177). Sob essa perspectiva, pode-se depreender que a argumentação está intrínseca na língua e é constitutiva dos enunciados nas interações verbais (FIORIN, 2014; PISTORI, 2016; PINTO; CAVALCANTE; BRITO, 2018). De acordo com essa visão, os discursos estão sempre “refutando, apoiando, contestando, sustentando, contradizendo um dado posicionamento. Nesse sentido, todos os discursos são argumentativos, pois são uma reação responsiva a outro discurso” (FIORIN, 2014, p. 69).

Considerando dessa forma a linguagem e seu uso, entendemos que todos os textos são respostas a enunciados anteriores e, portanto, sempre argumentam. Em alguns textos, no entanto, essa resposta argumentativa está construída de forma mais explícita na materialidade do texto. Nesses casos, a relação de interlocução construída e o propósito acionado costumam exigir um posicionamento explícito do autor em relação ao interlocutor e ao tema que está em questão. São os textos que costumamos chamar de textos de posicionamento (no Celpe-Bras, têm o propósito de Posicionar-se), e envolvem, necessariamente, a utilização de recursos argumentativos.

Segundo Amossy (2011, p. 30), a argumentação está *a priori* do discurso, numa escala contínua, que vai da expressão espontânea de um ponto de vista pessoal ao posicionamento explícito de teses e

---

<sup>12</sup> Para o Círculo de Bakhtin, “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 99).

argumentos. A autora defende que há, portanto, duas visões de argumentação e que, para não haver confusão entre elas, é necessário distingui-las. A primeira noção de argumentação trata, conforme já apresentamos, da visão dialógica de que todo enunciado, por não ser neutro, carrega uma dimensão argumentativa intrínseca a ele. O outro tipo de argumentação é chamado de *stricto sensu*, quando há, portanto, a tentativa de persuasão ou convencimento explicitamente. Nesse caso, Amossy (2011, p. 31) afirma que, na argumentação *stricto sensu*, há a intenção argumentativa por parte do enunciador. Também para Travaglia (2018), a argumentação *stricto sensu* apresenta características que a distinguem de outras tipologias textuais, como a descritiva, narrativa, expositiva, e preditiva (TRAVAGLIA, 2018). O autor define os textos argumentativos *stricto sensu* como aqueles que “mobilizam explicitamente recursos para convencer e persuadir o(s) interlocutor(es), buscando fazer com que os recebedores do texto deem sua adesão a uma ideia ou proposta de ação” (TRAVAGLIA, 2018, p. 1343).

Ao tratarem sobre polêmica e argumentação, Pinto, Cavalcante e Brito (2018) afirmam que os textos em que há argumentação explícita são textos que apresentam o que as autoras chamam de visada argumentativa, quando estão “organizados em termos de sequência argumentativa dominante, como a que se encontra nos artigos de opinião, nos editoriais, nos artigos acadêmicos, ensaios jornalísticos e acadêmicos etc.” (PINTO; CAVALCANTE; BRITO, 2018, p. 10). Amossy (2011) pontua ainda que a base dos textos explicitamente argumentativos está na questão da divergência de pontos de vista. Para a autora, portanto, é fundamental que haja discordância de opiniões para que um enunciado se constitua como argumentativo. Dito isso, percebemos que os textos argumentativos serão solicitados, em situação escolar ou de avaliação, quando uma temática ou um texto de insumo possibilitar diferentes pontos de vista que podem ser abordados na produção do texto.

Pelo fato de a argumentação *stricto sensu* ter como finalidade comunicativa o convencimento e a persuasão de seus interlocutores, Kersch (2014, p. 60) afirma que “a sua justificativa é feita por meio de argumentos socialmente aceitos (fatos, exemplos, dados da realidade)”. Por outro lado, a autora faz a ressalva de que cada gênero tem suas próprias características, o que leva o autor a tomar diferentes decisões a depender do texto que escreve: “os argumentos de que vamos nos valer variam dependendo de quem é nosso destinatário; do que pretendemos conseguir com ele, dos papéis sociais dos interlocutores e, ainda, o meio de veiculação desse gênero (o suporte)” (KERSCH, 2014, p. 60). Nessa esteira, ressaltamos a importância de considerar a esfera de comunicação em que o texto circula, os propósitos comunicativos, a relação de interlocução estabelecida e o gênero construído para podermos analisar se a argumentação a ser acionada em determinada situação será ou não explícita no texto. São as restrições do contexto de comunicação e do gênero do discurso as responsáveis por determinar como o texto será estruturado e quais recursos linguísticos serão mobilizados, muito mais do que apenas o formato ou o suporte do texto, que são resultado das combinações anteriores.

Como vimos anteriormente, as tarefas da Parte Escrita do Celpe-Bras apresentam uma grande variedade de esferas de atuação, de propósitos e de gêneros do discurso já solicitados ao longo de suas edições. Na Tarefa IV, no entanto, notamos que há uma estabilidade que não é comum nas demais tarefas do exame. A partir da descrição de Schoffen *et al.* (2018), vemos que a Tarefa IV tem como característica marcante a solicitação de textos em que o propósito comunicativo principal é o

de posicionar-se, ou seja, solicita-se dos examinandos um posicionamento argumentativo *stricto sensu* a partir da leitura do texto de insumo que compõe a tarefa.

Ao descrever a produção realizada por examinandos de diferentes níveis de proficiência, Kunrath (2019) demonstrou a importância da seleção das informações do texto de insumo na construção dos textos argumentativos solicitados na Parte Escrita do Celpe-Bras. De acordo com a autora, “será a adequação e a relevância das informações a favor e contra mobilizadas no texto de insumo que determinarão o nível de compreensão e de produção escrita do examinando no momento da avaliação” (KUNRATH, 2019, p. 121). Diferente da organização dos textos solicitados nas demais tarefas, em que, em sua maioria, é possível repetir boa parte das informações trazidas pelos textos de insumo, sem a necessidade de refutar possíveis contra-argumentos,

na Tarefa 4, espera-se que o examinando construa uma argumentação que responda a argumentos contrários, o que exige levar em conta os contra-argumentos do texto de insumo como a sua opinião e refutar os argumentos do texto de insumo, usando-os como possíveis contra-argumentos aos quais deve responder no seu texto (KUNRATH, 2019, p. 122).

Percebemos, a partir do que já foi exposto, que a escolha do Celpe-Bras por manter em todas as edições ao menos uma tarefa que exige argumentação *stricto sensu* qualifica a avaliação realizada, visto que garante a diversidade de usos a serem feitos do material de insumo e exige dos examinandos mobilização de grande variedade de recursos linguísticos e discursivos em língua portuguesa, permitindo, assim, mais possibilidades de desempenho em seu nível de proficiência. Como mostraram os estudos de Kunrath (2019) e Mendel (2019), a mobilização das informações do texto de insumo na construção da argumentação é um importante índice de discriminação entre os níveis de proficiência avaliados pelo Celpe-Bras. A seguir, apresentaremos diagramas representativos das características mais recorrentes na Tarefa IV, que evidenciam o perfil argumentativo desta tarefa.

### 4.1. Perfis da Tarefa IV

Nesta seção, apresentaremos diagramas com as características que se mostraram mais estáveis a partir da descrição que fizemos das 43 tarefas IV já aplicadas no exame. Para isso, centramos nossa análise nas categorias Esfera de atuação, Propósito e Gênero do discurso. Essas características, como veremos, evidenciam o caráter argumentativo típico dessa tarefa.

Na Figura 10, apresentamos um diagrama que explicita o perfil mais recorrente da Tarefa IV no exame Celpe-Bras.

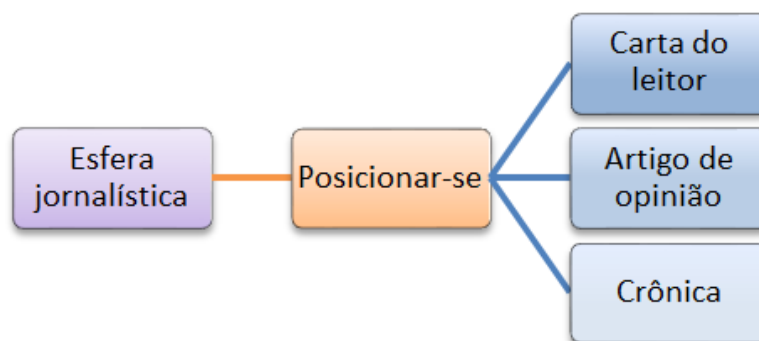


FIGURA 10 – Perfil mais recorrente da Tarefa IV.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O diagrama acima apresenta as características mais recorrentes na Tarefa IV, como a esfera Jornalística, a mais solicitada nesta tarefa, o propósito Posicionar-se e os gêneros do discurso Carta do leitor, Artigo de opinião e Crônica. Essas características suscitam a produção de textos argumentativos em que o examinando deve posicionar-se sobre determinados temas da atualidade brasileira apresentados no material de insumo e que, em certa medida, são polêmicos, suscitando opiniões divergentes de seus leitores. Conforme apresentamos no diagrama, com tonalidades diferentes da cor azul<sup>13</sup>, o gênero do discurso mais solicitado nas tarefas com esse perfil é a Carta do leitor, com 13 ocorrências. De acordo com Crowhurst e Piche (1979) e Beauvais, Olive e Passerault (2011), nos gêneros em que predomina a argumentação, como Carta do leitor, o autor deve organizar o conteúdo do texto a fim de convencer o interlocutor. A produção de um texto predominantemente argumentativo, segundo esses autores, requer o uso de estratégias mais complexas e sofisticadas de organização das informações, a fim de tornar o texto relevante e convincente.

O segundo gênero mais solicitado nesse perfil é o Artigo de opinião. Nas sete tarefas que solicitaram esse gênero do discurso na Tarefa IV, o exame propôs que os examinandos se colocassem na posição de escritores, convidados por jornais e revistas a se posicionarem sobre assuntos também polêmicos. O mesmo acontece com as três tarefas que solicitaram a produção do gênero Crônica, em que os examinandos foram solicitados a se colocarem na posição de escritores e, além de narrarem histórias, também precisaram se posicionar a respeito do tópico tratado no material de insumo da tarefa.

Na Figura 11, apresentamos um segundo perfil, que, apesar de não ser tão recorrente como o anterior, apresenta características relevantes para a constituição da Tarefa IV como uma tarefa argumentativa no Celpe-Bras.

<sup>13</sup> A tonalidade mais intensa está associada a maior recorrência nas tarefas.

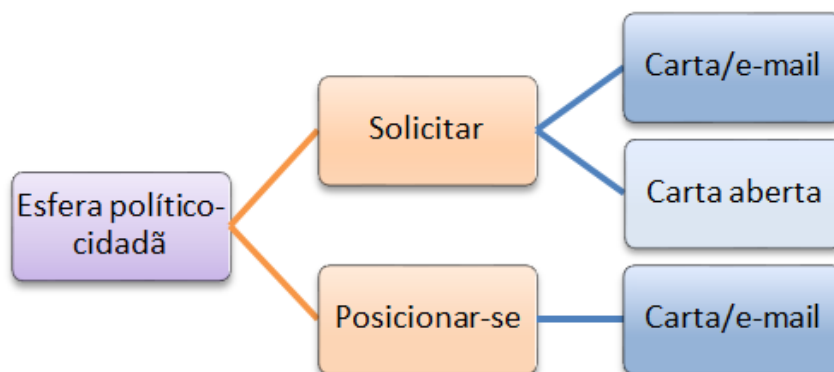


FIGURA 11 – Segundo perfil mais recorrente na Tarefa IV.  
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Vemos, acima, um perfil de Tarefa IV a partir da esfera Político-cidadã, a segunda mais solicitada nessa tarefa, com 8 ocorrências, de acordo com a categorização de Schoffen *et al.* (2018). Segundo as autoras, a esfera Político-cidadã é “composta por interações relativas a coletividade, direitos, deveres, infraestrutura e iniciativas em prol do bem comum” (SCHOFFEN *et al.*, 2018, p. 16). Nesse sentido, as tarefas que solicitam a produção de textos dentro dessa esfera estão relacionadas à solicitação de posicionamento dos examinandos a respeito de uma determinada temática, ao que tudo indica polêmica, que gira em torno de direitos e iniciativas em prol do bem comum. Chama a atenção que tanto nas tarefas que têm como propósito principal Posicionar-se quanto naquelas que têm o propósito Solicitar a interlocução é assimétrica ascendente, ou seja, o examinando é colocado numa posição “inferior” à de seu interlocutor, para quem ele deve solicitar algo ou posicionar-se a respeito de determinado assunto.

Ao contrário do perfil apresentado anteriormente, as tarefas que compõem este segundo perfil solicitam a produção de gêneros menos públicos, como Carta/e-mail, que apresenta relação de interlocução restrita entre enunciador e interlocutor. Tendo em vista o alto número de ocorrências desse gênero no exame, Schoffen e Segat (2020) desenvolveram uma proposta de subcategorização do gênero Carta/e-mail no Celpe-Bras, que pode, segundo as autoras, ser dividido em: Carta/e-mail de Recomendação, Carta/e-mail de Solicitação, Carta/e-mail Pessoal e Carta/e-mail de Tomada de Posição. A partir da proposta de Schoffen e Segat (2020), as cartas e e-mails já solicitados na Tarefa IV são Carta/e-mail de Solicitação (com o propósito Solicitar) e Carta/e-mail de Tomada de Posição (com o propósito Posicionar-se), com 3 e 5 ocorrências, respectivamente<sup>14</sup>. Chamamos atenção para o fato de que, mesmo que o propósito principal da tarefa não seja o de Posicionar-se, mas sim de Solicitar,

<sup>14</sup> Carta/e-mail de Solicitação ocorre uma vez na esfera de atuação Artístico-cultural e Carta/e-mail de Tomada de Posição apresenta uma ocorrência na esfera Profissional e uma ocorrência na esfera Comercial. Todas as demais ocorrências incluem-se na esfera Político-cidadã.

nas cartas/e-mails de solicitação a argumentação *stricto sensu* torna-se necessária, uma vez que o enunciador precisa convencer seu interlocutor de por que ele deve atender a sua solicitação<sup>15</sup>.

O gênero Carta aberta, como podemos ver em uma tonalidade mais clara no diagrama, apesar de ser um gênero menos recorrente, também compõe este perfil de Tarefa IV do exame Celpe-Bras. Sendo um gênero público, ele tem uma relação de interlocução um pouco diferente no exame: o examinando precisa se posicionar publicamente sobre um determinado assunto e, ainda, incentivar que outros leitores também concordem em aderir ao seu posicionamento. Nesse sentido, mesmo que o propósito principal das tarefas que propuseram a produção desse gênero seja o de Solicitar, o texto deve ser explicitamente argumentativo para que a sua solicitação seja atendida pelo responsável a quem se dirige a carta e para que seus outros leitores sejam convencidos da importância dessa solicitação.

## 5. Considerações finais

Este artigo apresentou uma descrição detalhada das características da Tarefa IV da Parte Escrita do exame Celpe-Bras, mostrando a diferença entre o perfil estável por ela apresentado e a variabilidade característica das demais tarefas. Como vimos, a Tarefa IV solicita, predominantemente, a produção de textos argumentativos, especialmente com o propósito de Posicionar-se a respeito de algo.

Reiteramos aqui as afirmações feitas por Sirianni *et al.* (2019) de que a disponibilização pública do Acervo Celpe-Bras democratizou o acesso aos materiais do exame e oportunizou que novas pesquisas e práticas de ensino e de preparação para o exame fossem realizadas. Nesse sentido, entendemos que dar aos professores acesso a descrições mais completas das provas, como foi o objetivo deste artigo, “possibilita que examinandos e professores compreendam melhor o construto do exame Celpe-Bras e realizem uma preparação mais condizente com os usos da linguagem solicitados em suas provas” (SIRIANNI *et al.*, 2019, p. 17).

Tendo isso em vista, e pensando que o ensino de língua deve visar à educação linguística, por meio da qual o estudante se torna capaz de agir na língua por meio da interação com o outro (NAGASAWA, 2018, p. 137), entendemos que as características das tarefas do Celpe-Bras devem ser conhecidas pelos professores e podem ter papel importante na sala de aula de português como língua adicional, não para serem reproduzidas mecanicamente, mas de forma que os gêneros solicitados no exame auxiliem os estudantes a compreender a estrutura dialógica da língua e aprender a utilizá-la de forma contextualizada nas diferentes esferas de ações humanas.

A análise que apresentamos neste artigo, dessa forma, pode contribuir para as práticas de ensino de PLA, na medida em que traz uma descrição mais aprofundada sobre a Tarefa IV, ressaltando suas

---

<sup>15</sup> O gênero Carta de Solicitação está, inclusive, presente nas sequências didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para ser trabalhado no primeiro ciclo, dentro do agrupamento da ordem do argumentar.

especificidades em relação às outras tarefas e sua predominância argumentativa. A partir desse entendimento, alinhamo-nos à proposta de Nagasawa (2018) de ensino preparatório ao exame Celpe-Bras, em que a autora 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, p. 132).

O letramento social de que fala a autora coincide com a visão de linguagem exposta pelo próprio Celpe-Bras, quando afirma que proficiência em determinada língua está relacionada à “prática de uso da língua(gem) como situada e contextualizada” (BRASIL, 2020a, p. 28), e considera os diferentes sentidos do uso da língua em cada esfera de comunicação. O professor, dentro dessa perspectiva, teria o compromisso de não apenas “‘treinar’ os alunos para o Exame, mas também prepará-los para serem leitores e produtores de textos mais proficientes, a fim de poderem se engajar de forma mais plena e participativa nas práticas letradas da sociedade brasileira” (NAGASAWA, 2016, p. 53).

Partindo desse entendimento de que o ensino da língua deve preparar os alunos para as práticas sociais letradas para a plena cidadania, o ensino de gêneros predominantemente argumentativos possibilita o trabalho com o posicionamento crítico, a construção, a refutação e a sustentação de argumentos, como sugerem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Alinhadas com a proposta dos autores, acreditamos que essas competências podem e devem ser ensinadas nas aulas de PLA desde os níveis mais básicos, e que as habilidades de argumentação poderiam ser complexificadas ao longo dos níveis, lançando mão do trabalho com gêneros predominantemente argumentativos de forma transversal.

Para complementar e qualificar a discussão apresentada neste artigo, entendemos que outros estudos se fazem necessários, especialmente aqueles que considerem os textos produzidos em resposta à tarefa e a avaliação realizada. Estudos que analisassem textos de diferentes níveis de proficiência em resposta à tarefa IV poderiam, por exemplo, trazer luz à discussão de como a estrutura argumentativa do texto é construída em cada nível de proficiência, bem como apontar caminhos para professores que desejam trabalhar esses gêneros em cursos de diversos níveis.

Ainda acerca de estudos sobre a avaliação realizada pelo exame e sua validação, um estudo que considerasse as notas atribuídas no Celpe-Bras em todas as tarefas e em diferentes edições do exame poderia auxiliar na compreensão do papel desempenhado pela Tarefa IV na definição dos níveis de certificação atribuídos, permitindo-nos entender como as características estáveis dessa tarefa contribuem para a composição da nota final dos examinandos na Parte Escrita. Outros estudos sobre a Tarefa IV poderiam ser desenvolvidos também com o objetivo de analisar se o fato de ter como característica a solicitação de um posicionamento argumentativo pode fazer com que ela apresente nível de dificuldade diferente das outras tarefas.

Esperamos que o estudo aqui apresentado possibilite novas reflexões e novas pesquisas a respeito da Tarefa IV do exame Celpe-Bras, tanto para os estudos de avaliação de proficiência quanto de ensino-aprendizagem de PLA. As reflexões aqui mobilizadas podem contribuir para um maior



conhecimento do exame para todos os atores que estão envolvidos nesta avaliação, além de auxiliar professores e examinandos que desejam se preparar para a prova.

## REFERÊNCIAS

ACERVO Celpe-Bras: Acervo de provas e documentos públicos do Celpe-Bras. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelepebras>. Acesso em: 29 out. 2020.

ALANEN, R.; HUHTA, A.; TARNANEN, M. Designing and assessing L2 writing tasks across proficiency levels. In: BARTNING, I.; MARTIN, M.; VEDDER, I. (Eds.). *Communicative proficiency and linguistic development. Intersections between SLA and language testing research*. Eurosla Monographs Series 1, 2010. p. 21-56.

AMOSY, R. Argumentação e Análise do discurso: perspectivas teóricas e recortes disciplinares. *Revista Eletrônica De Estudos Integrados Em Discurso E Argumentação*, Ilhéus, n. 1, p. 129-144, 2011.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BEAUVAIS, C.; OLIVE, T.; PASSERAULT, J. Why Are Some Texts Good and Others Not? Relationship Between Text Quality and Management of the Writing Processes. *Journal of Educational Psychology*, v. 103. n. 2, p. 415-428, 2011.

BRASIL. *Manual do Candidato do Exame CELPE-Bras 2006*. Brasília: Secretaria de Educação Superior (SESu), Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. *Guia do Participante: tarefas comentadas que compõem a edição de abril de 2013 do exame*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Ministério da Educação, 2013.

BRASIL. *Documento-base do exame Celpe-Bras*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020a.

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

BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (Eds.). *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing*. Harlow: Longman/Pearson Education, 2001.

CROWHURST, M.; PICHE, G. L. Audience and Mode of Discourse Effects on Syntactic Complexity in Writing at Two Grade Levels. *Research in the Teaching of English*, v. 13, n. 2, p. 101-109, maio 1979.

DELL'ISOLA, R. L. P.; SCARAMUCCI, M.; SCHLATTER, M.; JÚDICE, N. A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: o Exame CELPE-Bras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 153-184, 2003.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

FIORIN, J. L. Argumentação e discurso. *Bakhtiniana*, São Paulo, n. 9, p. 53-70, jan./jul. 2014.

KERSCH, D. F. Sobre as dificuldades e desafios de se trabalhar com gêneros do domínio do argumentar. In: GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (Orgs.). *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar*. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p. 51-71.

KUNRATH, S. P. *Os descritores gerais e a progressão dos níveis de proficiência do exame Celpe-Bras*. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

MENDEL, K. *Proficiência e autoria na avaliação integrada de leitura e escrita do exame Celpe-Bras*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

NAGASAWA, E. Y. *Seqüência didática de leitura e produção textual para preparação ao Exame Celpe-Bras*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

NAGASAWA, E. Y. *Português como língua adicional para fins específicos: preparação ao exame Celpe Bras*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

OHTA, R.; PLAKANS, L. M.; GEBRIL, A. Integrated writing scores based on holistic and multi-trait scales: a generalizability analysis. *Assessing Writing*, Oxford, v. 38, n. 1, p. 21-36, 2018.

PINTO, R.; CAVALCANTE, M.; BRITO, M. Polêmica e Argumentação. *Diacrítica*, Braga, v. 32, n. 1, p. 5-24, 2018. DOI: <https://doi.org/10.21814/diacritica.140>.

PISTORI, M. H. C. Relações dialógicas e persuasão. *Linha D'Água*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 173-193, 2016. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v29i2p173-193>.

PLAKANS, L. M. Assessment of integrated skills. In: CHAPELLE, Carol A. (Ed.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell/Wiley, 2013.

SCARAMUCCI, M. V. R. A avaliação de habilidades integradas na Parte Escrita do Exame Celpe-Bras. In: ALVAREZ, M. L. O.; GONÇALVES, L. (Org.). *O mundo do português e o português no mundo afora: especificidades, implicações e ações*. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 391-425.

SCHLATTER, M. *Celpe-Bras: avaliação, ensino e formação de professores de português como língua adicional*. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/um-pouco-de-historia> Acesso em: 24 out. 2020.

SCHLATTER, M.; SCARAMUCCI, M. V. R.; PRATI, S.; ACUÑA, L. Celpe-Bras e Celu: impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação de proficiência em português e em espanhol. In: ZOPPI-FONTANA, M. (Org.) *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: RG Editora, 2009, p. 95-122.

SCHOFFEN, J. R. *Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras*. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SCHOFFEN, J. R.; MARTINS, A. F. Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. *ReVEL*, Porto Alegre, v. 14, n. 26, 2016.

SCHOFFEN, J. R.; MENDEL, K. As especificações do exame Celpe-Bras e a descrição das tarefas da Parte Escrita: convergências e divergências. *Domínios de Lingu@gem*, Uberlândia, v. 12, p. 1091-1122, 2018. DOI: 10.14393/DL34-v12n2a2018-15.

SCHOFFEN, J. R.; SCHLATTER, M.; KUNRATH, S. P.; NAGASAWA, E. Y.; SIRIANNI, G. R.; MENDEL, K.; TRUYLLIO, L. R.; DIVINO, L. S. *Estudo descritivo das tarefas da Parte Escrita do exame Celpe-Bras: edições de 1998 a 2017*. Porto Alegre: Instituto de Letras - UFRGS, 2018.

SCHOFFEN, J. R.; SEGAT, G. L. 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*, Porto Alegre, v. 18, n. 35, p. 398-427, 2020.

SIRIANNI, G. R. *Entre a certificação e a não certificação no Celpe-Bras: um estudo sobre os níveis de proficiência na Parte Escrita do exame*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

SIRIANNI, G. R.; MENDEL, K.; NAGASAWA, E. Y.; SCHOFFEN, J. R. Os desdobramentos do Acervo Celpe-Bras para ensino, aprendizagem, avaliação e pesquisa em Português como Língua Adicional. *BELT*, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 1-19, jan.-jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.15448/2178-3640.2019.1.33233>.

SOARES, M. *Português: uma proposta para o letramento*. Livro do Professor. São Paulo: Moderna, 1999.

TRAVAGLIA, L. C. Tipologia textual e ensino de língua. *Domínios de Lingu@gem*, Uberlândia, v. 12, n. 3, p. 1336-1400, set. 2018. DOI: 10.14393/DL35-v12n3a2018-1.