



A escrita argumentativa no ensino de Português como Língua Estrangeira Análise de livro didático e proposta de tarefas comunicativas

Bruno Bomfim Vieira

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Brasil
orcid.org/0000-0003-4941-8910

Este artigo discute a escrita argumentativa no ensino de Português como Língua Estrangeira por meio da análise e adaptação de atividades de um livro didático de PLE. A fundamentação teórica recorre aos estudos comparativos dos padrões retóricos de L1 e L2 (UYSAL, 2012), ao enfoque interacional da argumentação (PLANTIN, 2008) e à proposta de ensino-aprendizagem de línguas baseado em tarefas (ELLIS, 2003). Este estudo de natureza bibliográfica e documental analisa um corpus constituído de cinco atividades de escrita presentes no livro didático de PLE Estação Brasil e adapta uma das atividades analisadas, para ilustrar nossa proposta de ensino de argumentação em segunda língua baseada em tarefas comunicativas. A análise valoriza as potencialidades das atividades do LD, mas sugere que elas focalizam a interpretação textual, desfavorecendo a situação de comunicação e a construção de pontos de vista. A proposta de adaptação busca suprir as lacunas encontradas.

Palavras-chave: Português como Língua Estrangeira. Tarefas comunicativas. Escrita argumentativa.

La escritura argumentativa en la enseñanza del Portugués como Lengua Extranjera Análisis de libros de texto y propuesta de tareas comunicativas

Este artículo aborda la escritura argumentativa en la enseñanza del portugués como lengua extranjera a través del análisis y adaptación de actividades de un libro de texto del PLE. La fundamentación teórica utiliza estudios comparativos de los patrones retóricos de L1 y L2 (UYSAL, 2012), el enfoque interaccional de la argumentación (PLANTIN, 2008) y la propuesta de enseñanza-aprendizaje de lenguas basada en tareas (ELLIS, 2003). Este estudio bibliográfico y documental analiza un corpus compuesto por cinco actividades de escritura presentes en el libro de texto del PLE Estação Brasil y adapta una de las actividades analizadas para ilustrar nuestra propuesta de enseñanza de la argumentación en una segunda lengua a partir de tareas comunicativas. El análisis valora el potencial de las actividades del libro de texto, pero sugiere que se enfocan en la interpretación textual, desfavoreciendo la situación comunicativa y la construcción de puntos de vista. La propuesta de adaptación busca llenar los vacíos encontrados.

Palabras clave: Portugués como Lengua Extranjera. Tareas comunicativas. Escritura argumentativa.

Argumentative writing in the teaching of Portuguese as a Foreign Language Analysis of textbook and proposal of communication tasks

This article discusses argumentative writing in the teaching of Portuguese as a Foreign Language, through the analysis and adaptation of activities from a PLE textbook. The theoretical framework uses the comparative studies of rhetorical patterns of L1 and L2 (UYSAL, 2012), the interactional approach to argumentation (PLANTIN, 2008) and the Task-based Language Learning and Teaching (ELLIS, 2003). This bibliographic and documental study analyzes a corpus consisting of five writing activities present in the PFL textbook Estação Brasil and adapts one of the analyzed activities to illustrate our proposal for teaching of argumentation in second language based on communicative tasks. The analysis values the potential of textbook activities, but it suggests that textbook activities focus on textual interpretation, disfavoring the communication situation and the construction of points of view. The adaptation proposal seeks to fill the gaps found.

Keywords: Portuguese as a Foreign Language. Communicative Tasks. Argumentative Writing.

Introdução

A escrita argumentativa no ensino de língua estrangeira (LE) pode favorecer a participação do estudante em interações comunicativas conforme os padrões retórico-argumentativos de outra língua-cultura (UYSAL, 2012), sem negligenciar a influência aí exercida pelos padrões retóricos de sua língua materna. Nesse sentido, no que tange aos estudos do Português como Língua Estrangeira (PLE), o ensino da argumentação é uma temática ainda inexplorada, o que pode ser verificado numa consulta ao Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES e ao Google Acadêmico utilizando os indexadores “ensino”, “argumentação” e “Português como Língua Estrangeira”.

Diante disso, vemos a necessidade de entender que concepção de argumentação circula no ensino de PLE, em particular no Brasil, para perceber que tipo de intervenção didática podemos propor em relação à realidade e às necessidades do estudante. Assim, tendo em vista a relevância do livro didático para a disseminação e a instituição dos saberes escolares num sistema educacional (CHOPPIN, 2004), pleiteamos a análise do livro didático como caminho para a identificação dos saberes estabelecidos, a fim de levantar subsídios para elaboração de adaptações e novas propostas didáticas, neste caso propostas dirigidas ao ensino de argumentação no PLE.

Desse modo, dedicamo-nos, neste artigo, a analisar cinco atividades de produção escrita do livro didático de PLE *Estação Brasil*, de Bizon e Fontão do Patrocínio (2017) e a adaptar uma das atividades didáticas examinadas. Num momento, nossa análise descreve o tipo de atividade, seu objetivo didático, seu conteúdo de argumentação subjacente, buscando valorizar a potencialidade da atividade para o ensino de argumentação e encontrar aspectos carentes de aprimoramento. Ressalvamos que o propósito do LD não é o ensino de argumentação, então constituímos o *corpus* somente com as atividades que apresentam potencial para a prática argumentativa, como atividades que solicitam do estudante a escrita de textos justificatórios, de gêneros argumentativos ou com finalidades persuasivas. Noutro momento, nossa proposta de adaptação recai sobre uma das atividades de escrita analisadas, a fim de ilustrar uma perspectiva de ensino de argumentação em PLE baseada em tarefas comunicativas.

Ressaltamos que, para pensar a argumentação no ensino de PLE, é preciso mobilizar uma concepção de argumentação alinhada a uma visão de língua e de

linguagem que, conforme Mendes (2012, p. 674), sustente práticas de ensino “capazes de desenvolver a competência linguístico-comunicativa de seus alunos”. Assim, concebemos língua, linguagem e argumentação como prática social, como entidades cujas naturezas não estão em si mesmas, mas na interação social. Nesse sentido, Piris (2021, p. 137) refere-se à argumentação como uma prática social de linguagem, na qual os falantes, em uma situação concreta de comunicação, defendem pontos de vista opostos a uma questão argumentativa, apresentando razões para chegar a um consenso ou mesmo a um consenso sobre o dissenso. E, do ponto de vista da metodologia de ensino, tais concepções de língua, linguagem e argumentação podem passar a circular em sala de aula e seus materiais didáticos por meio do método de ensino-aprendizagem de línguas baseado em tarefas (*Task-based Language Learning and Teaching*), uma vez que as tarefas comunicativas moldam o ensino de LE com situações concretas de uso da língua (ELLIS, 2003).

Dito isso, organizamos nosso texto em três seções: fundamentação teórica, análise do LD e proposta de adaptação de atividade. Basicamente, na seção teórica, apresentamos o que diz a literatura sobre a escrita argumentativa no ensino de segunda língua (LIU, 1999; UYSAL, 2012), discorremos sobre o enfoque interacional da argumentação (PLANTIN, 2008) e situamos a proposta de ensino-aprendizagem de línguas baseado em tarefas (ELLIS, 2003), para articular interação argumentativa e tarefa comunicativa. Na seção de metodologia e análise, apresentamos o *corpus*, descrevemos as unidades e as seções do livro didático, realizamos uma abordagem panorâmica de cinco atividades e um exame de uma atividade com maior potencial para ensino de argumentação. Por fim, apresentamos nossa proposta de adaptação a essa atividade examinada.

1 Fundamentação teórica

1.1 A escrita argumentativa entre língua materna e língua estrangeira

Em 1999, Yameng Liu – professor da Universidade de Hong Kong – já apontava que os estudiosos da argumentação davam pouca atenção à questão da argumentação em uma segunda língua. Liu (1999) aponta que um dos efeitos da globalização foi o surgimento da necessidade da argumentação na esfera transnacional e transcultural, em que interlocutores não ocidentais estão dispostos a debater questões interculturais em termos ocidentais, enquanto interlocutores ocidentais procuram justificar posições ocidentais em termos não ocidentais. Para o

autor, trata-se de refletir acerca das práticas de argumentar além das fronteiras de comunidades que não compartilham a mesma tradição cultural ou retórica.

As práticas argumentativas interculturais entre ocidentais e não ocidentais demonstram que a argumentação entre falantes de línguas radicalmente diferentes não é apenas inteligível, mas podem ser significativas e persuasivas para seus auditórios (LIU, 1999, p. 309). Os conflitos de interesse entre as comunidades e tradições envolvidas estarão mais suscetíveis aos acordos quando ambas empenharem a argumentação nos termos do “outro”, ou seja, se apropriar de uma tradição retórica diferente para justificar sua posição.

Por sua vez, Hacer Hande Uysal – professora da Universidade de Hacettepe, Ancara, Turquia – explora as influências e os problemas de transferência de padrões retórico-culturais da língua materna para a escrita argumentativa em língua estrangeira. Em 2012, Uysal desenvolveu uma pesquisa concentrada nos aspectos pragmáticos da escrita argumentativa entre o turco (L1) e o inglês (L2), na qual foram comparadas redações em ambas as línguas. A pesquisa buscou explorar os padrões argumentativos e obter evidências diretas de transferência entre L1 e L2 por meio de um grupo heterogêneo de falantes. Assim, foram selecionados dezoito adultos falantes nativos de turco residentes nos Estados Unidos, entre eles dez mulheres e oito homens, dos quais apenas onze participantes tinham instrução formal em ambas as línguas (turco e inglês) e sete tinham formação apenas em turco. Em vista disso, a autora preparou dois temas para a redação em turco e em inglês:

O tema da redação em turco foi: “*Quando as pessoas têm sucesso, é por causa do trabalho duro. Sorte não tem nada a ver com sucesso. Você concorda ou discorda com a declaração acima? Argumente seu ponto de vista para convencer o leitor turco usando as estratégias que você considera apropriadas*”. Já o tema da redação em inglês foi: “*Quando as pessoas imigram para outro país, eles deveriam adotar os costumes e o estilo de vida do novo país para ter sucesso. Você concorda ou discorda com a declaração acima? Argumente seu ponto de vista para convencer o leitor Americano usando as estratégias que você considera apropriadas*” (UYSAL, 2012, p. 138, tradução nossa)¹.

Ao final da pesquisa, Uysal (2012, p. 138) realizou entrevistas com os participantes para saber as razões que motivaram as escolhas textuais e argumentativas, para então conseguir fazer as ligações dos padrões passados entre

¹ No original: The Turkish essay topic was: “When people succeed, it is because of hard work. Luck has nothing to do with success. Do you agree or disagree with the statement above? Argue your position to convince a Turkish reader by using the strategies that you think are appropriate”. The English topic was: “When people move to another country, they should adopt the customs and the lifestyles of the new country to succeed. Do you agree or disagree with the statement above? Argue your position to convince an American reader by using strategies that you think are appropriate”.

L1 e L2. Após a conclusão da pesquisa e análise das redações escritas em inglês e turco pelos voluntários, a autora percebeu que o padrão retórico da escrita dos turcos era mais similar às tradições árabes e orientais do que ocidentais, ou seja, existiam influências da L1 na escrita da L2, os turcos utilizavam anedotas, linguagem adornada, questões e citações como evidências, sugerindo, assim, características retóricas do discurso tradicional chinês (MATALENE, 1985; SCOLLON; SCOLLON, 1991 apud UYSAL, 2012, p. 147).

Além disso, Uysal (2012, p. 147) também percebeu que o uso de afirmações explícitas e claras, refutações e inúmeros exemplos foram recursos enfatizados em inglês e nas redações em turco como uma forma de apresentar uma argumentação eficaz. Isso permitiu indicar que:

[...] como resultado da globalização, muitos padrões escritos estão se tornando mais homogêneos entre culturas e porque a língua turca vem recebendo uma forte influência ocidental por muitos anos, tal como muitos elementos argumentativos estereotipados dos anglo-americanos que foram compartilhados pelos turcos (UYSAL, 2012, p. 147, tradução nossa)².

Por esse motivo, apesar das diferenças, os textos entre os participantes demonstraram argumentos em comum, ou seja, similaridades retóricas. Uysal (2012, p. 146-147) encontrou similaridades entre L1 e L2 nas frases de reivindicações, discurso indireto, ambiguidade, refutações, exemplos e usos de recursos da retórica aristotélica. Quanto às diferenças, estas se concentraram mais nos discursos assertivos, evidências, perguntas retóricas e linguagem adornada/elaborada. Fatores culturais e educacionais desempenharam papéis importantes nessas diferenças, pois, na língua turca, é mais encorajado o uso de uma linguagem mais elaborada, ou até literária, e, a língua inglesa, por sua vez, se caracteriza pela preferência à simplicidade e ao estilo direto.

Em vista disso, Uysal (2012, p. 150) depreendeu que, apesar das diferenças nos padrões retóricos entre L1 e L2, como o uso de uma linguagem mais rebuscada, anedotas e perguntas que foram encontradas mais na cultura da L1, isso não deve ser um problema, e sim uma nova forma de ver a escrita em L2, como um meio de enriquecer a escrita acadêmica e adicionar mais criatividade para a L2 sem causar interferências comunicativas. Por fim, Uysal (2012, p. 150) alerta para a importância de estabelecer um equilíbrio entre L1 e L2, pois, segundo a autora, devem-se adotar

² No original: [...] as a result of globalization, some writing patterns are getting more homogeneous among cultures and because Turkey has been under a strong Western influence for years, many stereotyped Anglo-American argument elements may be shared by the Turkish participants.

estratégias para utilizar a retórica da L1 e da L2 em determinados gêneros, por exemplo, na escrita científica, o que pode contribuir para a negociação da norma entre L1 e L2 e, portanto, propiciar retóricas internacionais (KACHRU, 1995 apud UYSAL, 2012, p. 150).

Mais recentemente, outros autores se dedicaram a analisar a escrita argumentativa entre L1 e L2, como fizeram Kibler e Hardigree (2017) com um estudo de caso de 8 anos de duração sobre uma estudante hispânica de inglês chamada Fabiola, em que analisaram a escrita da estudante na L2 considerando os argumentos desenvolvidos em todos os cenários linguístico-textuais por meio da produção escrita. O estudo sugeriu que a escrita argumentativa em inglês da estudante desenvolveu-se, principalmente, por conta de fatores como instrução educacional e experiência linguística, o qual foi considerado um caso excepcional perante tantos outros. Ademais, Jin, Shi e Lu (2019) também se preocuparam em analisar esse tema, especificamente as diferenças da argumentação oral entre L1 e L2. Eles analisaram o uso da argumentação oral em L2 de estudantes chineses adultos de inglês para fins específicos, na média de 39 anos, por meio de três ações: incorporação, elaboração e raciocínio. A análise revelou que os estudantes, inicialmente, dedicaram-se à incorporação da L2, em que descreveram breves relatos pessoais como evidência argumentativa; em seguida, à medida que a compreensão dos argumentos foi se desenvolvendo, eles começaram a elaborar evidências mais aprofundadas e com informações verificáveis; por fim, começaram a dar mais atenção ao raciocínio e em como elaborar argumentos persuasivos, ao mesmo tempo que se preocupavam com a reação do público.

1.2 O enfoque interacional da argumentação

O enfoque interacional da argumentação (PLANTIN, 2008; GRÁCIO, 2011), além de considerar os aspectos enunciativos do texto argumentativo, coloca no centro de suas preocupações a interação imediata ou mediada entre parceiros envolvidos numa situação comunicativa em que confrontam pontos de vista em oposição, buscando respostas a uma mesma questão.

Parece-nos se tratar de uma contribuição bastante produtiva para o ensino de argumentação, porque suas noções teóricas oferecem bases para planejar ações didáticas em que os estudantes podem experimentar a prática argumentativa, sustentando, negociando e refutando pontos de vista sobre questões nas quais estão envolvidos, em vez de se limitarem ao treinamento da produção textual voltada

somente à aquisição de estruturas linguísticas ou de padrões retóricos da língua estrangeira.

Segundo Plantin (2008, p. 64), a “situação argumentativa típica é definida pelo desenvolvimento e pelo confronto de pontos de vista em contradição, em resposta a uma mesma pergunta” e “é desencadeada quando se põe em dúvida um ponto de vista” (2008, p. 63). Grácio (2011, p. 120) compreende a argumentação no “quadro de uma situação em que está em jogo um confronto de perspectivas, ou seja, quando uma situação de conflito origina o desenrolar de uma controvérsia”.

Uma vez que a situação argumentativa se apresenta à medida que existem, ao menos, dois posicionamentos distintos a uma mesma questão argumentativa, Plantin (2008) elabora um modelo teórico que considera tais posicionamentos numa situação tripolar, ou seja, uma situação interacional com três papéis de atuação: Proponente, Oponente e Terceiro. Numa situação argumentativa, os participantes podem assumir todos os papéis e se alternar de forma dinâmica, porque os papéis de atuação da argumentação não são fixos. Segundo Plantin (2008 p. 76), cada papel actancial realiza um ato fundamental da argumentação: propor (Proponente), opor-se (Oponente) e duvidar ou questionar (Terceiro). Nesse sentido, Alves Lima (2019, p. 142) chama atenção para o cuidado em não confundir a oposição de discursos entre os atuantes e os conflitos entre pessoas, “uma vez que a situação argumentativa só é conflitual quando os interlocutores se identificam com os papéis argumentativos”.

Do ponto de vista da didática de línguas, a prática argumentativa pode proporcionar ao estudante o desenvolvimento de suas competências discursiva e comunicativa em uma segunda língua no domínio social das discussões cotidianas, públicas e laborais. Para isso acontecer, é preciso mobilizar uma metodologia de ensino capaz de desafiar o estudante a realizar uma tarefa – para que ele possa mostrar suas competências – e de envolvê-los numa prática de linguagem social para que eles possam se engajar em uma ação de intervenção concreta.

1.3 As tarefas comunicativas no ensino de língua estrangeira

O Ensino-aprendizagem de línguas baseado em tarefas (*Task-based Language Learning and Teaching*) surgiu no bojo do movimento comunicativo, o qual, segundo Borges (2012, p. 29), desenvolveu-se no contexto de ensino de LE e/ou L2 no início da década de 1960. Borges (2012, p. 30) salienta também que, desse movimento, impulsionado por Hymes (1972), surgiu a abordagem comunicativa e se cunhou o termo “competência comunicativa”, afirmando-se uma abordagem de ensino que

mobiliza concepções de língua, ensino e aprendizagem para o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz de uma segunda língua por meio de uma metodologia que valoriza a aprendizagem a partir do uso comunicativo da língua. Isso porque, segundo Widdowson (1991, p. 37), “o ensino das formas parece não garantir um conhecimento de uso (comunicativo). O ensino do uso, contudo, parece garantir a aprendizagem de formas uma vez que essas últimas são representadas como partes necessárias do primeiro”.

Em vista disso, uma tarefa comunicativa é definida pela sua pertinência com a realidade social e com a sua contribuição para o uso autêntico da língua. Dessa forma, considerando que o foco principal da tarefa é a língua em uso, o ensino baseado em tarefas, de acordo com Faúndez Ríos e Piris (2019, p. 65), “deve partir do entendimento da língua, pois já deve haver um grau de conhecimento da língua estrangeira para a sua compreensão e execução”. Portanto, toda tarefa deve ter como pressuposto uma aplicabilidade real e efetiva, visto que trabalha com a língua em funcionamento e tem por objetivo final o uso em aulas de língua estrangeira para aprimorar o desenvolvimento da competência comunicativa na língua-alvo (FAÚNDEZ RÍOS; PIRIS, 2019).

Ellis (2003, p. 16, tradução nossa) nos dá uma definição detalhada do termo “tarefa”:

Uma tarefa é um plano de trabalho que exige que os alunos processem a linguagem de forma pragmática para obter um resultado que possa ser avaliado se o conteúdo proposicional correto ou apropriado foi transmitido. Para esse fim, é exigido que eles deem atenção primária ao significado e façam uso de seus próprios recursos linguísticos, embora o estilo da tarefa possa predispor a escolher formas específicas. Uma tarefa destina-se a alcançar o resultado no uso da linguagem que possui semelhança, direta ou indiretamente, à maneira como a linguagem é usada no mundo real. Como outras atividades de linguagem, uma tarefa pode envolver habilidades produtivas ou receptivas, orais ou escritas e vários processos cognitivos³.

Nesse quadro teórico, percebe-se que a aprendizagem de uma segunda língua implica no desenvolvimento da capacidade de produzir e comunicar discursos, em que o estudante possa interagir com o outro por meio de práticas de leitura/escuta e

³ No original: A task is a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills and also various cognitive processes.

produção de textos orais, escritos e multissemióticos. Assim, “um dos objetivos das tarefas comunicativas são os de estabelecer quais processos linguísticos podem ocorrer quando o *input*, as condições e os procedimentos são sistematicamente variados” (ELLIS, 2003, p. 20, tradução nossa)⁴. Para poder ter uma noção mais detalhada da organização composicional de uma tarefa, utilizamos o quadro descritivo de Ellis (2003, p. 21) (Anexo 1).

Em vista disso, as tarefas comunicativas, quando voltadas para a interação argumentativa, favorecem a aprendizagem de uma segunda língua em uso, por desafiar o estudante a mostrar competência comunicativas para interação em situações do cotidiano, da vida pública e do trabalho e, além disso, possibilita ao estudante o aprimoramento de suas competências discursivas, comunicativas e argumentativas, porque é exposto a atividades que lhe exigem a mobilização de estratégias de justificação, negociação, questionamento e refutação de pontos de vista acerca de questões postas pela sociedade como temas controversos, capacitando-o a participar de práticas sociais de linguagem da vida cotidiana, pública e laboral em que a segunda língua se faz necessária.

O lugar da argumentação no ensino de PLE por meio de tarefas comunicativas visa a colocar o estudante numa posição de sujeito autônomo capaz de expressar, no contexto sociocultural da língua portuguesa, seus pontos de vista sobre diversos assuntos com o uso da argumentação. Para tanto, é importante planejar atividades que envolvam os estudantes numa situação argumentativa como parte integrante da tarefa comunicativa.

1.4 O livro didático de PLE

O LD tem um papel decisivo na aprendizagem, pois, ao utilizá-lo como ferramenta de estudo e mediador do ensino-aprendizagem de uma LE, espera-se que o estudante possa aprender, de maneira integrada, tanto a “forma” quanto o “uso” linguístico por meio de contextos pertinentes (gêneros textuais) para a aplicação linguística real da língua-alvo.

Segundo Diniz *et al.* (2009, p. 272), “a produção de LDs para o ensino de português do Brasil como língua estrangeira/segunda língua é bastante recente, especialmente quando comparada à de outras línguas”. Dito isso, Diniz (2008) explica que os primeiros LDs de PLE foram escritos por estrangeiros, entretanto, a partir das

⁴ No original: [...] one of the goals of task-based research is to establish what language and cognitive processes are likely to occur when input, conditions, and procedures are systematically varied.

décadas de 50 e 70 começaram a aparecer LDs escritos por autores brasileiros, ainda que os LDs ainda fossem publicados por editoras estrangeiras, principalmente nos Estados Unidos. Após esse período, “a partir da década de 90, que o número de LDs brasileiros de PLE publicados aumenta substancialmente” (DINIZ, 2008, p. 73), por conseguinte, o número de LDs voltados para um público específico também aumentou, começaram a ser elaborados LDs de PLE voltados para hispano-falantes, crianças, adolescentes e, é claro, para adultos de diversos níveis.

Nesse sentido, visto que a produção de LDs de PLE está estritamente ligada a demanda do mercado editorial, segundo Faúndez Ríos (2019, p. 91), “quando falarmos de produção de LD, estamos também pensando em venda, em vista de que são interdependentes, já que na medida em que exista mercado haverá elaboração”. À medida que o interesse pelo ensino-aprendizagem de PLE aumenta, o mercado tenderá a acompanhar e, conseqüentemente, as produções de materiais didáticos e LDs. Portanto, de acordo com Sobrinha (2018, p. 101), “o LD pode ser visto como uma mercadoria ou produto que obedece à evolução das técnicas de fabricação e à comercialização pertencentes aos interesses do mercado”.

Blanco (2021, p. 83) diz que o LD de PLE, apesar de obedecer à demanda mercadológica, também busca identificar situações, estruturas e diversos tópicos de ensino, sejam eles gramaticais ou não, para atender aos interesses do público-alvo; porém “que atendam também aos anseios – e muitas vezes, ‘as vozes’ – dos editores”.

Contudo, independente dos interesses na produção dos LDs de PLE, uma forma da aprendizagem ser significativa para os alunos é quando trabalhada as habilidades (compreensão, leitura, escrita e pronúncia) de forma integrada, isto é, trabalhar a língua como prática social, e não apenas como pretexto para exercício de estruturas (DINIZ *et al.*, 2009) mas, também, ter consciência de quando utilizar as habilidades de forma isolada, principalmente para fazer um diagnóstico (DINIZ *et al.*, 2009). Deve-se ter em mente que o LD não pode substituir o professor em sala de aula, muito menos determinar todo o conteúdo da classe (DINIZ *et al.* 2009); pois, o professor deve ter autonomia para utilizar materiais didáticos que sejam complementados com a utilização do LD.

Por fim, especificamente sobre a produção escrita no LD de PLE, Diniz *et al.* (2009, p. 288) mencionam que as tarefas escritas, nas raras vezes que aparecem no LD, são desvinculadas da leitura, o que resulta em um problema, pois o estudante não

terá um insumo inspirador da escrita, o qual é essencial para proporcionar um conhecimento prévio para a produção de texto sobre o assunto solicitado.

2 Procedimentos metodológicos e analíticos

2.1 Delimitação do corpus

O corpus deste trabalho é constituído por cinco atividades de produção escrita retiradas das cinco unidades didáticas do LD *Estação Brasil: Construções culturais; Cidadania; Cotidiano; Trabalho e qualidade de vida; Linguagens*. *Estação Brasil* é destinado a estudantes que já tenham proficiência básica em língua portuguesa, pois a metodologia, de acordo com as autoras, aborda:

[...] textos, áudios e vídeos de diferentes gêneros em circulação explorados por meio de atividades de caráter discursivo, que não visam à compreensão e produção oral e escrita do aluno, mas à problematização e ao respeito às diferenças interculturais (BIZON; FONTÃO DO PATROCÍNIO, 2017, p. 8).

Todas as cinco unidades didáticas apresentam sete seções, assim denominadas:

Traçando linhas – tarefas que privilegiam a produção escrita;

Soltando o verbo – Atividades orais individualizadas (narrar, descrever, opinar, estabelecer relações);

Trocando ideias – debates entre os participantes;

Fazendo conexões – propõe reflexões sobre aspectos linguísticos-discursivos presentes nos textos;

Só rindo – textos lúdicos, eventualmente acompanhados de tarefas;

Linha extra e última parada – essas duas seções dedicam-se a desenvolver pequenas tarefas baseadas em áudios relacionados a assuntos explorados ao longo de cada plataforma (BIZON; FONTÃO DO PATROCÍNIO, 2017, p. 8-9).

Neste artigo, analisamos somente as atividades da seção *traçando linhas*, por focalizar a produção escrita. Para tanto, procedemos, num primeiro momento, a um exame panorâmico das cinco atividades selecionadas no LD, apontando as potencialidades de ensino de argumentação, e, num segundo momento, analisamos mais detalhadamente uma dessas atividades, para, então, produzir nossa proposta de adaptação.

2.2 Análise panorâmica das unidades didáticas de *Estação Brasil*

A partir do recorte feito sobre a seção “Traçando linhas”, a unidade didática “Construções culturais” apresenta a seguinte atividade:

Situação 2:

Duas vizinhas estão conversando:

Léo: - Olha, eu não gosto da nova regra do meu condomínio. Acho um absurdo empregados subirem pelo elevador social.

Regina: - Que é isso! Eu não tenho esse preconceito. Trato todo mundo bem, até o faxineiro (BIZON; FONTÃO DO PATROCÍNIO, 2017, p. 28).

Traçando linhas:

Agora você é quem faz o comentário para a situação 2. Observe o que o uso da expressão “até o faxineiro” pode sugerir (BIZON; FONTÃO DO PATROCÍNIO, 2017, p. 29).

Observa-se que o enunciado deixa explícito a realização da tarefa por meio do gênero “comentário”, o que sugere que a atividade focaliza a reflexão epilingüística acerca do funcionamento de um elemento linguístico no discurso preconceituoso (machista, classista) e tem como objetivo levar o estudante a compreender como uma frase pode exercer sentidos subjetivos em um período, explorando os operadores argumentativos e suas forças projetivas como conteúdo de argumentação, o que lhe atribui certa potencialidade para ensino da argumentação na língua.

Portanto, se a estrutura da tarefa fosse apoiada em uma situação interativa, bem como em um enunciado de comando que possibilitasse um desenvolvimento pessoal do comentário, sem seguir modelos prévios, poderia contribuir para uma aprendizagem da competência comunicativa por meio de uma situação argumentativa.

Por sua vez, a unidade didática “Cotidiano” apresenta a seguinte atividade:

Traçando linhas:

Você é responsável pelo setor de transporte da prefeitura de uma cidade brasileira e fará uma palestra para o prefeito e seus assessores apresentando o modelo implantado em Curitiba. Prepare um material escrito para apoiar sua apresentação oral, destacando as vantagens desse projeto e defendendo a implementação de um modelo parecido na cidade. Atente para a necessidade de, eventualmente, utilizar expressões que exigem o Presente do Subjuntivo (BIZON; FONTÃO DO PATROCÍNIO, 2017, p. 52).

Trata-se de uma atividade de produção textual apoiada na técnica de role play, ou simulação de papéis, que visa a levar o estudante a preparar e apresentar um texto a um público específico. Para tanto, mobiliza os seguintes conteúdos de argumentação: o texto argumentativo escrito e oral; a defesa de um ponto de vista

por vias argumentativas com expressões no presente do subjuntivo e estratégias de persuasão.

Percebe-se, nessa atividade, que o estudante é solicitado a ocupar um papel pouco comum no uso do português cotidiano, principalmente porque o LD não se dirige a um público em específico. Logo, a pertinência do uso linguístico não é contemplada e, assim, se perde a possibilidade de aplicar um cenário de comunicação autêntica.

Acompanhemos, agora, a atividade proposta na unidade didática “Cidadania”:

Traçando linhas:

Toda empresa preocupada em atender bem seus clientes coloca à sua disposição um setor de atendimento exclusivo. Segue a carta de um cliente não satisfeito com um produto adquirido. Suponha que você trabalha no setor de atendimento ao cliente da empresa que recebeu a reclamação, e responda adequadamente ao cliente (ver carta em anexos) (BIZON; FONTÃO DO PATROCÍNIO, 2017, p. 99-100).

Esta unidade é contextualizada dentro de temas relacionados aos direitos e deveres das pessoas na sociedade brasileira, como também sobre funcionamento de serviços, economia e regras de convivência social. Nesta atividade, o LD apresenta mais uma atividade de produção textual do tipo *role play*, em que o estudante deve responder a uma carta de reclamação adequadamente e que, para realizar tal tarefa, necessita apresentar soluções para os problemas expostos na reclamação, de modo que o estudante deve saber levantar os argumentos apropriados à situação comunicativa proposta, o que corresponde a um conteúdo bastante importante para o ensino-aprendizagem da argumentação.

Na unidade didática “Trabalho e qualidade de vida”, a atividade da seção de produção escrita é, de fato, uma atividade de leitura do tipo vale-tudo, segundo Marcuschi (2001, p. 55), porque propõe ao estudante uma questão que está aberta a qualquer resposta. O objetivo de tal atividade é propiciar a oportunidade de o estudante responder à questão proposta por meio da redação de fatos do seu ambiente de trabalho ou de estudo, sejam eles positivos ou negativos. Em termos de conteúdos de argumentação, o estudante pode mobilizar a competência de justificar posições com argumentos, no entanto sem interação com outro argumentador, sem levantamento de questões ou dúvidas que gerem uma situação argumentativa. Vejamos:

Traçando linhas:

Algumas empresas, preocupadas com a qualidade de vida, têm desenvolvido programas de lazer e saúde visando contribuir para o bem-estar de seus funcionários, com aulas de ginástica e relaxamento antes e/ou depois do expediente, treinamentos esportivos, convênios com clubes recreativos etc.

No seu ambiente de trabalho e/ou estudo há preocupação com a qualidade de vida dos envolvidos? Justifique sua resposta (BIZON; FONTÃO DO PATROCÍNIO, 2017, p. 132).

Por fim, acompanhemos a atividade formulada na unidade didática “Linguagens”:

Traçando linhas:

Mantendo a mesma estrutura da propaganda analisada, faça uma versão, explicitando a filosofia que melhor traduza o gerenciamento da empresa em que trabalha ou de uma empresa que você pode eleger. Se possível, utilize-se de dados reais (BIZON; FONTÃO DO PATROCÍNIO, 2017, p. 163).

Essa atividade discorre sobre o tópico “linguagem publicitária” como insumo de leitura, e é apresentado um texto de propaganda sobre a filosofia de uma empresa de energia publicado pela revista Exame em 1998. No enunciado de comando solicita-se que o estudante analise o texto e, mantendo a mesma estrutura do texto de propaganda analisado, faça um texto semelhante sobre a empresa em que o estudante trabalha ou uma empresa que ele possa eleger para elaborar e explicitar a sua filosofia por meio do texto de propaganda.

Trata-se de uma atividade de escrita baseada em cópia de modelo, para a elaboração de um texto publicitário e reprodução de um ponto de vista pré-estabelecido, o da empresa. Embora a atividade não explore o seu potencial argumentativo, a avaliação dos argumentos da dita filosofia de gestão da empresa é um conteúdo relevante para o ensino-aprendizagem da argumentação, pois é o primeiro passo para o aprimoramento da leitura argumentativa, por meio da qual o estudante lê e avalia o argumento do outro com vistas à contra-argumentação.

2.3 Análise da atividade de escrita da unidade didática “Cotidiano” de *Estação Brasil*

A unidade didática “Cotidiano” do LD *Estação Brasil* aborda aspectos do dia a dia, estilo de vida dos brasileiros, moradia e transporte público. A atividade de escrita aqui analisada ocupa integralmente a seção “Traçando linhas”, mas isso não significa que a atividade está isolada na unidade didática, pois ela se conecta a uma sequência

de atividades apresentadas nas seções anteriores, com insumos de leitura que devem ser retomados pelo estudante para atender ao enunciado de comando da atividade de escrita.

Dessa maneira, entre a página 46 e 52 de *Estação Brasil*, são fornecidos ao estudante infográfico, imagem e textos sobre moradia e transportes públicos mais utilizados no Brasil, bem como a reprodução da reportagem intitulada “Sistema de transporte de Curitiba é copiado por mais de 80 países”, que funciona como o texto-base de leitura a ser recuperado na seção de produção escrita.

Vejamos, portanto, o enunciado de comando da atividade de escrita da seção “Cotidiano”:

Você é responsável pelo setor de transporte da prefeitura de uma cidade brasileira e fará uma palestra para o prefeito e seus assessores apresentando o modelo implantando em Curitiba. Prepare um material escrito para apoiar sua apresentação oral, destacando as vantagens desse projeto e defendendo a implementação de um modelo parecido na cidade. Atente para a necessidade de, eventualmente, utilizar expressões que exigem o Presente do Subjuntivo (BIZON; FONTÃO DO PATROCÍNIO, 2017, p. 52).

A redação do enunciado de comando organiza-se em três períodos. No primeiro, instala-se a atividade de simulação de papéis (*role play*), na qual o estudante deve representar um papel previamente estipulado (funcionário público) que deverá executar uma tarefa (palestra) com posicionamento igualmente já determinado (“vender” o modelo de Curitiba). O segundo período corresponde ao detalhamento da tarefa (o foco é a atividade escrita, para apoiar a apresentação oral) e do posicionamento a ser defendido na escrita argumentativa (favorável ao modelo de Curitiba). O terceiro período funciona como um lembrete de foco gramatical (limitado ao modo e tempo verbal).

Do primeiro período, pode-se extrair que tal atividade de simulação de papéis fere o princípio da autenticidade e da pertinência, pois solicita uma produção escrita argumentativa bem pouco usual para qualquer estudante, sobretudo ao estudante estrangeiro no Brasil, mostrando-se uma tarefa sem vínculo com as necessidades do estudante. Além disso, pode-se compreender também que a atividade, ao estipular papéis e posicionamentos ideológicos previamente determinados pelo LD, impossibilita o estudante de assumir a autoria de um texto/discurso em segunda língua, de construir posicionamento e, enfim, de argumentar.

Do segundo período, percebe-se a ausência da oferta de um modelo do gênero solicitado (apresentação de palestra) ou, pelo menos, orientações ou dicas para a

produção de tal gênero, de modo que o professor será responsável por oferecer tal insumo, já que apenas a reportagem foi oferecida pelo LD. Ademais, reitera-se o posicionamento ideológico a ser defendido na escrita argumentativa, limitando as possibilidades de autoria do estudante.

Quanto ao terceiro período, nota-se que a atividade propõe ao estudante a aplicação, no texto escrito, dos conteúdos trabalhados nos exercícios de fixação de estrutura da língua, que estão limitados ao presente do subjuntivo. Se o gênero solicitado (apresentação de palestra) tivesse passado por um tratamento didático, o foco gramatical dessa atividade poderia ser dirigido com mais proveito à escrita argumentativa, destacando, por exemplo, o uso e o sentido dos operadores argumentativos na atividade de escrita.

Portanto, conclui-se que, embora tenha o potencial de promover o ensino de argumentação escrita por meio de um gênero que solicita planejamento e produção de um discurso justificatório e persuasivo, a atividade negligencia a pertinência da prática escrita com a realidade do estudante, limita as possibilidades de autoria e de posicionamento ideológico do estudante, ressentindo-se de insumos para produção do gênero solicitado e reproduz a concepção formalista de língua. Dito isso, pretendemos, na seção seguinte, preencher as lacunas identificadas nesta análise.

3 Proposta de adaptação à atividade do *Estação Brasil*

Baseados em nossa análise da atividade de escrita da unidade didática “Cotidiano” do LD *Estação Brasil*, apresentamos nossa proposta de adaptação, começando pela explicitação dos critérios para redação do enunciado de comando da atividade:

1º período:

- solicitar uma produção escrita argumentativa usual ao estudante estrangeiro no Brasil (ou no país de língua portuguesa em que ele estiver ou pretende estar), buscando a pertinência com as suas necessidades;
- envolver o estudante numa interação argumentativa, em que ele assume seu papel social de estudante, seu posicionamento ideológico, e seja autor de seu texto/discurso em língua estrangeira;

2º período:

- solicitar do estudante uma produção escrita cujo gênero textual/discursivo já tenha sido trabalhado numa seção de leitura textual;

3º período:

- explorar os padrões linguísticos que tenham relação com a escrita argumentativa solicitada, focalizando, por exemplo, os operadores argumentativos, as escolhas lexicais, os modalizadores etc.

Tendo em vista esses critérios para elaboração da adaptação, nossa proposta está considerando o contexto dos estudantes estrangeiros que cursam mestrado e doutorado por meio de intercâmbio em universidades brasileiras durante o período de pandemia de COVID-19 em que a mobilidade virtual foi bastante incentivada, para, assim, propor uma atividade de escrita argumentativa autêntica e pertinente na vida acadêmica dos estudantes de PLE. Dito isso, primeiramente, formulamos o seguinte enunciado de comando:

Você está matriculado em um dos cursos de Pós-Graduação numa universidade brasileira e pretende cursar uma disciplina em um Programa de Pós-Graduação de outra universidade pública que acaba de publicar um Edital que oferece vagas na mobilidade virtual. Para isso, você deve enviar uma carta de solicitação dirigida ao docente da disciplina, justificando as razões para você ser aceito como seu aluno.

Com este enunciado de comando, apresenta-se a tarefa comunicativa, que estabelece para o estudante qual é o seu propósito comunicativo (escrever e argumentar para quê?) e os parâmetros do quadro de enunciação (qual é o meu lugar social para escrever e argumentar e qual é o lugar social para quem escrevo?).

O desafio de realizar tal tarefa exige insumos de leitura e produção textual, por isso nossa proposta prevê atividades de leitura e estudo do gênero textual/discursivo “carta de solicitação”, recorrendo a um texto autêntico fornecido por um Programa de Pós-Graduação e devidamente anonimizado, para que o estudante possa reconhecer nesse gênero argumentativo as estratégias do discurso justificatório, os argumentos que sustentam o ponto de vista defendido pelo aluno solicitante, bem como a forma composicional e os recursos de linguagem próprios do referido gênero, tais como o grau de formalidade, o uso dos pronomes de tratamento, a pessoa do discurso, o uso do vocativo e as formas de saudação e despedida.

Por fim, nossa proposta de adaptação de atividade também elege como conteúdo linguístico de ensino de argumentação em PLE os operadores argumentativos, as escolhas lexicais, os modalizadores e as técnicas argumentativas presentes na carta de solicitação usada como modelo e na carta produzida pelo próprio estudante.

Considerações finais

Neste trabalho, buscamos contribuir para o desenvolvimento de atividades de escrita argumentativa no ensino de PLE, mostrando, por meio da análise de um LD, como o ensino de argumentação necessita de base teórica e didática adequadas ao propósito de proporcionar ao estudante de PLE a vivência de práticas argumentativas em uma segunda língua.

Por isso, enfatizamos na nossa adaptação o uso pertinente da língua-alvo para os estudantes (no nosso caso, especificamente para estudantes intercambistas), para, assim, eles poderem ter a oportunidade de uma produção concreta do gênero “carta de solicitação” e, posteriormente, aplicarem a escrita argumentativa em outros contextos autênticos de uso do português, o que justifica, na tarefa, a articulação entre o enfoque interacional da argumentação e o ensino de língua baseado em tarefas comunicativas como uma proposta de ensino de argumentação em PLE.

Contudo, ainda há muito a ser pesquisado para que isso se torne uma realidade no ensino de PLE, como, por exemplo, avançar os estudos para além da escrita argumentativa e abranger as práticas de leitura/escuta de textos argumentativos orais, escritos e multissemióticos, identificar os padrões retórico-argumentativos dos estudantes de PLE conforme sua L1, inventariar as possibilidades de tarefas comunicativas pertinentes às distintas realidades dos estudantes de PLE, conhecer as estratégias argumentativas mais recorrentes em cada gênero textual/discursivo argumentativo e, assim, os padrões retórico-argumentativos recorrentes em língua portuguesa.

Nosso trabalho pretendeu assim trazer sua modesta contribuição a essa discussão.

Agradecimentos

Agradecemos ao Programa de Iniciação Científica da Universidade Estadual de Santa Cruz (PIBIC/UESC) pela bolsa concedida.

Referências

- ALVES LIMA, Sheyla Fabricia. Didatização da situação argumentativa: análise de uma atividade do ‘Manual de lectura y escritura argumentativas’. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 19, v. 2, p. 138-153, 2019. DOI: <http://doi.org/10.17648/eidea-19-v2-2458>.
- BIZON, Ana C.; FONTÃO DO PATROCÍNIO, Elisabeth. **Estação Brasil: Português para estrangeiros**. 2.ed. Campinas: Átomo, 2017.
- BORGES, Elaine Ferreira Vale. Comunicativo e comunicacional no ensino de línguas. **Linguagens e Diálogos**, v. 3, n. 1, p. 29-42, 2012.
- BLANCO, Yedda Alves de Oliveira Caggiano. **A relação entre imagem e atenuação pragmática na análise de livros didáticos de Português para estrangeiros (PLE)**. 2021. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. doi: <http://doi.org/10.11606/T.8.2021.tde-23072021-155041>.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros didáticos e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.
- DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. **Mercado de línguas – A instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira**. 201f. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; STRADIOTTI, Lúcia Mantovani; SCARAMUCCI, Matilde V. R. Uma análise de livros didáticos de português para estrangeiros. In: DIAS, Reinildes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia. **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 265-304.
- ELLIS, Rod. **Task-based Language Learning and Teaching**. New York: Oxford University Press, 2003.
- FAÚNDEZ RÍOS, Patricia A. **Concepções de tarefa no livro didático de português como língua estrangeira para profissionais da área de turismo e hotelaria**. 183f. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2019.
- FAÚNDEZ RÍOS, Patricia Alejandra; PIRIS, Eduardo Lopes. Tarefas comunicativas no livro didático de português como língua estrangeira “Panorama Brasil”: análise de duas tarefas sobre turismo e propostas de adaptação. **Diálogo das Letras**, v. 8, n. 3, p. 60-79, 2019. Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/521>.
- GRÁCIO, Rui Alexandre. Do discurso argumentado à interação argumentativa. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n.1, p. 117-128, 2011. Disponível em: <http://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/388>.
- HYMES, Dell. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HYMES, J. (Eds.). **Sociolinguistics: selected readings**. Harmondsworth: Penguin, 1972.
- JIN, Tan; SHI, Zhan; LU, Xiaofei. From Novice Storytellers to Persuasive Arguers: Learner Use of Evidence in Oral Argumentation. **TESOL Quarterly**, v. 53, n. 4, p. 1151-1161, 2019. DOI: <http://doi.org/10.1002/tesq.541>

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela P.; BEZERRA, Maria A. (orgs.). **O livro didático de português**. múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 48-61.

MENDES, Edleise. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. In: LOBO, Tânia et al (orgs.). **Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 667-678. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/67y3k/pdf/lobo-9788523212308-47.pdf>

KIBLER, Amanda; HARDIGREE, Christine. Using evidence in L2 argumentative writing: A longitudinal case study across high school and university. **Language Learning**, n. 67, p. 75-109, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1111/lang.12198>

LIU, Yameng. Justifying my position in your terms: cross-cultural argumentation in a globalized world. **Argumentation**, n. 13, v. 3, p. 297-315, 1999.

PIRIS, Eduardo L. O ensino de argumentação como prática social de linguagem. In: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; PIRIS, Eduardo Lopes (orgs.). **Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso**. Campinas: Pontes, 2021. p. 135-153.

PLANTIN, Christian. **A argumentação: história, teorias, perspectivas**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2008.

SOBRINHA, Cecília Souza Santos. **Ensino de Português como Língua Estrangeira: O discurso de interculturalidade na proposta de ensino de produção escrita do livro didático Brasil Intercultural**. 237f. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2018.

UYVAL, Hacer Hande. Argumentation across L1 and L2 writing – exploring cultural influences and transfer issues. **VIAL – Vigo International Journal of Applied Linguistics**, n. 9, p. 133-159, 2012. Disponível em: <https://revistas.uvigo.es/index.php/vial/article/view/53>

WIDDOWSON, Henry G. **O ensino de línguas para comunicação**. Tradução de José Carlos P. de Almeida Filho. 2.ed. Campinas: Pontes, 2005.

Anexo 1 – Quadro para descrição de tarefas de Rod Ellis (2003)

| Design feature | Description |
|--------------------------------|--|
| Goal | The general purpose of the task, e.g. to practise the ability to describe objects concisely; to provide an opportunity for the use of relative clauses. |
| Input | The verbal or non-verbal information supplied by the task, e.g. pictures; a map; written text. |
| Conditions | The way in which the information is presented, e.g. split vs. shared information, or the way in which it is to be used, e.g. converging vs. diverging. |
| Procedures | The methodological procedures to be followed in performing the task, e.g. group vs. pair work; planning time vs. no planning time. |
| Predicted outcomes: Product | The 'product' that results from completing the task, e.g. a completed table; a route drawn on a map; a list of differences between two pictures. The predicted product can be 'open', i.e. allow for several possibilities, or 'closed', i.e. allow for only one 'correct' solution. |
| Process | The linguistic and cognitive processes the task is hypothesized to generate. |

Fonte: Ellis (2003, p. 21)