

UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ADICIONAL A PARTIR DA ANÁLISE DA SIGNIFICÂNCIA NA LETRA DA CANÇÃO *MENINO*, DE ELZA SOARES

Daiane de Alvarenga Garcia Afonso¹

Universidade Federal de Pelotas, UFPel, Pelotas, RS, Brasil

Daiane Neumann²

Universidade Federal de Pelotas, UFPel, Pelotas, RS, Brasil

Luciana Pilatti Telles³

Universidade Federal do Rio Grande, FURG, Rio Grande, RS, Brasil

Resumo: Este trabalho tem por objetivo discutir e refletir acerca de uma proposta pedagógica para o ensino de português como língua adicional (PLA) no *Centro de Ensino de Línguas Estrangeiras* (CELE) da *Universidade Federal do Rio Grande* (FURG), centrada na análise da significância na letra da canção *Menino*, de Elza Soares. São pressupostos da discussão aqui desenvolvida a noção de *significância* apresentada por Émile Benveniste, que retoma noções de Ferdinand de Saussure e encontra eco na noção de *significância* de Henri Meschonnic, e a abordagem de *Ensino de Línguas Baseado em Tarefas* (TBLT). A associação entre os dois referenciais considerados deve-se a uma prática desenvolvida no âmbito do curso de *Leitura e Escrita em PLA*, quando se apresentou a oportunidade de desenvolver tarefas que envolvessem a análise da significância nas letras de Elza Soares. Busca-se, a partir do presente exercício, avaliar a aplicação prática da análise da significância na letra da canção “Menino” na abordagem por tarefas para o ensino de PLA. O estudo está dividido em seções nas quais o curso é contextualizado, em seguida as teorizações são discutidas, para, por fim, serem apresentados o planejamento das aulas e a avaliação dos resultados.

Palavras-chave: Ensino de português como língua adicional; Análise da significância; Abordagem ao Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (TBLT).

Title: A pedagogical proposal for teaching portuguese as an additional language based on the analysis of the significance in the lyrics of the song *Menino*, by Elza Soares

Abstract: This paper aims to discuss and reflect on a pedagogical proposal for teaching Portuguese as an additional language (PLA) at the Foreign Language Teaching Center (*Centro de Ensino de Línguas Estrangeiras*, CELE) of the Federal University of Rio Grande (FURG), centered on the

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3130-0006>. E-mail: dafeafonso@gmail.com.

² Docente na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7363-0375>. E-mail: daiane_neumann@hotmail.com.

³ Docente na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7656-2737>. E-mail: lucianapilatti@furg.br.

analysis of *significance* in the lyrics of the song *Menino* by Elza Soares. The discussion here is based on the notion of *significance* presented by Émile Benveniste, which revisits ideas from Ferdinand de Saussure and resonates with Henri Meschonnic's concept of *significance*, as well as the Task-Based Language Teaching (TBLT) approach. The connection between the two theoretical frameworks stems from a practice developed in the context of the Reading and Writing in PLA course, where an opportunity arose to design tasks involving the analysis of meaning in Elza Soares' lyrics. This exercise seeks to evaluate the practical application of *significance* analysis in the lyrics of the song *Menino* within a task-based approach to PLA teaching. The study is divided into sections where the course context is first outlined, followed by a discussion of the theoretical frameworks, and finally, the lesson planning and assessment of results are presented.

Keywords: Teaching Portuguese as an additional language; Analysis of significance; Task-Based Language Teaching (TBLT) approach.

Introdução

O objetivo deste trabalho é discutir e refletir sobre uma proposta pedagógica no contexto do ensino de português como língua adicional (PLA) no *Centro de Ensino de Línguas Estrangeiras da Universidade Federal do Rio Grande* (CELE - FURG) pautada na análise da significância na letra da canção *Menino*, de Elza Soares. Tal noção foi apresentada por Émile Benveniste (2012 [1974]), o qual recupera noções apresentadas pelo mestre Ferdinand de Saussure (2012 [1916]) e encontra eco na noção de significância de Henri Meschonnic (2009). Reconhecendo a importância de aplicar conceitos na prática, a oportunidade de atuação no curso de Leitura e Escrita em PLE/PLA configurou-se como ideal para conduzir uma aula centrada nessa análise e refletir sobre sua implementação prática. A motivação para essa reflexão surgiu do desejo de uma das autoras de aplicar os resultados de uma pesquisa anterior (Afonso, 2023) sobre a construção da significância nas letras das canções de Elza Soares e considerar sua aplicação prática.

Com relação à abordagem de Ensino Baseado em Tarefas (*TBLT*) aplicada ao ensino de PLA, compreende-se que esta apresenta diversos benefícios, pois, conforme Ellis *et al.* (2019) afirmam, a tarefa engaja o interesse dos alunos em atividades práticas relacionadas ao uso da língua, promovendo uma aprendizagem mais ativa e contextualizada. Além disso, segundo destacam Telles e lung (2023), o engajamento dos estudantes no curso de pronúncia por elas desenvolvido foi observado por sua participação ativa e na entrega de tarefas, como, por exemplo, na gravação de um áudio no qual, considerado o contexto de uma conversa com um amigo, descreveriam um dia tranquilo, mencionando as suas atividades preferidas em um momento como esse. O engajamento, segundo as autoras, foi facilitado pela forma como o curso foi estruturado, que integrou elementos socioculturais e musicais, permitindo que os alunos compartilhassem músicas e contextos culturais de suas localidades de origem e do Brasil. Além disso, a tarefa de recomendar uma música brasileira e explicar a sua escolha proporcionou um espaço maior para esse compartilhamento, intensificando o envolvimento

dos alunos com o conteúdo. Percebe-se que, ao se concentrar em tarefas autênticas, os alunos têm a oportunidade de desenvolver habilidades comunicativas em contextos práticos.

Ademais, ao analisar a significância dos textos, percebe-se que o curso ora analisado também explora a arte da linguagem. Nesse contexto, embora seja essencial promover um ensino voltado para situações reais e práticas de uso da língua, é igualmente importante destacar o valor do trabalho com textos autênticos que abordem a sua dimensão artística. O contato com esses textos aprofunda a compreensão dos processos de sintagmatização e associação linguística, enriquecendo o conhecimento tanto sobre novas possibilidades de combinação quanto sobre o potencial expressivo da língua. Este trabalho também explora o conceito de Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (*TBLT*, do inglês Task-Based Language Teaching), uma vez que as unidades didáticas e os planos de aula foram elaborados com base nessa abordagem. Segundo Ellis (2009) e Ellis *et al.* (2019), o *TBLT* visa a promover o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, destacando a competência linguística contextualizada. Por meio dessa abordagem, os alunos participam ativamente das aulas e aprendem línguas adicionais através do uso autêntico da língua.

Sendo assim, tem-se como propósito refletir sobre a aplicação prática de conceitos teóricos relacionados à análise da significância no contexto de sala de aula, além de avaliar os procedimentos utilizados para organizar a prática de análise da letra da canção *Menino* e a metodologia adotada na elaboração dos planos de aula, fundamentada na abordagem de ensino baseada em tarefas (*TBLT*). Busca-se, ainda, examinar os resultados obtidos e discutir a aplicabilidade dos conceitos teóricos utilizados. O trabalho tem como ponto de partida a fundamentação teórica, visando a compreender a construção da significância em textos e obras, bem como a abordagem *TBLT*. Em seguida, são apresentados um panorama do curso e o planejamento das aulas, com destaque para as etapas de pré-tarefa, tarefa e pós-tarefa. Nas considerações finais, são analisados os resultados observados em aula e discute-se sobre as implicações da prática desenvolvida para o ensino de Português como Língua Adicional.

Fundamentação teórica

Conforme mencionado na introdução deste trabalho, o foco central do planejamento das aulas está na análise da significância dos textos e na abordagem *TBLT*. Tanto a análise da letra da canção *Menino* quanto aquela dos demais textos utilizados nas aulas foram fundamentadas na noção de *significância* e na abordagem *TBLT*, e a reflexão, que ora se inicia, orienta-se por esses dois referenciais.

A análise da significância será realizada a partir dos estudos da linguagem, com enfoque nos trabalhos de Ferdinand Saussure, de Émile Benveniste e na poética de Henri Meschonnic, visto que a noção de *significância* emerge da noção de *sistema*, *valor* e *arbitrariedade* de Saussure e impulsiona a noção de *significância* em Meschonnic.

Para demonstrar a retomada realizada por Benveniste em noções de Saussure, destacam-se alguns fragmentos do texto *Semiologia da Língua* (2012 [1974]), os quais

explicam que “todo signo [é] tomado e compreendido em um SISTEMA de signos” (p. 45), sendo essa “a condição da SIGNIFICÂNCIA” (p. 45), pois não há signo transsistemático, e “o valor de um signo se define somente no sistema que o integra” (p. 54). Além disso, Benveniste (2012 [1974]) declara ser o caráter comum a todos os sistemas, e o critério de sua ligação à semiologia, a propriedade de significar ou a “SIGNIFICÂNCIA”, bem como sua composição em unidades de significância, ou signos. Desse modo, pode-se perceber que há uma aproximação entre as noções de *significância*, de Benveniste, e a de *valor*, de Saussure, visto que o linguista genebrino aponta que a língua é um sistema de signos, e o valor de um signo é determinado através da relação opositiva que ele estabelece com os demais signos no interior do sistema que compõem.

O linguista sírio também ressalta que a língua associa dois modos distintos de significância, “DUPLA SIGNIFICÂNCIA”, o modo semiótico – apresentado por Saussure – e o modo semântico. No modo semiótico, “cada signo é chamado a afirmar sempre e com a maior clareza sua própria significância no seio de uma constelação ou em meio a um conjunto dos signos” (Benveniste, 2012 [1974], p. 65). Por outro lado, o modo específico de significância do semântico seria engendrado pelo discurso, que “não se reduz a uma sucessão de unidades que devem ser identificadas separadamente”, porque “não é uma adição de signos que produz o sentido, é, ao contrário, o sentido (o ‘intencionado’), concebido globalmente, que se realiza e se divide em ‘signos’ particulares, que são as PALAVRAS” (Benveniste, 2012 [1974], p. 65). Conforme ressalta Afonso (2023), a noção de sistema de valores usada por Saussure para tratar língua-sistema é recuperada por Benveniste para discutir acerca da língua-discurso, assim como da relação da língua com os outros sistemas semióticos.

A proposta semântica de Benveniste considera a relação entre a língua, a cultura e a sociedade, entendendo a frase como produtora de discurso. “A semiótica se caracteriza como uma propriedade da língua; a semântica resulta de uma atividade do locutor que coloca a língua em ação” (Benveniste, 2012 [1966], p. 230). Com isso, o teórico da linguagem estabelece novos conceitos e definições para o estudo do semântico.

Henri Meschonnic, calcado nas reflexões de Saussure e Benveniste, relaciona a noção de *significância* com a noção de *valor* de Saussure, pois, para o primeiro, a significância é construída a partir da teia de relações prosódicas, rítmicas, originadas das “combinações entre significantes errantes pelo texto, pela obra” (Neumann, 2020, p. 402). Meschonnic, em sua constelação, discute o que denominou “semântico sem semiótico”, isto é, a obra e o poema criam seu próprio universo e sistema de signos. Dessa forma, o analista deixa de buscar o funcionamento das unidades semióticas dentro do semântico e passa a investigar como o semântico constrói as unidades que formam seu próprio sistema semiótico. Em *A Poética do Traduzir*, o poeta, linguista e tradutor sugere que o valor é um efeito da escrita e que a literatura é transformada pela própria literatura, não se restringindo apenas ao critério que define um discurso literário. O valor, portanto, se torna uma noção poética, e não estética, uma vez que Meschonnic considera a estética como estrutura formal, isto é, um foco na organização técnica de elementos, como métrica ou rima, sem necessariamente considerar o

impacto desses aspectos no sentido. Já a poética está intrinsecamente conectada à significância, que surge da interação entre forma e sentido no fluxo contínuo do discurso, o que modifica a abordagem analítica.

Meschonnic (2009) foca no fluxo contínuo do discurso, tratando-o como um sistema em alinhamento com a teorização de Saussure. Esse sistema é visto como aberto, em que as relações entre seus elementos se formam através de suas interações e estão sempre abertas a novas interpretações e leituras. Segundo Neumann, “é o sistema de discurso que atribui valor, significância, às unidades, seja em nível acentual, prosódico, fonológico, morfológico, sintático ou lexical” (Neumann, 2020, p. 402). Ou seja, o valor e o sistema do texto criam relações de forma e sentido, som e sentido, arbitrárias em relação à realidade. Meschonnic (2009), portanto, propõe que se observe a historicidade tanto do sujeito quanto dos valores, passando a compreender o discurso como sistema, e não somente a língua como sistema, deixando de pensar o descontínuo do signo e considerando o contínuo da linguagem.

Dessa forma, para Meschonnic (2009), a significância é construída em um sistema de discurso em que a não distinção entre forma e sentido a torna também uma atividade, um efeito do discurso. Em sua poética, Meschonnic explica que a noção de significância está intimamente ligada à noção de ritmo, pois é o ritmo que organiza o sistema de discurso, atribuindo valor e significância às suas unidades.

Sendo assim, o ritmo é descrito como a organização contínua e fluida do discurso, atravessando a prosódia e conectando a linguagem ao corpo e à experiência humana. Desse modo, a rima e o ritmo não são vistos apenas como elementos técnicos, mas como princípios que permeiam e organizam o discurso poético, transcendendo as divisões tradicionais entre som e significado, linguagem ordinária e literatura. A linguagem é concebida como um lugar de produção infinita de sentido, em que a escrita se torna uma forma de vida e invenção do sujeito.

A partir disso, é possível compreender que “a significância de um texto/obra é da ordem do infinito, pois o texto/obra evoca, sugere e suscita sentidos, ou seja, não há uma única possibilidade de construção de sentido” (Afonso, 2023, p. 94). Ao analisar a construção da significância do texto, o analista não se limita ao eixo sintagmático, mas também considera as relações associativas, observando “todos os elementos, incluindo rimas, ecos prosódicos e repetições” (Afonso, 2023, p. 94).

Para exemplificar os pontos discutidos anteriormente, a apresentação de um trecho da análise da significância na letra da canção *Menino* se faz pertinente. Conforme a poética do discurso de Henri Meschonnic (2009), as relações prosódicas envolvem a estrutura sonora da linguagem, em que cada som (consoantes e vogais) contribui para a construção da significância do texto. Um exemplo de relação prosódica na letra da canção é a recorrência do fonema /n/ no *onset* silábico (início da sílaba, antes do núcleo vocálico) presente em diferentes vocábulos, engendrando a significância entre os termos dessa canção. O vocábulo “menino” adquire o valor de criança que se encontra em uma situação de vulnerabilidade, pois seu valor é construído na associação com o “não ter pão” e “não ter casa”. O valor de

“nação” se constroi a partir da associação com o “não ter”, sugerindo o sentido de uma nação que lhe nega o que deveria oferecer por direito.

Dessa forma, cada texto organiza as unidades no eixo sintagmático de forma diferente. As combinações no eixo da sintagmatização são próprias a cada discurso. Da mesma forma, as ressonâncias sonoras, seja através de ecos prosódicos, de rimas, também são próprias de um sistema de discurso particular. Essa forma única e singular de cada texto combinar esses dois eixos impacta diretamente na construção da significância dos elementos que compõem um discurso. Ademais, essa significância é aberta, e não fechada, isto é, está na dependência de como cada atividade de leitura atribuirá sentido a essas possibilidades de combinação, no eixo associativo e no eixo sintagmático, propostas pelo discurso.

Essa preocupação com o uso da linguagem, com o funcionamento da linguagem na empiricidade do discurso é o que se encontra em Ellis (2009). Para o autor, a abordagem de ensino baseado em tarefas concretiza-se por meio de práticas em que a

aprendizagem é promovida através da realização de uma série de atividades como etapas para a realização bem-sucedida da tarefa. O foco se desloca de aprender elementos da linguagem de forma descontextualizada para usar a língua como um meio de atender a necessidades autênticas e do mundo real. Ao trabalhar em direção à realização da tarefa, a linguagem é imediatamente utilizada no contexto real do aprendiz, tornando o aprendizado mais autêntico. Em uma abordagem baseada em tarefas (*TBLT*), a linguagem necessária não é pré-selecionada e entregue aos aprendizes para que eles a pratiquem, mas é extraída dos próprios aprendizes, com a ajuda do facilitador, para atender às demandas das atividades e da tarefa (Ellis, 2009, p. 22, tradução nossa).

Na abordagem *TBLT*, o conceito de tarefa refere-se a uma atividade pedagógica, planejada para engajar os aprendizes, que envolve o uso autêntico e comunicativo da linguagem para atingir um objetivo específico, como produzir textos de autobiografias, biografias, poemas, receitas etc.

Conforme destaca Haupt (2010), citando Ellis (2003), a *TBLT*, ao envolver o uso pragmático da língua, difere de abordagens que priorizam exercícios de gramática, nas quais o ensino e a prática se baseiam em regras e estruturas gramaticais específicas. Nessas abordagens, o foco está na forma linguística, e os alunos realizam, prioritariamente, atividades voltadas para a memorização e aplicação consciente de regras, com o objetivo de dominar aspectos formais do idioma. Em contraste, na *TBLT*, as tarefas concentram-se no uso pragmático da linguagem com o objetivo de alcançar um resultado comunicativo, sendo que a atenção à forma acontece de maneira incidental, sem ser o foco principal das atividades.

Conforme apontado por Ellis *et al.* (2019), as tarefas realizadas em sala de aula reproduzem situações do cotidiano, como “comprar um par de sapatos ou fazer uma reserva em um hotel” (Ellis *et al.*, 2019, p. 186, tradução nossa). Nesse sentido, o desenvolvimento da proficiência dos alunos ocorre por meio de uma comunicação autêntica, na qual eles desempenham o papel de usuários da língua, em contraste com a postura de aprendizes adotada em exercícios tradicionais. Assim, a tarefa funciona como uma simulação do uso da

língua em contextos reais. Como é apontado em Ellis *et al.* (2019), as tarefas realizadas em sala de aula evocam situações do mundo real e priorizam o foco no significado, ou seja, o uso da língua em contextos pragmáticos para promover o desenvolvimento da proficiência por meio da comunicação. Os autores ressaltam que esse foco no significado não elimina a atenção à forma, que ocorre de maneira incidental e periférica, à medida que o aluno escolhe as estruturas linguísticas mais adequadas para se expressar.

Em outras palavras, ao planejar as aulas, são consideradas situações reais que alunos estrangeiros no Brasil possam enfrentar, como ir a um posto de saúde, ler as instruções e informações que estão presentes no local para serem atendidos e descrever os sintomas que estão percebendo. Para isso, é necessário o uso de elementos de estrutura linguística, como verbos no passado e no presente, além de vocabulário relacionado ao corpo humano. Em vez de se apresentar esses elementos de forma isolada, como em uma aula voltada para a conjugação verbal, o foco na forma (a atenção à materialidade linguística) surge da necessidade comunicativa. Assim, os recursos linguísticos são mobilizados de maneira contextual, alinhados à situação real, permitindo que o aprendizado da forma ocorra de modo espontâneo e funcional.

Ellis *et al.* (2019) apontam que o ensino baseado em tarefas é estruturado em três etapas, sendo a tarefa indispensável. Contudo, enfatizam que as atividades de pré-tarefa e pós-tarefa desempenham um papel fundamental para atingir os objetivos dessa abordagem. Em particular, destacam que as opções de pré-tarefa influenciam significativamente o desempenho e os ganhos de aprendizagem. Além disso, esclarecem que, embora os três estágios do ciclo de tarefas — pré-tarefa, tarefa e pós-tarefa — sejam desenvolvidos em uma unidade didática, podem ser realizados em aulas distintas. Por exemplo, a preparação para um debate sobre controle de armas pode ocorrer em uma aula anterior, enquanto a reflexão pode ser feita na aula seguinte, ou seja, a pré-tarefa poderia envolver o professor discutindo o tema do debate com os alunos na aula anterior, apresentando dados relevantes e facilitando uma conversa que desperte o interesse e a curiosidade deles sobre o assunto.

O docente poderia perguntar sobre experiências pessoais ou notícias que os estudantes conhecem relacionadas a armas, incentivando a sua participação. Durante a tarefa, os alunos se organizariam em pequenos grupos para participar do debate, em que cada um apresentaria argumentos a favor ou contra o controle de armas, praticando suas habilidades de argumentação e comunicação. Finalmente, na pós-tarefa, na aula seguinte, o professor lhes pediria que refletissem sobre seu desempenho no debate, discutindo acerca do que aprenderam, tanto sobre o assunto quanto sobre as técnicas de debate, e talvez registrando suas impressões em um diário ou participando de uma conversa em grupo, para consolidar o aprendizado e preparar o terreno para futuras discussões.

Além disso, considerada a centralidade do aluno, nessa abordagem, é esperado que haja interação e a sua participação ativa em todos os estágios do ciclo da tarefa, inclusive no momento de foco na forma. Dessa forma, é possível afirmar que esses três estágios estruturam o processo de aprendizagem, oferecendo benefícios significativos aos alunos.

Segundo Ellis *et al.* (2019), a pré-tarefa trata-se da preparação que oferece condições para a ativação dos conhecimentos prévios e possibilita o ensino de estruturas linguísticas essenciais. Já na tarefa, os alunos, de maneira ativa, aplicam o que aprenderam em um ambiente flexível. Por fim, ainda de acordo com os autores, a pós-tarefa é a etapa que tem por objetivo consolidar o aprendizado por meio de reflexões e análises sobre a execução da tarefa. Essa abordagem integrada não só pode favorecer o desenvolvimento das habilidades linguísticas, mas também pode engajar os alunos em um processo de aprendizagem mais ativo e significativo. A partir disso, conclui-se que a abordagem de ensino baseada em tarefas (TBLT), conforme Ellis (2009), promove a aprendizagem por meio de atividades práticas que refletem o uso real da língua, seja em participações sociais em interações para resolver demandas simples, como “comprar sapatos” ou “fazer reserva em um hotel”, seja para discutir conceitos ou refletir sobre temáticas mais amplas, como “o uso de armas pela população”. No foco específico deste trabalho, tem-se uma tarefa de leitura e análise da significância da letra de uma canção.

Para a tarefa em análise – e as demais desenvolvidas ao longo do curso de leitura e escrita –, buscou-se fundamentação na abordagem TBLT, por oferecer uma experiência de aprendizagem de língua em uso, indo ao encontro das palavras de Benveniste (2012 [1974]), as quais destacam que a linguagem, antes de tudo, significa a vida humana e a sociedade. Ademais, segundo o teórico da linguagem, “é um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem” (Benveniste, 2012 [1966], p. 285). Outrossim, o linguista sírio afirma que “a língua serve para *viver*, significa e possui forma e sentido”. O discurso gera sentido aos signos no sistema da língua, e as palavras ganham sentido no discurso. Para o teórico da linguagem, “é no uso da língua que um signo tem existência; o que não é usado não é signo; e fora do uso o signo não existe” (2006 [1974], p. 227).

Diante disso, ao refletir sobre o ensino de línguas, percebe-se que o processo de ensino-aprendizagem deve estar fundamentado no texto, pois a mobilização da língua se dá através do sistema de discurso. Além disso, ao explorar essa fundamentação teórica, fica claro que a análise da construção da significância na aprendizagem de Português como Língua Adicional (PLA) traz diversos benefícios que enriquecem a experiência dos alunos. Essa análise pode estimular a reflexão crítica sobre o uso da linguagem, permitindo que os alunos compreendam como cada texto utiliza a língua de maneira única e particular para atribuir valor às unidades linguísticas que o compõem.

Curso de Leitura e Escrita em PLE/PLA

O curso de Leitura e Escrita em PLE/PLA ocorreu no segundo semestre de 2023, com uma carga horária total de 32 horas. Foi uma oferta especial do *Centro de Ensino de Línguas Estrangeiras* (CELE), vinculado ao *Instituto de Letras e Artes* (ILA) da *Universidade Federal do Rio Grande* (FURG). O CELE oferece cursos de português para falantes de outras línguas,

direcionados tanto ao público acadêmico quanto à comunidade externa à universidade. As aulas do curso de leitura e escrita foram realizadas presencialmente todas as segundas-feiras no Pavilhão 4 do campus Carreiros da FURG. Esse curso aconteceu de forma concomitante ao curso de conversação, também uma oferta especial voltada para estudantes de nível iniciante/básico, e parte da turma atendida participou dos dois cursos.

A turma foi composta por seis alunos, sendo que dois deles cursaram tanto o curso de leitura e escrita quanto o de conversação. A língua materna dos estudantes era o espanhol e, embora não tivessem passado por um teste de nivelamento antes de iniciar o curso, todos se enquadravam no nível A2 (básico), visto que, de acordo com *Quadro Europeu Comum Referência para as Línguas*, a diferença entre os níveis A1 e A2 está na maneira como os aprendizes da língua adicional produzem discurso. No nível A1, os estudantes de PLA são capazes de compreender e utilizar enunciados muito simples, podendo apresentar-se, fazer perguntas e dar informações referentes ao seu contexto imediato. Já no nível A2, são capazes de compreender e comunicar de modo simples tarefas e rotinas, trocando informações simples e direta de assuntos familiares e habituais. Além disso, podem descrever sua formação, o meio circundante e necessidades imediatas de forma simples (Conselho da Europa, 2001). Um exemplo que evidencia o enquadramento dos estudantes no nível A2 foi a habilidade de comunicar e produzir uma autobiografia, descrevendo diversos eventos e experiências vividas. Isso indica que estão no nível A2, já que, no nível A1, seus discursos em português provavelmente seriam limitados a frases curtas e informações mais restritas.

Considerando a ausência de teste de nivelamento para a oferta do curso em análise (cujas turmas tendem a ser constituídas por estudantes de diferentes níveis de proficiência), as aulas iniciais foram planejadas para acolher uma turma multinivelada. Assim, foram organizadas dinâmicas com o objetivo de conhecer os alunos e de avaliar a proficiência de cada um. Uma das primeiras tarefas da primeira aula girou em torno da apresentação pessoal. A professora apresentou-se e, em seguida, foi solicitado que cada aluno fizesse o mesmo. Nesse momento, a professora observou que, embora fossem alunos iniciantes na língua portuguesa, foram capazes de produzir um discurso com poucas interrupções, aptos para aulas de nível A2.

Dessa forma, o curso foi estruturado com o objetivo de proporcionar aos alunos a oportunidade de aprimorar as suas habilidades em leitura, compreensão e produção de textos, buscando capacitá-los a interagir de forma consciente e a participar criticamente em diversos contextos de comunicação. Exemplos disso incluem os diferentes textos lidos e produzidos pelos alunos, tanto orais quanto escritos, como apresentações (no caso, sua autoapresentação), leitura e informações para o preenchimento do formulário para expedição da Carteira de Registro Nacional Migratório (CRNM), leitura de apresentações pessoais em redes sociais (*Facebook* e *Instagram*), biografias, além de receitas de pratos típicos e letras de canções.

É importante destacar que, na primeira aula, após a dinâmica de apresentações, perguntou-se aos alunos sobre seus conhecimentos prévios e interesses em relação à cultura,

costumes e história do Brasil. Percebeu-se que os temas mais mencionados em suas respostas estavam ligados à arte e à gastronomia. Sendo assim, a próxima seção tratará da unidade didática (Balboni, 2012), compreendida como um planejamento pedagógico estruturado, composto por atividades sequenciais e interligadas, voltadas para o alcance de objetivos específicos de ensino-aprendizagem. No contexto do ensino de línguas, especialmente no modelo baseado em tarefas (*TBLT*), a unidade didática organiza tarefas significativas que promovem o uso da língua em situações autênticas. Essa abordagem busca atender às necessidades dos alunos, integrando habilidades como leitura, escrita, escuta e fala, enquanto incentiva uma aprendizagem ativa e colaborativa.

Planejamento das aulas

Como mencionado anteriormente, a primeira aula foi planejada de forma a permitir que a professora conhecesse os alunos e avaliasse a sua proficiência em língua portuguesa. A turma era composta por seis alunos da universidade, incluindo tanto graduandos quanto pós-graduandos, todos hispanófonos, em um contexto de imersão. Os alunos buscaram o curso para aprimorar suas habilidades linguísticas, uma vez que seus professores e colegas de graduação ou pós-graduação tinham o português como língua materna. Embora estivessem participando pela primeira vez de um curso voltado para o ensino de PLA, esse curso não foi o seu primeiro contato com a língua portuguesa, visto que já estavam no Brasil há cerca de dois meses, pois a data de chegada na FURG não coincidia com a data inicial do curso. Os estudantes conseguiam compreender e produzir discursos além de frases isoladas. Acredita-se que o contexto de imersão, juntamente com o fato de serem hispanófonos, tenha favorecido o desenvolvimento de suas proficiências.

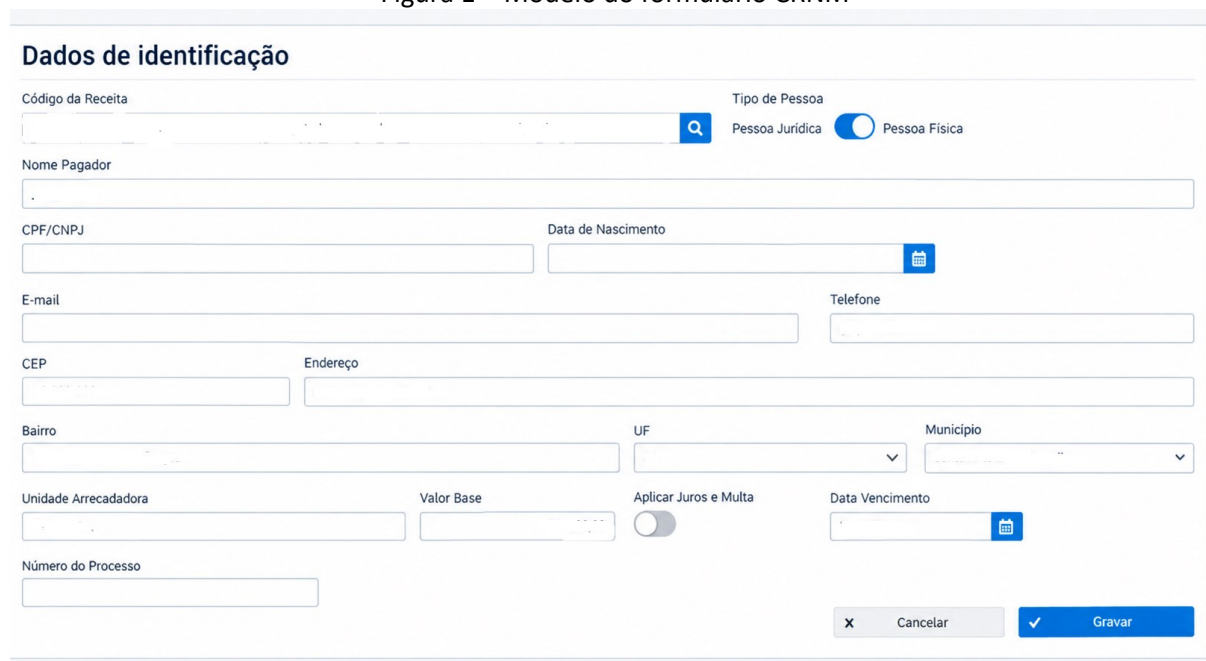
O curso foi planejado com o objetivo de proporcionar aos alunos oportunidades de aprimorar suas habilidades de compreensão e produção textual, preparando-os para atuar de maneira consciente e crítica em diversos contextos comunicativos. Para isso, adotou-se a abordagem proposta por Balboni (2003), que se baseia em uma unidade didática composta por globalidade, análise, reflexão e síntese. Essa estrutura oferece aos estudantes um *input* linguístico fundamentado em um corpus selecionado, promovendo atividades temáticas que integram aspectos culturais, gramaticais e lexicais. Assim, a unidade didática busca facilitar tanto a compreensão geral quanto a específica dos conteúdos, culminando em práticas reflexivas e dinâmicas que reforçam o aprendizado.

Retomando a dinâmica de apresentações, com o intuito de nos aproximarmos, os alunos foram convidados a sentarem-se em círculo. Como pré-tarefa, a professora apresentou-se e, após isso, disponibilizou a sua autoapresentação em *slide*, para que os estudantes tivessem um modelo a considerar, caso precisassem de um guia para criar suas próprias produções de autoapresentações, as quais constituiriam a tarefa. Em seguida, foi solicitado que cada discente fizesse sua apresentação para que o grupo se conhecesse melhor. Os alunos participaram ativamente e interagiram uns com os outros, pois alguns deles

residiam na mesma casa de estudante. Como tarefa, além da autoapresentação, os alunos também tiveram de ler e preencher um formulário para a expedição da Carteira de Registro Nacional Migratório (CRNM) e publicações em redes sociais (*Facebook* e *Instagram*).

A dinâmica ocorreu da seguinte forma: inicialmente, a professora apresentou cada um dos textos separadamente através de slides, dando aos alunos tempo para leitura silenciosa. Em seguida, foi solicitado que cada estudante ficasse responsável por ler um dos textos em voz alta para toda a turma. Posteriormente, foram analisados e discutidos os aspectos linguísticos e a estrutura de cada texto, além de ter sido perguntado sobre qualquer contato prévio que os alunos tivessem tido com os textos apresentados. Após essa etapa, a professora distribuiu cópias impressas simulando o formulário para a solicitação da CRNM, de acordo com o que se observa na Figura 1 abaixo.

Figura 1 – Modelo do formulário CRNM



O formulário, intitulado "Dados de identificação", contém os seguintes campos e elementos:

- Código da Receita:** Campo de texto com ícone de lupa.
- Tipo de Pessoa:** Botões de "Pessoa Jurídica" e "Pessoa Física" (destacado).
- Nome Pagador:** Campo de texto.
- CPF/CNPJ:** Campo de texto.
- Data de Nascimento:** Campo de data com ícone de calendário.
- E-mail:** Campo de texto.
- Telefone:** Campo de texto.
- CEP:** Campo de texto.
- Endereço:** Campo de texto.
- Bairro:** Campo de texto.
- UF:** Campo de seleção (dropdown).
- Município:** Campo de seleção (dropdown).
- Unidade Arrecadadora:** Campo de texto.
- Valor Base:** Campo de texto.
- Aplicar Juros e Multa:** Botão de alternância (checkbox).
- Data Vencimento:** Campo de data com ícone de calendário.
- Número do Processo:** Campo de texto.
- Botões de Ação:** "Cancelar" (com ícone de X) e "Gravar" (com ícone de checkmark).

Fonte: <https://www.gov.br/pf/pt-br/assuntos/imigracao/>.

Antes de os alunos preencherem o formulário, houve um momento dedicado à sua apresentação e à verificação de seus conhecimentos prévios sobre o documento. Em seguida, em duplas, eles produziram a biografia de seu colega para as plataformas *Facebook* e *Instagram*.

Na sequência, foi exposto o vídeo com a minibiografia da cantora Elza Soares; depois, foi executado mais uma vez o vídeo, que foi pausado algumas vezes, para que se pudessem lançar as perguntas: 1) Onde Elza Soares nasceu?; 2) Como Elza Soares iniciou sua carreira musical?; 3) Com que idade Elza Soares casou?; 4) Quantos anos tinha Elza Soares quando se tornou mãe?; 5) Qual música Elza Soares cantou no programa de calouros?; 6) Como Ary Barroso reagiu à performance de Elza?; 7) Qual o sentido da palavra "calote"?; 8) Como a mídia e o país reagiram ao relacionamento de Elza e Garrincha?; 9) De que foi Elza acusada

durante seu relacionamento com Garrincha?; 10) O que aconteceu com Elza e Garrincha durante a ditadura? 11) Qual é o sentido da palavra “metralhar”?; e 12) Como era a relação entre Elza Soares e Garrincha? Após a análise do vídeo através das perguntas, foi entregue aos estudantes uma folha A4 com a biografia da cantora e compositora Elza Soares, como pode ser observado na Figura 2 abaixo.

Figura 2 – Biografia entregue aos alunos da cantora e compositora Elza Soares

Biografia de Elza Soares Elza Soares da Conceição (1930-2022) foi uma cantora e compositora brasileira. Um dos maiores nomes da MPB, Elza recebeu no ano 2000, em Londres, o título de "A Melhor Cantora do Universo" dado pela emissora BBC. Famosa pela voz rouca, Elza Soares foi um dos maiores nomes da música popular brasileira. Sua história de vida conta com tragédias e reviravoltas memoráveis. Elza Soares nasceu no subúrbio do Rio de Janeiro (em uma favela onde hoje está situada a Vila Vintém), no dia 20 de janeiro de 1930. Seu pai, Avelino Gomes era operário e sua mãe Rosaria Maria da Conceição, era lavadeira. Ainda menina, Elza começou a cantar com o pai, que gostava de tocar violão nas horas vagas. Elza teve uma infância dura e subitamente interrompida pelo casamento. O pai de Elza obrigou a menina a se casar quando ela tinha apenas 12 anos. Com 13 anos deu a luz a seu primeiro filho. Com a doença do marido, Elza trabalhou como encaixotadora em uma fábrica de sabão no Engenho de Dentro. Início da carreira Em 1953, Elza Soares iniciou sua vida artística ao fazer o seu primeiro teste na Rádio Tupi, no programa de calouros de <u>Arv. Barroso</u> , quando conquistou o primeiro lugar. Em 1959 foi contratada para trabalhar na Rádio Vera Cruz. Em 1960, atuou no Festival Nacional da Bossa Nova. Três anos mais tarde, Elza foi a representante do Brasil na Copa do mundo no Chile. Elza Soares ficou conhecida por uma série de sucessos, os maiores deles seguem listados abaixo:	
• <i>Dentro de cada um</i> • <i>Exú nas escolas</i> • <i>Deus há de ser</i> • <i>A Carne</i> • <i>Mulher do Fim do Mundo</i>	• <i>Língua</i> • <i>O que se cala</i> • <i>Dindi</i> • <i>Maria da Vila Matilde</i> • <i>Banho</i>
Em 2000, a emissora BBC, em Londres, deu à Elza o título de <i>A Melhor Cantora do Universo</i> . Vida amorosa e filhos Quando tinha 12 anos de idade, o pai de Elza a obrigou a se casar com Lourdes Antônio Soares, de quem Elza adotou o sobrenome. Dessa relação, nasceu no ano seguinte, João Carlos, que veio a falecer. Com apenas 15 anos, Elza perdeu o seu segundo filho. O casamento foi abruptamente interrompido com a morte do marido, deixando Elza viúva com apenas 21 anos de idade. Aos 27 anos, Elza já era mãe de cinco crianças (quatro meninos e uma menina). A relação de Elza Soares com o famoso jogador de futebol começou de forma clandestina porque <u>Garrincha</u> era casado. Durante muito tempo, a então recém-cantora foi perseguida, acusada de ter sido a amante que deu fim ao matrimônio do ídolo do futebol. Depois de algum tempo, Garrincha se divorciou e casou-se com Elza, com quem teve um filho e manteve uma relação por mais de dezessete anos. Depois da aposentadoria dos campos, o atleta tornou-se alcoólatra e passou a agredir fisicamente Elza, que apesar de em uma ocasião ter chegado a ficar com alguns dentes quebrados, não denunciou o caso. Dessa experiência de violência doméstica, muitos anos mais tarde, surgiu a canção <i>Maria da Vila Matilde</i> , na qual a cantora afirma: "cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim" Elza publicou em 1969 um livro intitulado <i>Minha vida com Mané</i> , quando conta detalhes da história de amor que viveu com Garrincha. A relação de Garrincha com Elza Soares chegou ao fim em 1982. Garrincha faleceu em 1983. Júnior, o filho do casal faleceu em um acidente de carro em 1986. No início da carreira, também trabalhou na Orquestra Garam Bailes, como <i>crooner</i> , até 1954.	

Fonte: https://www.ebiografia.com/elza_soares/.

Primeiramente, fizeram uma leitura silenciosa. Em seguida, voluntariamente, cada um leu fragmentos do texto para que, assim, todos pudessem ler em voz alta ao menos um pouco. A docente auxiliou na pronúncia quando necessário, especialmente com os fonemas nasais, como no termo “cantora” /kaN'tora/, com a nasalização da vogal precedente. Depois disso,

foi analisado o texto a partir de perguntas orientadoras. Os alunos escolhiam um número de 1 a 11, que correspondia a uma das seguintes perguntas: 1) Quem foi Elza Soares da Conceição e por que ela é famosa?; 2) Em que ano Elza Soares recebeu o título de “A Melhor Cantora do Universo” e por qual emissora?; 3) Como Elza Soares é descrita vocalmente?; 4) Quais eram as profissões dos pais de Elza Soares?; 5) Com quantos anos Elza Soares foi forçada a se casar e quantos filhos teve com seu primeiro marido?; 6) Em que ano Elza Soares fez seu primeiro teste na Rádio Tupi e qual foi o resultado?; 7) Quais foram alguns dos maiores sucessos de Elza Soares?; 8) Como começou o relacionamento entre Elza Soares e Garrincha?; 9) Qual é o título do livro que Elza Soares publicou sobre sua vida com Garrincha e em que ano foi lançado?; e 10) Quando e onde Elza Soares faleceu?

Após a pré-tarefa descrita anteriormente, em que os alunos foram apresentados à trajetória da cantora e compositora brasileira Elza Soares, cada um deles compartilhou oralmente suas compreensões sobre a vida da artista. O objetivo dessa pré-tarefa foi familiarizar os estudantes com a figura de Elza Soares, preparando-os para a próxima tarefa: a produção de uma biografia da cantora.

Antes de iniciarem a escrita, os alunos assistiram a um vídeo no qual Elza relata ao cantor Caetano Veloso o início de sua carreira. Em seguida, organizados em duplas, os estudantes elaboraram, em uma folha de caderno, uma biografia sobre Elza Soares, sintetizando as informações obtidas. Na sequência, um membro de cada dupla leu suas produções para todos da turma.

Como extensão, os alunos realizaram uma tarefa assíncrona na qual, tomando como base tanto a pré-tarefa quanto a tarefa realizada de forma síncrona, gravaram um vídeo narrando suas próprias biografias. Essa atividade permitiu a personalização do aprendizado e incentivou o uso criativo e autônomo da língua em um contexto real, visto que essas tarefas simulam demandas do mercado de trabalho, pois empresas frequentemente solicitam vídeos de apresentação ou narrativas autobiográficas como parte do processo de seleção de candidatos. Assim, além de proporcionar aos estudantes o desenvolvimento de habilidades linguísticas, a tarefa foi um desafio para a sua participação em uma situação comunicativa autêntica, que pode ser aplicada em entrevistas de emprego ou outras interações profissionais. Com prazo de três dias para envio das produções por e-mail, os estudantes tiveram a oportunidade de planejar, gravar e revisar suas narrativas, consolidando o conteúdo aprendido.

Na aula seguinte, o momento da tarefa foi retomado na etapa de pós-tarefa, com a análise dos textos e vídeos produzidos a partir dos *feedbacks* que cada um recebeu sobre as suas produções. Continuando, passou-se a outro ciclo, agora referente à análise da significância do texto da canção *Menino*, de Elza Soares. Como pré-tarefa a professora escreveu no quadro o título da letra da canção *Menino* e explicou aos alunos que, antes de fazer a leitura da letra da canção, eles iriam, juntamente com a professora, criar uma nuvem de palavras a partir do seu título, como ilustrado na Figura 3 a seguir.

Figura 3 – Ilustração da nuvem de palavras criada pelos alunos



Fonte: <https://www.mentimeter.com/pt-BR/features/word-cloud>

Depois, essa nuvem de palavras seria comparada com o conteúdo da letra da canção para ver se havia correspondência. O objetivo da produção da nuvem de palavras era despertar a curiosidade sobre o tema abordado pelo texto e conhecer os efeitos de sentidos que tal título evocava aos alunos.

Então, foi entregue a letra da canção impressa e a música foi ouvida duas vezes, acompanhando o seu texto na folha impressa, conforme a Figura 4 a seguir.

Figura 4 – Modelo da folha A4 com a letra da canção *Menino*

Venha cá, menino Não faça isso não Sei que é muito triste Não ter casa, não ter pão Não te leva nada Destruir o seu irmão Você representa O futuro da nação Venha cá, menino Não faça isso não Sei que é muito triste Não ter casa, não ter pão Não te leva nada Destruir o seu irmão Você representa o futuro da nação

Fonte: <https://www.letras.mus.br/elza-soares/menino/>.

Em seguida, foi feita a leitura da letra para verificar se suas sugestões sobre o sentido do título condiziam com o conteúdo do texto. Para ajudá-los a analisar a significância da letra, a professora entregou outra folha A4 com perguntas.

Por meio dessas perguntas, os alunos perceberam que o menino da nuvem de palavras não correspondia à ideia construída por meio da letra da canção. Enquanto, na nuvem de palavras, o menino era associado a videogame, chocolate, doces etc., a canção evocava um

menino em situação de vulnerabilidade social. Isso porque, conforme Meschonnic (2009) explica em sua constelação teórica, o eco prosódico são as recorrências de um mesmo fonema no *onset* silábico em diferentes termos criando uma relação associativa entre esses termos. Na letra analisada, o termo *menino* foi relacionado às expressões *não ter casa* e *não ter pão*, por meio do eixo associativo. Além disso, a repetição do advérbio *não* reiterou a adversidade enfrentada por essa criança, indicando os inúmeros *nãos* presentes em sua vida.

Os alunos demonstraram ter alcançado a compreensão dos pontos apresentados acima por meio de respostas a perguntas que os ajudaram a analisar a significância da letra da canção. Ao compararem o seu texto com as unidades linguísticas da nuvem de palavras, eles perceberam que se tratava de dois meninos em condições sociais distintas. Ademais, por meio da pergunta que mencionava as rimas e questionava se essas estabeleciam um eixo de associação entre os termos, os alunos perceberam e responderam que havia rimas com o ditongo nasal, estando presente tanto no *não* como também em *pão*, *irmão* e *nação*. A rima entre não-pão-irmão-nação sugere o sentido de uma negação tanto diante do pão, quanto do irmão e da nação. A sugestão estabelecida entre as rimas de *irmão* e *nação* também revela uma construção de valores mútuos entre os dois elementos do texto.

Outro aspecto importante foi que os alunos, ao serem questionados sobre o segundo verso (“Não faça isso não”), responderam que o sentido sugerido é de recomendar, dar um conselho e fazer o menino parar de fazer algo que é ruim para ele e para a nação. Ademais, nos versos 1 e 9, usou-se o verbo *vir* no modo imperativo *venha* e o advérbio de lugar *cá*, ao construir o verso – Venha cá, menino –, o efeito de sentido produzido pela voz do poema é de chamar o menino para perto de si. Esse é o único momento da canção em que o menino é acolhido. Assim como nos versos 6 e 14, compostos por “Destruir o seu irmão”, há o uso de dois determinantes, o artigo definido *o* e o pronome possessivo. O uso desses determinantes produz o efeito de sentido de uma especificidade de quem seria esse *irmão*, embora o texto não o revele, a não ser pela sugestão, ao relacioná-lo à *nação*.

Em relação à questão a respeito da estrutura do poema (ou da letra da canção), os alunos a responderam adequadamente, identificando quatro estrofes, sendo as três primeiras com quatro versos e a última com três versos. Embora essa questão específica não estivesse na formulação inicial, os alunos incentivados a refletir sobre se a leitura do poema provoca algum efeito de sentido devido à diferença entre a segunda estrofe (versos 7 e 8) e a quarta estrofe (verso 15). Surpreendentemente, após discussão, os alunos concluíram que sim, pois os versos 7 e 8 da segunda estrofe, “Você representa” e “O futuro da nação”, com a quebra de linha, provocaram suspense no que estava sendo dito. Isso é diferente do último verso, no qual não há quebra de linha: “Você representa o futuro da nação”.

Com base no arcabouço teórico sobre a noção de significância, destacam-se as reflexões de Benveniste (2012 [1989]), que define significância como o valor derivado da forma de significar expressa em textos e obras. A partir dessa perspectiva, Meschonnic (2009), calcado na teorização benvenistiana, argumenta que a significância está em relação de continuidade com a noção de ritmo, que organiza o texto em sua totalidade, abrangendo

aspectos como métrica, rima, escansão, acentos sintáticos, repetições e ecos prosódicos. O ritmo está presente na literatura ou na linguagem ordinária e produz uma significância sempre distinta, singular e única. Assim, analisar a significância implica considerar o eixo associativo e sintagmático, atentando para a forma como a significância atravessa a canção, observando as relações discursivas que permeiam os níveis acentuais, prosódicos, sintáticos e morfológicos, sempre à luz do ritmo do discurso.

Sendo assim, o ciclo ora descrito constitui-se em pré-tarefa, com a criação de uma nuvem de palavras, e tarefa, com a análise da significância da letra da canção *Menino*. Além disso, também como tarefa, os alunos tiveram de produzir um poema a partir da escolha de uma das duas imagens apresentadas a eles, as quais retratam meninos em diferentes contextos sociais (Figuras 5 e 6). A tarefa proposta consistiu em escolher uma das imagens como inspiração para a criação de um poema. Na etapa de pós-tarefa, a professora realizou uma análise linguística das produções de cada aluno, fornecendo-lhes *feedback* individualizado, com foco em aspectos formais e expressivos. Posteriormente, os estudantes compartilharam as suas produções oralmente com a turma, promovendo a troca de ideias e a valorização das diversas interpretações. Além disso, para orientar a escrita, os alunos receberam uma folha A4 contendo as duas imagens, que serviram como ponto de partida para a elaboração dos poemas.

Figura 5 – Primeira imagem para produção do poema



Fonte: <https://enteratepereira.com/2022/08/06/el-nino-mas-rico-del-mundo-solo-tiene/>.

Figura 6 – Segunda imagem para a produção do poema



Fonte: <https://pt.vecteezy.com/fotos-gratis/crian%C3%A7as>.

A seguir, no Quadro 1, são apresentados exemplos de pré-tarefas, tarefas e pós-tarefas desenvolvidas no curso. Esses exemplos referem-se a tarefas que podem ser parte de uma mesma unidade didática, ou distribuídas em unidades didáticas diferentes, dependendo dos objetivos pedagógicos e da organização do planejamento.

Quadro 1 – Exemplos de unidades didáticas desenvolvidas ao longo do curso

	Pré-tarefa	Tarefa	Pós-tarefa
Unidade Didática I	Autoapresentação da professora.	Autoapresentações orais dos alunos.	Análises de suas produções.
Unidade Didática I	Apresentação do formulário.	Preenchimento do formulário para emissão da Carteira de Registro Nacional Migratório (CRNM).	Análise dos resultados das produções.
Unidade Didática II	Assistir ao vídeo e responder as perguntas acerca da vida e da obra de Elza Soares.	Escrita de biografia da cantora Elza Soares.	Análise linguística de suas produções e reescrita.
Unidade Didática II		Gravação de um vídeo com autobiografia.	<i>Feedback</i> por meio do bilhete orientador; sugerindo as adequações.
Unidade Didática III	Nuvem de palavras.	Análise da significância na letra da canção <i>Menino</i> .	Análise das respostas dos estudantes às perguntas encaminhadas.
Unidade Didática III		Produção de um poema a partir da escolha de uma das imagens (figuras 5 e 6).	Análise linguística acerca de suas produções e reescrita (quando necessário).

Fonte: Elaboração das autoras.

A organização das unidades didáticas, sistematizada no quadro, permite compreender como as etapas de pré-tarefa, tarefa e pós-tarefa foram articuladas ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Essa estrutura buscou estabelecer uma progressão entre a contextualização das propostas, sua realização e a retomada dos conhecimentos mobilizados, de modo que as atividades não fossem desenvolvidas isoladamente, mas integradas a um percurso de aprendizagem. No caso da Unidade Didática III, embora a descrição da pré-tarefa não tenha sido incluída no quadro, os alunos foram orientados a tomar como referência as tarefas desenvolvidas anteriormente. Essa orientação evidencia a importância da retomada dos conhecimentos construídos nas etapas precedentes para a realização de novas atividades. Além disso, a tarefa dessa unidade foi realizada de forma assíncrona, possibilitando aos estudantes organizar seu tempo e mobilizar, com maior autonomia, os conhecimentos adquiridos. Essa modalidade de realização atribuiu aos alunos maior responsabilidade pela condução da atividade, exigindo que recorressem aos conteúdos e às experiências anteriores para desenvolver a proposta.

No que se refere às dimensões sociais e culturais abordadas nas aulas, a canção de Elza Soares constituiu um recurso para ampliar as possibilidades de reflexão sobre a relação entre

linguagem e sociedade, especialmente em torno da fome e da desigualdade social. A expressão “planeta fome” favoreceu a problematização da fome não apenas como uma condição individual, mas como uma questão social que evidencia desigualdades no acesso à alimentação e a condições dignas de vida. Nesse sentido, a interpretação da canção ultrapassou a identificação de seus conteúdos explícitos, abrindo espaço para discutir os sentidos produzidos pela linguagem e sua relação com a realidade social. A proposta possibilitou, assim, aproximar a compreensão linguística de uma leitura crítica do contexto em que os sujeitos estão inseridos, considerando que os sentidos de um texto se constituem em articulação com aspectos históricos, culturais e sociais. Desse modo, o trabalho com a canção buscou integrar a aprendizagem da língua à reflexão crítica, reconhecendo a produção musical não apenas como um recurso para o desenvolvimento de conhecimentos linguísticos, mas também como uma manifestação cultural capaz de suscitar questionamentos e ampliar a compreensão dos estudantes sobre as desigualdades presentes na sociedade brasileira.

Após essa reflexão, foram apresentadas as cinco regiões do Brasil, tanto a parte geográfica quanto a história e a gastronomia dessas regiões. Foram utilizados vídeos e textos impressos para proporcionar uma apresentação rica e visualmente interessante. Foram compartilhadas receitas de pratos típicos brasileiros, explicando suas histórias e curiosidades para contextualizar culturalmente cada prato. Em uma aula síncrona, foi combinado que os alunos teriam uma tarefa assíncrona: pesquisar e, se possível, preparar um prato típico de seus países para apresentar à turma. Essa proposta não apenas incentivou a pesquisa e a prática culinária, mas também promoveu um envolvimento ativo dos alunos, os quais produziram slides para suas apresentações, detalhando ingredientes, modos de preparo e significados culturais dos pratos escolhidos.

Sendo assim, o curso foi planejado para atender às necessidades da vida cotidiana e aos interesses dos alunos, alinhando-se com a proposta de desenvolver habilidades de leitura e produção de diferentes gêneros textuais em português. O seu foco está no desenvolvimento de habilidades de compreensão, análise crítica e ampliação de conhecimentos lexicais, gramaticais, discursivos e contextuais. Além disso, o curso visa a capacitar os estudantes a participarem de forma consciente e crítica em diversos contextos comunicativos, abordando temas relevantes para a sua vida comunitária, bem como a criar histórias ficcionais. Um ponto a ser destacado é que, embora todos os estudantes fossem acadêmicos, não foram designadas tarefas envolvendo produção de textos acadêmicos, pois essa não foi uma motivação expressa por eles.

Considerações finais

Conforme mencionado na introdução, o objetivo do presente trabalho era refletir sobre a proposta pedagógica centrada na análise da significância na letra da canção “Menino”, de Elza Soares, e sua aplicação prática em aulas de leitura e escrita para o ensino de português como língua adicional (PLA). Foi possível observar que a práxis promoveu o engajamento

significativo dos alunos, pois, ao explorar a significância da letra da canção, aliada à abordagem *TBLT (Task-Based Language Teaching)*, os estudantes mostraram ter ampliado e desenvolvido ativamente seus conhecimentos linguísticos em português de maneira contextualizada e reflexiva. Ao analisar a significância, a professora buscou levar os alunos a perceberem que o foco não se limitava apenas ao sentido do texto, mas sim a como o texto significa. Como os próprios alunos destacaram, ao discutir a temática abordada na letra da canção, Elza Soares canta sobre a vulnerabilidade social de um menino.

A docente buscou, por meio das perguntas, fazer com que os alunos percebessem que a compositora mobilizou a língua de forma particular para abordar tal tema. Por exemplo, uma das questões levantadas foi sobre o fonema /n/ no início de palavras como “não” (verso 1), “nada” (verso 5) e “nação” (verso 8). Eles responderam que o termo “menino”, na canção, significa criança necessitada que não tem nem comida nem casa. O termo “nação” ganha sentido de sociedade ou país e que, ao estar associado ao “não ter casa e pão”, ativa a significância relacionada à pobreza. Conforme mencionou-se anteriormente, para Meschonnic (2009), o eco prosódico é criado pela recorrência do mesmo fonema no início da sílaba. No caso, a repetição do fonema /n/ em diferentes termos estabeleceu uma associação entre eles, atribuindo-lhes *valores*.

Além disso, ao considerar o eixo sintagmático, observa-se uma ruptura entre os versos 7 e 8 que não ocorre no verso 15. Esse recurso estilístico, conhecido como *enjambement*, impacta a sintaxe e, conseqüentemente, a semântica. A interrupção suspende o sentido do verbo “representar”, sugerindo um alargamento para o sentido, pois cria um intervalo entre o verbo e seu complemento verbal (verso 7: “Você representa” / verso 8: “O futuro da nação”). No verso final, “Você representa o futuro da nação”, o sentido se torna imediatamente explicitado. A presença direta do complemento verbal parece fechar esse sentido de que o menino pertence à nação, mesmo diante das adversidades destacadas ao longo da canção.

Dessa forma, as questões propostas não só permitiram uma análise profunda de como Elza Soares mobilizou a língua para significar temas sociais e humanitários na canção “Menino”, mas também ampliaram a compreensão dos alunos sobre a riqueza da composição linguística. Através das questões, foi possível perceber a efetividade do uso de ferramentas linguísticas na construção da significância, contribuindo para uma aprendizagem mais rica e integrada.

Com isso, os alunos demonstraram ter ampliado seu vocabulário e conhecimentos linguísticos, além de desenvolverem uma consciência crítica sobre as questões sociais e culturais presentes na obra de Elza Soares. A análise da letra da canção proporcionou um contexto autêntico e relevante para a aprendizagem, estimulando debates e reflexões que enriqueceram o processo de aprendizagem do português como língua adicional. Além disso, a atividade de interpretação e de produção de textos baseados em letra de canção incentivou a criatividade e a expressão pessoal dos alunos, contribuindo para um aprendizado mais profundo e significativo.

O planejamento de aulas de leitura e escrita, buscando a significância, embasado na abordagem *TBLT*, tinha como objetivo fazer com que os alunos aprendessem a língua portuguesa de forma significativa, tal entendimento aproxima-se das reflexões de Benveniste (2012 [1974]), para quem a língua está intrinsecamente relacionada ao viver e possui forma e sentido. Nessa concepção, os signos linguísticos adquirem sentido nas práticas discursivas, de modo que o funcionamento da língua não pode ser dissociado de seu uso efetivo. Essa perspectiva evidencia a importância de desenvolver práticas pedagógicas que possibilitem aos estudantes compreender e utilizar a língua em contextos comunicativos significativos. Em consonância com essa abordagem, Ellis (2009), uma tarefa é um plano de trabalho em que os aprendizes processam a língua na prática para atingir um resultado, utilizando a língua de maneira semelhante ao uso no mundo real, abordando aspectos pragmáticos e cognitivos.

O objetivo de ensinar por meio da articulação dessas duas abordagens foi de construir e/ou expandir o conhecimento linguístico dos alunos. Ao refletir sobre o ensino de línguas, é evidente que o processo de ensino-aprendizagem precisa estar pautado no texto, uma vez que a mobilização da língua ocorre por meio do sistema de discurso. Assim, ensinar língua portuguesa para estrangeiros, por meio da análise de letras de canções, não só propicia a construção de conhecimento linguístico, mas também promove o desenvolvimento de conhecimento histórico, cultural e interpessoal entre os alunos e o professor.

Em síntese, ao analisar a primeira e a última tarefa dos alunos, percebeu-se uma evolução significativa na sua proficiência. Esse progresso é um indicativo de que as tarefas desempenharam um papel crucial no aprimoramento das habilidades dos alunos, destacando também a importância de refletir sobre a prática docente. A evolução observada reforça a ideia de que as atividades propostas não apenas ajudaram os alunos a desenvolver suas competências, mas também evidenciam o impacto positivo de um ensino adaptado e planejado. Esse processo de reflexão acerca da práxis é fundamental para a eficácia do ensino. Conforme Paulo Freire explica, “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática; é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (1996, p. 43-44).

Este trabalho, além de contribuir para a reflexão sobre a proposta pedagógica que uniu duas abordagens teóricas para o planejamento, também proporcionou a oportunidade de refletir sobre a práxis no contexto do ensino de PLA. Isso porque, ao refletir criticamente sobre a prática docente, a professora é convocada a lembrar de sua responsabilidade social. Ser professor vai além de dar aulas; é tornar-se um agente transformador, utilizando a educação como instrumento de transformação na vida dos alunos. Ao reconhecer essa responsabilidade, é essencial entender a relevância da abordagem pedagógica. Dependendo do método utilizado para ministrar as aulas, o professor pode ou não motivar o interesse dos alunos na ampliação ou construção de seus conhecimentos.

Referências

- AFONSO, Daiane. *A arte da Linguagem: analisando a construção da significância em letras de canções de Elza Soares*. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2023.
- BALBONI, Paolo E. *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Libreria, 2003.
- BALBONI, Paolo E. Modulo, unità didattica, unità d'apprendimento: dalla conoscenza alla progettazione in glottodidattica. In: BENUCCIA, C. G. (org.). *Competenze d'uso e integrazione*. Napoli: E.S.I., 2012. p. 99-110.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012 [1966].
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral II*. Campinas: Pontes, 2012 [1974].
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA, 2001. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf. Acesso em: 19 mar. 2024.
- ELLIS, Rod. Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 221-245, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x>. Acesso em: 19 dez. 2024.
- ELLIS, Rod; SKEHAN, Peter; LI, Shaofeng; SHINTANI, Natsuko; LAMBERT, Craig. *Task-based language teaching: theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HAUPT, Carine. Abordagem por tarefas no ensino de LE: as atividades do Themen Aktuell. *Revista Odisseia*, [S. l.], n. 5, p. 1-16, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2022>. Acesso em: 19 dez. 2024.
- MESCHONNIC, Henri. *Critique du rythme: anthropologie historique du langage*. Lagrasse: Éditions Verdier, 2009.
- NEUMANN, Daiane. A significância e a tradução. In: OLIVEIRA, Giovane Fernandes; ARESI, Fábio (org.). *O universo benvenistiano: enunciação, sociedade, semiologia*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 393-411. DOI: <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2020.281.393-411>.
- NEUMANN, Daiane. *Em busca de uma poética da voz*. 2016. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- RETRATO NORDESTINO. *EP. 03: a história de Elza Soares (minibiografia)*. YouTube, 2022. 1 vídeo (6 min). Disponível em: <https://youtu.be/rLvy85SZ2C8?si=z5zV1SO8G45I001N>. Acesso em: 3 mar. 2024.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012 [1916].

TELLES, Luciana Pilatti; IUNG DA SILVA, Jéssica Porciuncula. Dia de luz, festa de sol: reflexões sobre a construção de uma unidade didática visando ao desenvolvimento de consciência fonológica da regra variável de alçamento de vogais médias-altas em um curso de pronúncia em português para falantes de outras línguas. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 58, n. 1, e44801, 2023. DOI: <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2023.1.44801>.

Recebido em: 14/11/2025.

Aceito em: 14/12/2025.