



## SEQUÊNCIA DIDÁTICA MULTIMODAL PARA O ENSINO DO PORTUGUÊS LÍNGUA DE HERANÇA

## MULTIMODAL DIDACTIC SEQUENCE FOR THE TEACHING OF PORTUGUESE HERITAGE LANGUAGE

*Ana Luiza Oliveira de Souza<sup>1</sup>*

### RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar uma Sequência Didática Multimodal orientada para o ensino do português língua de herança tendo em vista melhorar as competências comunicativas associadas a intencionalidade compartilhada na comunicação. O aporte teórico-metodológico tem como base perspectivas que compartilham reflexões sobre a linguagem e seu funcionamento (HALLIDAY, 1973; NEVES, 1994), sobre a aquisição e aprendizagem da língua de herança, e sobre o ensino com base nos multiletramentos e gêneros do discurso (ROJO, 2013). O contexto de ensino multicultural tem como foco o português como língua-cultura de herança (MENDES, 2012) em contato com a língua e cultura italiana. A proposta foi aplicada em 2021 e resulta das experiências no âmbito de pesquisas do CNPq *Rede de estudos da língua portuguesa ao redor do mundo*, da Universidade Federal de Goiás, em seu subprojeto intitulado *O português brasileiro em contexto italiano: aspectos sociais políticos e linguísticos* (REDE/Itália). Nesta proposta foi possível perceber que os módulos que recrutaram o estímulo estético, ligado ao domínio semiótico da linguagem a partir das ferramentas tecnológicas com jogos digitais, colaboraram como recurso didático para incentivar a interação em português e a real necessidade de interagir na língua de herança.

**PALAVRAS-CHAVE:** Português língua de herança; Sequência Didática; Ensino Multimodal; Multiletramentos.

### ABSTRACT:

The aim of this article is to present a Multimodal Didactic Sequence oriented for the teaching of Portuguese as a heritage language, with a view to improving the communicative skills of learners associated with intentionality in communication. The theoretical-methodological contribution is based on different perspectives that combine reflections on language and its functioning (HALLIDAY, 1973; NEVES, 1994), on acquisition and learning of the heritage language, multiliteracies and on speech genres (ROJO, 2013). The teaching context is multicultural, sharing Portuguese as a heritage language-culture (MENDES, 2012) with the Italian language and culture. The proposal was applied in 2021 and is the result of research experiences at the CNPq *Network of Portuguese language studies around the world*, at the Federal University of Goiás, in its subproject entitled *Brazilian Portuguese in Italian context: political and linguistic social aspects* (REDE/Italy). In this work it was possible to perceive that the modules that recruited a esthetic stimulus, linked to the semiotic domain of the language from the technological tools with digital games, collaborated as a didactic resource to encourage interaction in Portuguese and the real need to interact in the heritage language.

**KEYWORDS:** Portuguese heritage language; Didactic Sequence; Multimodal Teaching; Multiliteracies.

---

<sup>1</sup> Doutora em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás e em Disciplinas Literárias e Linguística Estrangeira pela Universidade de Pisa. E-mail: [analuiza.desouza@unipi.it](mailto:analuiza.desouza@unipi.it)

## Introdução

O interesse primário deste artigo é trazer contribuições pertinentes para o ensino do Português com Língua de Herança (doravante PLH), disciplina já consolidada e bem estabelecida (SOUZA, 2016; SOUZA; ORTIZ ALVAREZ, 2020). Neste contexto, a concepção de língua(gem) entrelaça posições diversificadas quanto ao caráter pluricêntrico da língua portuguesa, cujo ensino precisa ser vinculado às várias culturas dos países lusófonos. Neste aspecto, o PLH caracteriza-se pela complexidade que envolve o seu contexto de prática linguística, ambiente multilíngue e multicultural por natureza. A dimensão interdisciplinar, dessa forma, compartilha os estudos que vão da Didática das Línguas à Psicolinguística, da Linguística à Sociolinguística, incluindo os estudos de Políticas Linguísticas, entre outras áreas. As teorias associadas a essas áreas do conhecimento oferecem desdobramentos importantes para compreender o ambiente de aquisição e ensino do PLH e advogar práticas eficazes neste contexto. No bojo dessas considerações, este trabalho tem como objetivo apresentar uma Sequência Didática Multimodal, orientada a partir dos conhecimentos acerca de língua(gem), aprendizagem e aquisição do PLH, de multiletramentos e gêneros do discurso<sup>2</sup>, especificamente para o contexto em que todos os alunos e alunas tenham como herança o português do Brasil e sua cultura.

O presente artigo resulta de experiências no âmbito das pesquisas do CNPq *Rede de estudos da língua portuguesa ao redor do mundo*, da Universidade Federal de Goiás, em seu subprojeto intitulado *O português brasileiro em contexto italiano: aspectos sociais políticos e linguísticos* (REDE/Itália), com pesquisas realizadas em conjunto com diferentes universidades italianas. O principal objetivo deste subprojeto é desenvolver estudos direcionados para descrição, análise e ensino do português em suas múltiplas variedades e modalidades de realização<sup>3</sup>.

Em 2020 o Ministério das Relações Exteriores (MRE) lançou o Guia Curricular para o ensino de Português como Língua de Herança<sup>4</sup> como proposta de currículo a ser utilizado pela Rede de Centros Culturais em diferentes países no exterior. Este guia também pode ser utilizado por instituições e associações brasileiras que, ao longo das últimas décadas, têm se envolvido com a promoção e o ensino do PLH em contextos multiculturais variados. Por isso mesmo, a presente proposta da Sequência Didática Multimodal (doravante SDM) busca conhecimentos

---

2 Não será discutida, aqui neste trabalho, a diferença entre os gêneros discursivos (do discurso) e gêneros textuais.

3 O projeto REDE/Itália envolve universidades italianas (Unich, Unisalento, Unipi, Roma Tre, Unint) e brasileiras (UFG, UEG, UnB, UFMt - Barra do Garças) com ações conjuntas de pesquisa, ensino, extensão e publicação. Dentro do projeto REDE/Itália relevam-se pesquisas descritivistas e analíticas fomentadoras de ações de ensino do português brasileiro (PB) em todas as suas vertentes: como língua estrangeira, língua adicional e língua de herança no contexto universitário italiano. (Veja o trabalho de BARROS; DE ROSA; CASSEB-GALVÃO, 2019).

4 Para saber mais, veja o guia disponível em <<http://funag.gov.br/biblioteca/download/Cartilha%205-DIGITAL.pdf>> . Acesso em 9 fev.2022

sobre os recursos didáticos que possam ser utilizados nas diferentes modalidades de manifestação linguística: escrita, oral, literária e não-literária, e multimodal.

A sequência didática, que neste trabalho será detalhada, foi aplicada durante o período da pandemia do Covid-19. Lembramos que neste período as comunidades brasileiras no exterior, principalmente educadores e educadoras brasileiras empenhadas com o ensino do PLH, tentaram continuar unidas com as famílias através das *chats* de *whatsapp* e encontros nas redes sociais como *Instagram*, *Facebook* e *YouTube*, reforçando o propósito dos grupos e associações em contribuir para o ensino e manutenção do PLH em casa. Em decorrência do isolamento social que a primeira fase da pandemia Covid-19 ocasionou, a tecnologia entrou como auxílio num momento crucial de reclusão dessas famílias. Acresce que o isolamento social torna a vida quotidiana mais triste, com dúvidas a respeito do futuro, do trabalho, da saúde da família no Brasil e de outras circunstâncias ligadas ao vírus; portanto, esse isolamento aumentou o risco das famílias entrarem em depressão ou estresse. Por isso mesmo, reconhece-se o quanto as redes sociais contribuíram para o bem-estar da comunidade brasileira no exterior e para o ensino e manutenção do PLH.

As teorias funcionalistas com base em Halliday (1985) e Neves (1994), e a noção de *sequência didática* dos autores Dolz e Schneuwly (2004) embasam a presente proposta. Além disso, considerando a heterogeneidade dos perfis dos falantes de herança (doravante FH) e suas possíveis limitações no ambiente de interação, delimitamos este trabalho a partir da concepção de multiletramentos (ROJO, 2013) para o ensino em PLH, pois esta abordagem segue os princípios da expressividade na comunicação através do universo gestual, visual e sonoro da língua(gem). Os módulos aqui propostos e que foram aplicados no ano de 2021, em formato de Didática à Distância (DaD) no período da pandemia de Covid-19, descrevem a SDM realizada de maneira significativa, lúdica, eficaz e produtiva, atendendo ao ensino e aprendizagem de PLH para falantes da língua italiana.

Sendo assim, o presente artigo está dividido em quatro seções. Na primeira seção trataremos do contexto de atuação do PLH, identificando as características sociolinguísticas dos aprendizes e suas competências linguísticas. Será também exposto o contexto específico de ensino, o contexto dos aprendizes que possuem o italiano como língua dominante e o português como língua de herança. Na segunda seção abordaremos a noção de competência linguística em PLH atrelada à concepção de língua adotada pela Linguística Funcional, a fim de discutir o caráter dialógico e interativo da língua(gem), as metafunções da linguagem envolvidas no evento comunicativo que vê como foco as relações sociais e culturais interpessoais. Na terceira seção será desenvolvida a SDM, descrevendo os módulos didáticos aplicados nesta sequência, incluindo ainda algumas constatações reais da aplicação dos módulos no ensino de PLH. Por motivos de espaço, iremos detalhar 2 módulos, oferecendo os módulos posteriores de maneira mais resumida. Por fim, na última seção ofereceremos as considerações finais, relacionando a teoria funcional e a abordagem multimodal à SDM aplicada para o ensino de PLH.

## **O contexto de ensino-aprendizagem do Português Língua de Herança**

Para entrar no cerne do presente trabalho, o objeto linguístico mirado para a elaboração de uma metodologia didática – o português como língua de herança – é necessário oferecer a definição de língua de herança (LH), tendo em vista as teorias já bem consolidadas neste campo. Corroborar-se com as definições de Valdés (2001) e Fishman (2001) nas quais a LH para o falante é considerada a língua da sua família, que pode ser uma família imigrante ou indígena. A LH é a língua que tem relevância familiar para os seus descendentes, tendo um estatuto minoritário na sociedade em que a sua comunidade de fala reside (imigrante ou autóctona), envolvendo, assim, situações reais de comunicação variáveis e, às vezes limitadas.

Mas quem é o falante de herança? Seguimos os postulados de Valdés (2001), Polinsky e Kagan (2007) que tipicamente compreendem os falantes de herança como os imigrantes de segunda geração cuja LH é uma língua minoritária. Estes são mais fluentes na língua dominante de sua sociedade. Compreende-se, neste viés, que o falante de herança de português interage e socializa nessa língua em um ambiente restrito, e muitas vezes auxiliado pela língua de contato maioritária e dominante, ou seja, a língua do país de residência da família.

Consequentemente, o contexto de aquisição e de ensino do PLH, envolve, por assim dizer, o planejamento linguístico familiar, com as relações linguísticas e culturais vivenciadas pelo aprendiz em casa, ou fora de casa com a comunidade imigrante, além de se relacionar através de outros meios encontrados pela família como recurso para reforçar essa aquisição e aprendizagem linguística. Estes meios podem ser o convívio com associações e escolas comunitárias<sup>5</sup>, ou através das redes sociais na internet (BENEDINI, 2015; OLIVEIRA DE SOUZA; BENEDINI, 2019). No caso do presente trabalho, o contexto de reforço desta aquisição/aprendizagem é a Associação Casa do Brasil em Florença, associação brasileira e escola comunitária que, através de suas atividades educativas e eventos, tem como seu principal objetivo desenvolver o fortalecimento da identidade de crianças e das famílias ítalo-brasileiras, valorizando a sua identidade bicultural, isto é, o viver em meio a duas línguas e duas culturas; um outro objetivo dessa associação é promover alguns aspectos dos costumes e da cultura brasileira, refletindo sobre as diferenças culturais e aos aspectos relacionados à comunicação verbal e não verbal das duas culturas, na modalidade escrita e oral.

---

5 O termo “escola comunitária” referenciado em Souza (2016 e 2010) e Oliveira de Souza (2020) diz respeito às escolas ou associações brasileiras no exterior que realizam atividades extracurriculares. São entidades que fornecem um espaço para o uso das duas línguas da comunidade, entre elas a língua maioritária, socialmente dominante, e a língua de herança, permitindo e instituindo práticas pedagógicas que atribuem importância ao bilinguismo desses alunos. “As escolas comunitárias também privilegiam momentos para explorar as identidades étnicas e linguísticas de seus participantes, pois fornecem espaços alternativos e autônomos, espaços de diálogos e de narrativas de suas identidades étnicas” (OLIVEIRA DE SOUZA, 2020, p.189).

Com base em pesquisas de diferentes áreas, Flores e Melo-Pfeifer (2014) afirmam que no ambiente que envolve a aquisição do PLH há um “grande potencial da aquisição bilíngue em contexto migratório”, sendo necessário considerar vários aspectos do *background* migratório do falante, pois ele adquire a LH em base ao *input* a que está exposto. Por isso mesmo, para as autoras, é preciso conhecer de que forma a “exposição a uma língua em contexto multilíngue influencia a construção do saber linguístico em todos os seus domínios (fonético-fonológico, morfossintático, semântico, lexical, pragmático)” (FLORES; MELO-PFEIFER, 2014, p.19). As autoras discordam de hipóteses pouco fundamentadas de que os falantes de herança possuam processos de aquisição incompleta da língua, devido a *inputs* de várias naturezas, entre eles: sociais, pedagógicos e identitários do falante.

Em estudo mais específico acerca do caráter pluricêntrico da língua portuguesa, Melo-Pfeifer (2018) aborda a questão da heterogeneidade do perfil linguístico do aprendiz de PLH descrevendo-o como um *continuum* de biliteracias (HORNBERGER, 1989), ou seja, como um perfil que envolve o (des)conhecimento das estruturas orais e/ou escritas da língua. O perfil sociolinguístico que envolve o *continuum* de biliteracia, segundo a estudiosa, se caracteriza a partir de uma aquisição linguística como pouca frequência de estímulos, uma vez que a língua familiar não é a mesma língua do país no qual a família reside, a necessidade de interação na língua portuguesa pode ser limitada. Considera-se, ainda, que esse falante não teve possibilidades de alargar os conhecimentos e competências linguísticas da sua LH através da escolarização e do contato social. Além disso, muitas vezes o falante pode ser considerado bilíngue, porém, dependendo do planejamento linguístico familiar (SOUZA, 2015), a competência na LH pode não ser alcançada se não houver estímulos linguísticos e culturais suficientes e eficazes no período de aquisição e de posterior escolarização (CARREIRA; KAGAN, 2009; POLINSKY; KAGAN, 2007; VALDES, 2001).

O ensino de línguas de herança tem sido explorado a partir de diferentes ângulos teóricos. No que tange às Políticas Linguísticas, estudos de Valdés (2001), Garcia (2010), Creese et al (2007) e Souza (2015, 2016) demonstram como as ações das comunidades minoritárias reverberam em políticas educacionais específicas voltadas para o ensino e para a manutenção da LH. Além disso, a sua instrução reforça a importância do ensino bilíngue em prol da valorização de uma língua minoritária, aumentando o prestígio social, acadêmico e econômico (MAHER, 2007) do sujeito que a aprende. No contexto do ensino de PLH as políticas linguísticas estão também atreladas ao eixo família, escolas comunitárias e comunidade (OLIVEIRA DE SOUZA, 2020), constituindo a base estrutural para a aquisição, manutenção e ensino do PLH. Em relação aos estudos voltados para a Didáticas das Línguas, o ensino de LH é um tipo específico de instrução em língua minoritária, cuja sua atuação comprova um melhor desempenho acadêmico escolar, se comparado aos alunos monolíngues (BIALOVSKY, 2007).

Espera-se, ainda, que metodologias miradas ao ensino e aprendizagem do PLH, em contexto de migração brasileira no exterior, possam envolver políticas linguísticas internacionais

do ensino do português como língua pluricêntrica, contemplando a diversidade linguística e cultural do mundo lusófono. Neste âmbito de estudo, ao se debruçar sobre o conceito de língua pluricêntrica (CLYNE, 1992) e suas características, Pereira (2020) expõe que o ensino do PLH pode ser considerado desafiador, se levarmos em consideração a abordagem didática pensada à variedade cultural dos países de língua portuguesa. Em seus estudos, a autora enfatiza que, no ensino do PLH como língua pluricêntrica em contexto minoritário, sejam contempladas as diferentes línguas-culturas, sobretudo porque, em contexto diaspórico, é comum a presença de aprendizes que representem diferentes países de língua portuguesa.

No caso deste estudo, a SDM foi aplicada para uma turma de PLH em que todos os aprendizes eram filhos de pais italianos e mães brasileiras, porém a SDM pode ser adequada à contextos de sala de aula plurais, a fim de contemplar a diversidade dos perfis de aprendizes de PLH. Recordamos, neste sentido, as palavras de Pereira (2020): “o fato de os alunos interagirem com diferentes culturas da língua portuguesa não limita o aprendizado e muito menos faz com que percam a identidade cultural trazida da herança familiar” (PEREIRA, 2020, p.32).

Exposto este breve panorama teórico, compreende-se a necessidade de apresentar metodologias voltadas para o ensino de PLH, elaboradas a partir de princípios funcionalistas, como define Casseb-Galvão (2015), concebidas a partir de uma reflexão acerca dos “usos efetivos do português contemporâneo escrito e oral circulantes em diversas esferas discursivas...” (CASSEB-GALVÃO, 2015, p.152). Põe-se, portanto, a questão primordial para o ensino e aprendizagem do PLH: como alinhar o ensino da língua a sua cultura sem marcar estereótipos desta última, a fim de obter os resultados esperados em termos de competência linguística? Na próxima seção, iremos tratar das competências linguísticas com base nos estudos funcionalistas, pensando ao caráter interacional e dialógico da língua(gem) para a aprendizagem linguística.

### **As competências linguísticas em PLH através da Sequência Didática Multimodal**

Muitos estudos comprovam os fatores afetivo e de conhecimento cultural envolvidos no ensino e aprendizagem do PLH (BENEDINI, 2015; MENDES, 2015; PEREIRA, 2020). Reconhece-se que, no contexto de ensino, o aprendiz expõe experiências positivas com relação à língua-cultura de herança, pois a relação afetiva e a memória familiar têm seus lugares especiais na aprendizagem (MENDES, 2012). Conforme define Van Deusen-School (2003), nem sempre os aprendizes de uma LH demonstram um grau de proficiência da gramática padronizado; de fato, este aprendiz faz parte de “um grupo heterogêneo que varia de falantes nativos fluentes a não falantes, que podem estar a gerações distantes, mas que podem se sentir culturalmente conectados a uma língua”. (VAN DEUSEN-SCHOOL, 2003, p.221). Considerando esse fato, para que o ensino seja significativo, seria impossível não pensar nas dimensões cultural e afetiva. Dessa forma, a *sequência didática* precisa ter como base concepções e princípios funcionalistas que favoreçam o alcance de competências comunicativas do aprendiz, além de favorecer a ligação com a sua própria herança linguística e cultural. Aprender a gramática de



uma língua não é aprender regras codificadas, e sim, apreender ou adquirir uma língua através de seus significados numa dimensão semiótica e funcional (HALLIDAY, 1973), que envolve também o afetivo, no caso do PLH.

Com base nos estudos de Halliday (1973), língua e linguagem existem em função de um propósito comunicativo, a sua abordagem funcional concebe a língua como um aparato social e, portanto, funcional, oferecendo caminhos para investigações que envolvem práticas de ensino de línguas com parâmetros e metodologias didáticas confiáveis. A prioridade na interação e no diálogo, tão importantes no contexto de ensino de PLH, resquísita uma metodologia que coadune a funcionalidade do evento comunicativo com o aspecto multicultural envolvido no ambiente social de seus falantes.

No ensino da língua portuguesa, Neves (1994), com base em Halliday (1985), advoga a importância das metafunções da linguagem, cujas estruturas das expressões linguísticas configuram-se em funções, com diferentes modos de produzir linguagem, seguindo sempre o propósito comunicativo. A autora referencia as três funções da linguagem:

- i. *Função ideacional*, que corresponde ao significado cognitivo do ato interacional, relacionado às experiências pessoais do ambiente e às lógicas do ato linguístico de falar e entender.
- ii. *Função interpessoal*, que corresponde à manutenção dos papéis sociais e o estabelecimento de novos papéis inerentes à linguagem.
- iii. *Função instrumental*, corresponde ao instrumento das outras duas funções, diz respeito à criação do texto, à função textual da linguagem, sempre contextualizada, “fazendo-as operar no cotexto e na situação: o discurso se torna possível porque o emissor pode produzir um texto, e o ouvinte ou leitor pode reconhecê-lo”. (NEVES, 1994, p. 111).

Dessa forma, o tratamento funcionalista de uma língua natural traz à luz a competência comunicativa (NEVES, 1994). Essa teoria linguística pode ser perfeitamente atrelada a perspectiva sociocultural no ensino e aprendizagem de PLH.

Em nossa SDM, a teoria funcionalista se conjuga com as características da didática nos moldes de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Para os professores da escola de Genebra, o ensino de língua materna baseado em *sequências didáticas* permite criar situações concretas de uso da língua, que envolve a oralidade ou a escrita através de um conjunto de atividades organizadas sistematicamente, tendo como parâmetro os gêneros discursivos, oral ou escrito, ou ainda, textos autênticos em circulação social concreta.

A noção de competência comunicativa que compreendemos neste trabalho abrange as definições inauguradas com Hymes<sup>6</sup> (1972). De fato, até os dias atuais, diferentes pesquisas

---

6 O conceito de Competência Comunicativa foi apresentado por Dell Hymes em 1972 e posterior-  
*Diadorim*, Rio de Janeiro, vol. 24, número 2, p. 756-775, 2022.

seguiram a contribuição teórica oferecida pelo estudioso. Ao descrever em detalhes as funções da fala dentro de um evento comunicativo, Hymes considera quatro aspectos no evento comunicativo: **i.** o enunciado do discurso, **ii.** a sua estrutura gramatical; **iii.** a relação dos participantes do discurso, ou seja, a situação social do discurso; **iv.** e as perspectivas e valores culturais que envolvem o discurso. Para esse linguista os discursos não são aleatórios; assim como a língua, os discursos são padronizados e seguem regras que são aprendidas pelos interlocutores inseridos numa determinada comunidade. Dessa forma, assim como a língua não é a mesma de uma sociedade para outra, também os padrões do discurso não são os mesmos. No ensino de línguas esse carácter discursivo da linguagem corresponde às competências que o estudante deve adquirir e aprender.

A partir dessas considerações, a SDM proposta neste artigo tem como principais objetivos:

- i.** Possibilitar ao aprendiz de PLH a capacidade de interagir e compreender os textos e seu funcionamento, através dos diferentes mecanismos multimodais;
- ii.** Construir textos operando processos que façam sentido, sem pensar no ensino tradicional, oferecendo exemplos de situação real de interação;
- iii.** Tornar o aprendiz um leitor multifuncional crítico, ativo e participativo, capaz de interpretar os diferentes textos.

Dessa forma, não pretendemos definir uma receita mágica a ser seguida, mas sim oferecer metodologicamente uma didática com elaboração de estruturas inerentes ao processo natural de aquisição do PLH, tendo em vista a heterogeneidade linguística e cultural dos perfis dos falantes. Pelo carácter sociointeracional da linguagem e por considerar os aspectos multimodais e dialógicos prioritários para a aquisição linguística em contexto de língua de herança, também pensamos nos recursos tecnológicos que, segundo Oliveira (2012), não determinam o sucesso ou o fracasso escolar, mas reconhecendo que o seu uso pode ou não melhorar o ensino e aprendizagem. Em outras palavras, esta *sequência didática* oferece reflexões teórico-metodológicas úteis para que as competências linguísticas no ensino de PLH possam ser alcançadas.

## **Multiletramentos e a perspectiva multimodal para o ensino de PLH**

Nos dias atuais, quando falamos de aprendizagem linguística é imprescindível buscar fontes que possam atrair os aprendizes, seja nos domínios da leitura ou da escrita. Sendo assim, torna-se inevitável não mencionar, neste trabalho, os termos letramento<sup>7</sup> e multiletramento (ROJO, 2013; SOARES, 2004;). Seguindo as definições de Soares (2004), alfabetização e letramento são processos interdependentes. A alfabetização se desenvolve por meio e através de práticas

---

mente reformulado por diferentes autores.

<sup>7</sup> Segundo Kleiman (1995), os estudos sobre letramento têm como objeto de conhecimento os aspectos e os impactos sociais do uso da língua escrita. Neste trabalho não iremos nos aprofundar nas múltiplas práticas de letramento, ou ainda, nos fixar no carácter ideológico deste conceito.



sociais de leitura e escrita, aquisição e aprendizagem do sistema convencional de relações entre fonemas-grafemas, que se desenvolvem a partir de habilidades textuais de leitura e escrita, além do reconhecimento de suas funções. Para além dessas definições, o aporte metodológico que envolve o multiletramento exige opções diferentes de ensino e aprendizagem que envolvem as novas tecnologias da informação e comunicação, trabalhando com os diferentes gêneros discursivos. Como recursos para o multiletramento temos vídeos, músicas, quadrinhos, mas também recursos que envolvem as mídias sociais com *animes* e jogos digitais que favorecem, ao mesmo tempo, uma aprendizagem significativa e lúdica.

A respeito de letramento e gêneros do discurso, Santos e Moraes (2013) referenciam a relativa estabilidade dos gêneros, revelada na mutabilidade, na flexibilidade e na plasticidade de suas estruturas, podendo ser exemplificados através de “práticas linguísticas corriqueiras, como o registro de uma receita culinária, a escrita de uma carta ou de um torpedo, a narração de uma piada, uma conversa telefônica ou um bate-papo etc. Em cada uma dessas práticas, há aspectos que dizem respeito a um tema esperado, a um estilo esperado e a uma forma composicional esperada” (SANTOS; MORAES, 2013, p.23). Para os autores, essa coerção genérica oferece aos gêneros o seu caráter relativamente estável ao produzir enunciados esperados socialmente, pois todos nós conhecemos, de alguma forma, como escrever uma receita, o que é uma carta, como se fala ao telefone, ou seja, o uso social que se faz daquele enunciado.

No que concerne às modalidades semióticas, os textos são sempre multimodais, enquanto a monomodalidade tem, a partir do letramento, uma visão grafocêntrica, a multimodalidade entende o texto com um determinado ritmo, com uma amplitude de elementos que vão construir sentidos a partir de elementos tais como desenhos visuais, *designer* gráfico, música etc. (ROJO, 2013). A perspectiva multimodal para a didática, dentro do contexto de multiletramentos, prevê o ensino de línguas a partir de gêneros discursivos orais e escritos, incluindo o universo gestual e visual, frontal ou de lateralidade, numa abordagem que tem por objetivo compreender e produzir textos efetivos com base na realidade de uso. Nesse sentido, a ideia clássica do conceito de alfabetização e o conceito de letramento que abordam a leitura atrelada à compreensão da escrita se expande para o conceito de multiletramento, cujas recentes pesquisas envolvem as realidades multissemióticas da sociedade, em decorrência do crescimento e avanço das tecnologias. Neste ambiente de ensino, aproveita-se o panorama da multiplicidade de eventos comunicativos que se inserem na sociedade, isto é, desenvolve-se o multiletramento incorporado na natureza cultural da sociedade em conjunto com a natureza semiótica das linguagens. (ROJO, 2013; VAN LIER, 2004).

Pensando nessa metodologia de ensino, a didática do PLH pode envolver diferentes construtos didáticos: uma entrevista com vizinhos, apresentação musical, sarau, teatro, feiras de ciências, além de atividades que envolvam o uso integrado de diversas modalidades (uso de aparelhos eletrônicos, *tablets* e *internet*, jogos eletrônicos, entre outros). Neste âmbito, o ensino com a metodologia do multiletramento pode ampliar o diálogo multidisciplinar no

ensino do PLH, como método dialógico multidisciplinar, multicultural e multimodal, onde as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e (TDICs) podem se tornar uma realidade multissemiótica na aprendizagem. Compreendemos, assim, que na sociedade os textos em circulação, sejam eles impressos, sejam eles em formatos de mídias audiovisuais, digitais ou não, tornam-se significativos para o ensino e aprendizagem. Dessa forma, os textos compostos por novas linguagens podem auxiliar o aprendiz de PLH na sua trajetória, porém, para serem produzidos exigem também conhecimentos específicos por parte do professor e do aluno.

### **Sequência Didática Multimodal e o contexto de ensino em PLH**

A presente *sequência didática* foi aplicada numa turma da escola comunitária Casa do Brasil em Florença. Como professora voluntária dessa escola tenho desenvolvido, desde 2014, uma didática interdisciplinar, conforme referido na proposta curricular para o ensino de PLH. Na proposta redigida pelo MRE em 2020 põe-se a questão primordial sobre as competências comunicativas dos aprendizes associadas à função do uso e do propósito interativo em diferentes ambientes sociais.

A partir dessas considerações, destaca-se que a proposta didática foi aplicada na segunda fase do isolamento, no ano de 2021 (nos meses de janeiro, fevereiro, março e abril), com aulas semanais na modalidade *online*, com tempo de aula de 1h20min., tempo suficiente para o conhecimento do tema e desenvolvimento de habilidades comunicativas e linguísticas dos aprendizes. Por motivos de espaço, neste artigo apresentaremos em detalhes somente a sequência de 2 módulos, em 4 aulas. Descreveremos ainda, de forma resumida, os módulos que foram desenvolvidos posteriormente obedecendo ao cronograma da escola comunitária, porém, não os apresentaremos em detalhes.

O perfil de competências da turma em que foi aplicada a SDM é heterogêneo; isto significa dizer que as habilidades de compreensão oral e produção oral, de compreensão escrita e de produção escrita dos aprendizes são diferentes. As assimetrias das competências em sala de aula foram utilizadas para balancear as diferenças entre os próprios alunos. A faixa etária da turma era entre 9 e 13 anos, todas meninas, alfabetizadas na língua majoritária, italiana. Com relação às habilidades em português, todas as alunas eram capazes de realizar a leitura em português, mas nem sempre uma leitura funcional. Por isso mesmo, cada atividade proposta teve o objetivo de ampliar o vocabulário e o conhecimento pragmático da língua a partir dos gêneros discursivos envolvidos na proposta.

O planejamento didático da instituição segue a linha de projetos temáticos. Para isso, o corpo docente formula um projeto temático quadrimestral, no qual o planejamento pode ocorrer com liberdade, adequando-se às exigências e motivações de cada turma. O tema da instituição no primeiro quadrimestre de 2021 foi *Identidades: eu, minha família, minha cidade*. Como o ensino de PLH envolve a multiplicidade de ambientes de uso social da língua, não

somente o ensino da língua portuguesa e cultura brasileira, mas procurando inserir a língua e a cultura local, neste caso a cultura italiana, o tema escolhido permitiria desenvolver textos orais e escritos com atividades que poderiam ser trabalhadas de forma multidisciplinar, incluindo as disciplinas ciências, geografia e história. A partir deste tema, os professores poderiam elaborar projetos específicos que entrelaçassem outros repertórios referentes ao tema. No caso da turma em questão, criamos o projeto *Repórter*, no qual a cada dois módulos, as estudantes podiam escolher entrevistados, ensaiando o papel de repórter.

O quadro 1 abaixo resume a SDM elaborada e trabalhada com a turma.

**Quadro 1** - Sequência Didática Multimodal.

<b>Sequência didática multimodal Réporter</b>	<b>Projeto pedagógico da escola: “Identidades: eu, minha família, minha cidade”</b>	
<b>Módulo 1 Dia da Língua Materna Gênero Entrevista</b>	AULA 1	Apresentação do gênero e da situação da entrevista. Explicação dos objetivos da entrevista e do vídeo a ser realizado. Elaboração coletiva das perguntas.
<b>Módulo 1</b>	AULA 2	Correção da entrevista em português. Seleção dos personagens de animação e gravação das vozes. Início da criação do vídeo com o <i>animaker</i> .
<b>Módulo 2 Minha cidade e meu bairro Gênero Jornal</b>	AULA 3	Apresentação do gênero textual e os objetivos da descrição. Explicação do esquema gramatical de uma descrição, ex. de verbos utilizados, vocabulários. Explicação sobre o utilizo do aplicativo da plataforma <i>Slide Doc Google</i> .
<b>Módulo 2</b>	AULA 4	Inserção das imagens na apresentação da Descrição da cidade e do bairro no <i>Slide Doc</i> do <i>Google</i> , e correção dos textos.

Fonte: Elaborada pela autora.

### **Módulo 1: Dia da Língua Materna - aulas 1 e 2. Gênero Entrevista**

Segundo Mendes (2012), a escolha de temas e áreas de interesse cultural para o ensino de PLE/PL2 ou PLH deve ser realizada com o cuidado de não tropeçar em estereótipos frequentes das línguas e culturas da lusofonia. Dessa forma, a fim de criar um ambiente que despertasse o desejo de se comunicar oralmente, além de estimular a escrita, aproveitando as comemorações do *Dia Internacional da Língua Materna* designado pela Unesco como o dia 21 de fevereiro, foi pedido para que as alunas escolhessem um amigo ou uma amiga da escola regular que tivesse, assim como elas, uma língua de herança. Essa consideração é importante pois leva a estudante a refletir sobre o seu lugar na sociedade multiétnica italiana, com a presença de imigrantes e filhos de imigrantes na escola. Além disso, desenvolve as dimensões identitária e afetiva no ensino em PLH, no sentido que as identidades sociais se encontram e se reconhecem reciprocamente, ou seja: *a língua da família não é somente minha, mas também tenho um amigo ou amiga que também tem uma língua da família, uma língua de herança*. Neste viés, a dimensão identitária

motiva a realização da tarefa, a partir de uma entrevista a ser realizada com uma amiga cuja mãe ou pai não tivessem nascido na Itália.

No quadro 2 abaixo estão especificadas as perguntas construídas pelas alunas.

**Quadro 2** - Perguntas para a reportagem

1. Qual a cidade e o país em que a sua mãe (ou seu pai) nasceu?
2. Qual o lugar preferido desta cidade para ela (ou ele)?
3. Descreva 3 características desta cidade. É montanhosa? Tem praia ou floresta, ou cachoeira? Ela ou ele nasceu e morou no centro da cidade ou na periferia? O que a sua mãe (ou pai) conta sobre essa cidade?
4. Qual o prato preferido da sua mãe (ou pai)? De que é feito?
5. Fale uma frase que você mais gosta na língua da sua mãe ou pai? (Escreve em língua original e a sua tradução em português)

**Fonte:** Elaborado pela autora

Embora a entrevista tenha sido realizada em italiano, na segunda aula as alunas teriam que gravar áudios, emprestando suas vozes ao repórter e à entrevistada, e esses áudios foram elaborados em português. O estímulo estético por trás desta atividade didática foi aquele de criar um vídeo de animação, com personagens em quadrinhos, criados pelo *software animaker*<sup>8</sup>, no qual pudessem ser ouvidas as entrevistadas, além da repórter. Esse estímulo estético envolve o domínio semiótico da linguagem, e foi utilizado como ferramenta para criação de um espaço que motivasse a interação em português, e a real necessidade de interagir na LH. Na primeira aula, as alunas elaboraram as perguntas em português, juntamente com a professora. Em casa, tiveram que transpor as perguntas para o italiano, realizando a reportagem toda em italiano. Depois de realizar a entrevista em italiano, antes de seguir à Aula 2, as alunas tiveram que reescrever as perguntas e respostas em português. Foi possível perceber que para realizar essa tarefa, as alunas foram mais ativas do que nas outras aulas em que aprendiam regras gramaticais. Percebeu-se que estavam animadas, pois a escrita era necessária. Além disso, na segunda aula, na hora da correção e antes de gravarem os áudios, percebeu-se que os desvios linguísticos não pesaram para a continuação da tarefa. Elas não se fixaram nos erros, mas em melhorar as frases a fim de realizar um excelente trabalho. Enfim, as alunas estavam motivadas para gravar o áudio para a criação do vídeo, pois iriam ouvir suas vozes nos personagens do *software animaker*<sup>9</sup>, com as animações escolhidas por elas mesmas. O vídeo teve a duração de cerca 2 minutos cada.

8 O Animaker é um software de animação de vídeo que permite pessoas, ainda sem experiência em produção e edição, elaborar os seus próprios vídeos de alta qualidade. Ele permite aos usuários criar vídeos animados usando personagens e modelos pré-construídos.

9 Nesses dois links é possível acessar os vídeos elaborados por duas alunas da turma. Disponível em <<https://app.animaker.com/animos/7ml3BbCde8nN3g8q>> e <<https://youtu.be/eIQijiRr9Ao>>. Acesso em 14 Jun. 2022.

**Quadro 3** - Imagens de vídeos da Sequência Didática Multimodal para PLH.

No quadro 3 podemos ver duas imagens dos vídeos elaborados pela professora e por duas alunas da classe. As alunas escolheram as personagens e as imagens das cidades entrevistadas, neste caso, temos a cidade de Lima, no Peru, e a cidade de Buenos Aires, na Argentina.

## **Módulo 2: Minha cidade e meu bairro – aulas 3 e 4. Gênero Jornal**

Para esse segundo módulo, o gênero entrevista dentro do subprojeto “Repórter” foi direcionado para trabalhar os aspectos descritivos da identidade do aprendiz que envolvem o seu ambiente de habitação, ou seja, a geografia ou história da cidade e do seu bairro, dependendo do interesse na descrição do ambiente. O objetivo era descrever o próprio bairro, criando assim um jornalzinho de informações. No início da aula, a dinâmica da professora através do *powerpoint* foi revelar as características da sua cidade natal, o Rio de Janeiro, descrevendo o bairro onde ela morava antes da mudança para a Itália. Esse momento foi motivador e também de conhecimento sobre a cultura, e de aprendizagem formal da língua. Por exemplo, com relação aos verbos utilizados na descrição e nomes de locais específicos como *correios*, um vocábulo diferente do italiano. As alunas perceberam que algumas palavras são cognatas, como *mercado*, *praça*, *biblioteca*<sup>10</sup> que são parecidas na escrita da língua italiana mudando somente algumas letras, e

10 Em italiano essas palavras se escrevem: *mercato*, *piazza*, *biblioteca*.



por isso são possíveis acessar imediatamente. Porém, palavras como *correios*, *igreja*, *calçada*<sup>11</sup> não têm nenhuma relação ortográfica com as palavras em italiano. Sendo assim, depois da aula foi enviado às alunas um jogo elaborado através da plataforma digital *wordwall*<sup>12</sup>, e um jogo com exercício criado pelo *liveworksheets*<sup>13</sup>, além de tarefas específicas, através do *Classroom* do *Google*, a fim de reforçar o conteúdo e o léxico do módulo.

Além dessas tarefas, como atividade de pesquisa, foi pedido que procurassem na *internet* imagens da sua cidade e de seu bairro. Essa pesquisa era para responder ao objetivo da aula da semana seguinte: criar um jornalzinho com descrição da própria cidade para um amigo (a) ou primo (a) que mora no Brasil. Na segunda aula as alunas foram convidadas a fazer a descrição da sua própria cidade ou bairro. Sendo assim, no quadro 4 temos registradas as atividades realizadas por duas alunas. A estrutura do texto descritivo se alinha às conversas do cotidiano: *O que tem no meu bairro? O que dá para fazer no fim de semana?*

Quadro 4 - Trabalhos de descrição “Minha cidade e meu bairro”.



11 Em italiano essas palavras se escrevem: *posta*, *chiesa*, *marciapiede*.

12 O *wordwall* é uma plataforma projetada como ferramenta digital de alfabetização, funciona como recurso didático com a possibilidade de criar atividades didáticas personalizadas. É possível elaborar questionários, jogos da memória e competições, inserindo pontuações, imagens e palavras. O link da atividade *Meu Bairro* enviado para a turma da Casa do Brasil em Florença está disponível em < <https://wordwall.net/play/12134/294/641> > Acesso em 5 de fev. 2022.

13 *Liveworksheets* permite transformar os trabalhos tradicionais em exercícios interativos, com auto-correção direta do site, ou permitindo a impressão das atividades. Além disso, os alunos podem realizar as tarefas e enviar as suas respostas para o professor. O link da atividade realizada pela associação está disponível em <https://www.liveworksheets.com/kl1512109oz> > Acesso em 5 fev.2022.



-Onde eu moro?-	-O que posso fazer no fim de semana?-
<p>Eu sou S [REDACTED]</p> <p>Eu moro em Florença no bairro 4 Isolotto, é um bairro muito grande no qual tem a minha escola e também muitas outras, farmácias, muitos mercados e um shopping para comprar comida e outras coisas, correios, unidade de saúde(ASL), 2 parques para se divertir e relaxar(em um destes parques tem a minha futura escola)</p>	<p>-parco Villa Vogel: descansar, fazer algumas caminhadas, fazer piquê com os amigos, jogar...</p> <p>-parco le cascine: comprar algumas coisas, fazer caminhadas, pescar(nos pontos proximos ao Arno)</p> <p>-museus: ir nos museus admirar operas de arte e comprar souvenir</p> <p>-cinema: pode ver filmes e se houver alguma loja voce pode comprar algumas coisas</p>
 <p data-bbox="655 387 767 409">-QUARTIERE 4-</p>	 <p data-bbox="1118 376 1270 398">-parco delle cascine-</p>

Como é possível perceber, a professora quis introduzir a expressão com o verbo *dar – dar pra X* – que é abstrata e metafórica na língua portuguesa e muito usada no cotidiano, indicando a possibilidade de realizar algo. Pelo seu significado abstrato e uso cotidiano na língua portuguesa, percebe-se a necessidade do professor em desenvolver exercícios diversificados para o aprendiz de PLE ou PLH, uma vez que não se encontram frequentemente nos livros didáticos exemplos com esse tipo de construção idiomática.

A *sequência didática* desenvolvida ao longo dos 4 meses teve outros subtemas ligados ao tema principal *Identidades: eu, minha cidade, minha família*. Nos módulos seguintes a turma continuou trabalhando com descrição, mas foi pedido para realizar uma entrevista com a própria mãe brasileira, perguntando as características da cidade onde ela morava no Brasil (seguindo o exemplo do gênero discursivo do módulo 2). Esse terceiro módulo, replicado com as descrições da cidade natal da mãe brasileira, trabalharia assim a história da cidade brasileira e suas características, a característica geográfica ou cultural, envolvendo dessa forma os aspectos identitário e afetivo, tão importantes no ensino e aprendizagem do PLH.

Em seguida, foram utilizadas as ferramentas *Wordwall* e o *Jamboard* do *Google*<sup>14</sup>, trabalhando emoções pessoais em um subtema. Vídeos de desenhos animados famosos também foram utilizados para introduzir este mesmo tema antes da aula, apoiando a explicação dos objetivos a partir de imagens. Outra ferramenta digital já citada, a *Liveworkersheets*, foi utilizada para trabalhos gramaticais em aulas posteriores. Interessante mencionar que o módulo sobre as emoções pessoais teve continuação no módulo seguinte para falar dos sentimentos em relação ao pai, ou sentimentos dos pais. O gênero discursivo *Carta* foi aplicado em seguida para o módulo posterior com o objetivo de escrever uma carta ao pai e falar de sentimentos e desejos.

Ao longo do ano de 2021, toda a proposta didática da escola comunitária Casa do Brasil em Florença foi realizada através da plataforma digital *Elefante Letrado*<sup>15</sup>. Uma vez que a biblioteca da associação estava fechada, essa plataforma digital serviu de acervo de livros

14 O Jamboard é uma ferramenta digital da plataforma Google usado para criar atividades interativas que podem ser reproduzidas em qualquer dispositivo habilitado para web, como um computador, tablet, telefone ou quadro interativo.

15 O *Elefante Letrado* é uma plataforma digital de leitura para crianças de 6 a 11 anos, com versões para escolas e famílias, incluindo jogos de compreensão textual. Disponível em <<https://www.elefante-letrado.com.br>> Acesso em 22 fev. 2022.

para os alunos, estimulando leituras extras com livros que continham os temas trabalhados neste período. Torna-se relevante salientar que o ensino do PLH é fortemente ligado ao envolvimento das famílias através de um planejamento linguístico familiar. Dessa forma, para que a aprendizagem seja eficiente e significativa, sendo o português uma língua minoritária com poucas horas de interação linguística diária e poucas horas de ensino durante a semana, as famílias precisam se organizar com outras atividades estimulantes e a leitura em casa é uma delas.

### Considerações finais

O objetivo desse artigo foi oferecer um Sequência Didática Multimodal a partir da perspectiva multimodal e de multiletramentos (ROJO, 2013; VAN LIER, 2004) para a didática do PLH, alinhando às teorias funcionalistas. Seguindo este viés teórico, postula-se que a interação entre as forças internas e externas à língua acomoda estruturas cognitivas constituídas a partir das pressões de uso de ordem comunicativa. Os pressupostos da SDM se baseiam na articulação das teorias funcionalistas atreladas à noção de competência linguística para o ensino do PLH, pensando no carácter interacional e dialógico da língua(gem), e ao contexto de ensino de língua-cultura de herança (MENDES, 2012 e 2015).

As competências e habilidades linguísticas e interculturais veem, neste trabalho, a comunhão com a proposta curricular do MRE, indicando uma visão didático-pedagógica que satisfaz o ambiente de ensino e seu carácter multicultural e multilíngue. Observamos, a partir dos pressupostos teóricos funcionalistas, que a abordagem que envolve as metafunções da linguagem apoia a didática do PLH quando o ensino utiliza-se de repertórios linguísticos das situações reais de comunicação para incentivar os aprendizes. Além disso, como proposta funcionalista, entendemos que o encaminhamento metodológico da SDM reconheceu a função *ideacional* (referente a experiências pessoais do ambiente e do ato interacional), a função *interpessoal* (referente aos papéis sociais) e a função *instrumental* (referente a estrutura do texto situacional).

As perspectivas funcional e multimodal para a SDM foram requisitadas com o subprojeto *Repórter*, no qual as alunas tiveram a oportunidade de desenvolver as tarefas dos módulos *Dia da Língua Materna*, com o gênero *entrevista*, e *Minha cidade e meu bairro*, com o gênero *jornal*, alcançando os resultados esperados em termos de competência linguística. O conceito de multimodalidade dos gêneros discursivos propiciou a aplicação da perspectiva interdisciplinar e multimodal no ensino da língua, entrelaçando, dessa forma, o ensino da LH a sua cultura, sem marcar estereótipos. Compreendemos, assim, que no processo de ensino e aprendizagem do PLH, a elaboração das atividades precisa trabalhar as identidades do aprendiz, ou seja, sua identidade multicultural, sem operar estereótipos, mas envolvendo os aspectos socioculturais

da comunidade linguística a fim de valorizar e oferecer ao aprendiz, mesmo que em um período curto de aprendizagem, um vasto repertório linguístico, com o objetivo de ampliar seu vocabulário e prepará-lo para a interação social. Foi possível perceber que os módulos que recrutaram o estímulo estético, ligado ao domínio semiótico da linguagem a partir das ferramentas tecnológicas com jogos como *wordwall*, ou *jamboard* e *animakers*, entre outros que foram utilizados, colaboraram como instrumento para incentivar a interação em português e a real necessidade de interagir na LH.

Os módulos aplicados nesta sequência didática ofereceram possibilidades para que fossem alcançadas as competências comunicativas e linguísticas apropriadas a esta turma. Esses são exemplos para o desenvolvimento de módulos que satisfaçam outros perfis de aprendizes de PLH, que contemplem ao mesmo tempo a diversidade cultural de outros falantes lusófonos. Esta sequência pode, assim, ser adequada aos contextos de sala de aula plurais, nos quais outras línguas e culturas da lusofonia estejam presentes em classe.

## REFERÊNCIAS

BARROS, D. M. de, DE ROSA, G. L., CASSEB-GALVÃO, V. C. (orgs.). *Português em contexto italiano: história, instrumentalização, análise e promoção*. Anápolis: Editora UEG, 2019.

BENEDINI, D. R. M. *O Português como herança na Itália, línguas e identidades em diálogo*. 176 f. Tese [Doutorado] – Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação Língua e Cultura. Salvador. 2015.

BIALYSTOK, E. Acquisition of Literacy in Bilingual Children: A Framework for Research. In.: *Language Learning*, v. 57, p. 45-77, 2007.

BRASIL, Ministério das Relações Exteriores, Divisão de Promoção da Língua Portuguesa. História dos Centros Culturais Brasileiros. Brasília: MRE, 2020. Disponível em <<http://funag.gov.br/biblioteca/download/Cartilha%205-DIGITAL.pdf>>. Acesso em 09 fev. 2022.

CARREIRA, M., KAGAN, O. The Results of the National Heritage Language Survey: Implications for Teaching, Curriculum Design, and Professional Development. In.: *Foreign Language Annals*, v. 44, p. 40-64, 2011.

CASSEB-GALVÃO, V. C. Uma contribuição da descrição gramatical para o ensino do português brasileiro em contexto de herança. In.: CHULATA, K. A. *Português língua de herança: discursos e percursos*. Lecce: Pensa Multimedia editora. 2015. p. 149-166.

CLYNE, M. *Pluricentric languages. Differing Norms in Different Nations*. Berlin; New York: Moutan de Greyter, 1992.

CREESE, A. et al. *Investigating multilingualism in complementary schools in four communities: Full Research Report ESRC End of Award Report*, p.23-37, 2007.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita:

apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

FISHMAN, J. A. 300-Plus years of heritage language education. In.: PEYTON, J, RANARD, D. MCGINNIS, S. (eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource language in education: Theory and practice*. Washington Dc: Delta System. 2001, p. 87-97. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED458809.pdf>>. Acesso em: 9 fev. 2022.

FLORES, C., MELO-PFEIFER, S. O conceito “Língua de Herança” na perspectiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha. *Domínios de lingu@gem*. v. 8, n. 3. Ago./dez.2014. Disponível em <<https://doi.org/10.14393/DLesp-v8n3a2014-3>>. Acesso em: 13 Jun. 2022.

GARCIA, O. Languaging and ethnifying. In.: FISHMAN, J. A. & GARCÍA, O. (eds.) *Handbook of Language and Ethnic Identity*. Oxford: Oxford University Press, p. 519-534, 2010.

HALLIDAY, M. A. K. Relevant models of language. In: HALLIDAY, M. A. K. *Explorations in the functions of language*. New York: Elsevier, 1973.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. Baltimore: Edward Arnold, 1985.

HYMES, D. H. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (ed.) *Sociolinguistics*. Hamondsworth: Penguin, 1972. p. 269-93.

HORNBERGER, N. H. Continua of Biliteracy. *Review of Educational Research*, v. 3, n. 59, p. 271–296, 1989.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola”. In.: KLEIMAN, A. B. (orgs.). *Os significados do letramento*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In.: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S.M. (orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas SP: Mercados das Letras, 2007, p. 67-92.

MELO-PFEIFER, S. Português como língua de herança: que português? Que língua? Que herança? *Domínios de Lingu@gem*. Uberlândia, v. 12, n. 2, abr.-jun., p. 1161-1179, 2018. Disponível em <<https://doi.org/10.14393/DL34-v12n2a2018-18>>. Acesso em: 13 Jun. 2022.

MENDES, E. Vidas em português\_ perspectivas culturais e identitárias em contexto de português língua de herança (PLH). *Platô Revista do Instituto Internacional da Língua Portuguesa*. Cidade da Praia, vol. 1, n. 2, 2012. Disponível em: <<https://iilp.cplp.org/plato/index.html>>. Acesso em 14 fev. 2022.

MENDES, E. Ensino e formação de professores de português como Língua de Herança (PLH): revisando ideias, projetando ações. In.: CHULATA, K. A. *Português como Língua de Herança Discursos e Percursos*. Lecce: Pensa MultiMedia, 2015, p. 79-100.

NEVES, M.H.M. Uma visão geral da gramática funcional. *Alfa*, n. 38, p. 109-127, 1994.

OLIVEIRA DE SOUZA, A.L. O Português como Língua de Herança em Florença: línguas e identidades em movimento. In.: SOUZA, A.; ORTIZ ALVAREZ, M. L. (orgs.) *Português como Língua de Herança – uma disciplina que se estabelece*. Campinas: Pontes Editores. 2020. p.181-206.

OLIVEIRA DE SOUZA, A.L.; BENEDINI, D. R. M. O POLH na Itália – A descoberta do espaço linguístico. In.: SOUZA, A.; LIRA, C.; CHULATA, K. (orgs.) *Línguas, Identidades e Migração: Brasileiros na Europa*. Londres: JNPaquet Books. 2019. p.75-105.

OLIVEIRA, M. A. O trabalho do professor, as tecnologias e os gêneros multisssemóticos: da construção de modelos didáticos a sequências de ensino. In: *II Congresso Internacional TIC e educação*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. 2012. p. 790-805. Disponível em: <<http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/69.pdf>>. Acesso em 10 fev. 2022.

PEREIRA, M. P. O ensino de português como língua pluricêntrica: perspectivas e desafios em um contexto de herança. In.: SOUZA, A.; ORTIZ ALVAREZ, M. L. (orgs.). *Português como língua de herança: uma disciplina que se estabelece*. Campinas: Pontes, 2020, p. 21-45.

POLINSKY, M.; KAGAN, O. Heritage languages: In the ‘wild’ and in the classroom. *Language and Linguistics Compass* 1. V.5, p. 368-395. 2007.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In.: ROJO, R. (org). *Escol@ Conectada: Os multiletramentos e as TICS*. São Paulo: Parábola, 2013. p.13-36.

SANTOS, F. C. dos; MORAES, F. *Alfabetizar letrando com a literatura infantil*. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SOUZA, A.; ORTIZ ALVAREZ, M. L. (orgs.) *Português como Língua de Herança – uma disciplina que se estabelece*. Campinas: Pontes Editores. 2020.

SOUZA, A. Is Brazilian Portuguese being taught as a community or heritage language? *Language Issues, Summer*; v. 27, n.1, p. 21-28. 2016.

SOUZA, A. Motherhood in migration: A focus on family language planning. *Women’s Studies International Forum*. v. 52, p. 92-98, 2015.

SOUZA, A. Language choice and identity negotiations in a Brazilian Portuguese community school’ in V. LYTRA; P. MARTIN (orgs) *Sites of Multilingualism: Complementary Schools in Britain Today*, London: Trentham, p. 97-107, 2010.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: As muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. [online]. n.25, p.05-17, 2004.

VALDÉS, G, Heritage Language Students: Profiles and Possibilities, In.: PEYTON, J; RANARD, D. MCGINNIS, S. (eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource language in education: Theory and practice*. Washington Dc: Delta System. 2001, p. 37-70. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED458809.pdf>>. Acesso em 14 fev. 2022.

VAN DEUSEN-SCHOLL, N. Toward a definition of heritage language: Sociopolitical and pedagogical considerations. *Journal of Language, Identity, and Education*, v. 2, n. 3, p. 211-30, 2003.

VAN LIER, L. *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Dordrecht: Springer Science & Business Media, 2004.