O uso de *Languaging* nas aulas de Português como Língua de Herança

The Use of Languaging in Portuguese as a Heritage Language Classes

DOI: https://doi.org/10.21747/30517036/seb3a9

Aline Gandra
Faculdade de Letras da Universidade do Porto
alineagandra@gmail.com
https://www.cienciavitae.pt/portal/D016-1CA6-A616

Recebido: 22/02/2026
Aceite: 16/03/2026

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo discutir e analisar o uso do *Languaging* como ferramenta de construção linguística no processo de ensino e aprendizagem de português como língua de herança (PLH). O processo de *Languaging* é examinado por meio de *Language-Related Episodes* (LREs), compreendidos como ferramentas analíticas para a compreensão da reflexão linguística dos aprendentes e para o apoio a práticas pedagógicas no ensino de línguas de herança (LH), mais especificamente de português. O estudo baseia-se na análise de interações ocorridas em contexto de aula de PLH com participantes residentes na África do Sul, com idades entre 10 e 11 anos. Os principais resultados indicam que as LREs presentes no estudo se concentram mais no âmbito gramatical e nos mecanismos estruturais da escrita e que há um papel crucial da mediação docente no que se refere ao engajamento cognitivo. As conclusões apontam que o uso do *Languaging* em atividades de escrita colaborativa constitui uma ferramenta analítica e pedagógica potente para o ensino de PLH, favorecendo a articulação entre forma, sentido e discurso e promovendo interculturalidade na sala de aula, além de evidenciar a necessidade de uma formação docente específica em língua de herança, sensível às particularidades linguísticas e socioculturais dos falantes de herança.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de português língua de herança; *languaging; language-related episodes.*

ABSTRACT: This study aims to discuss and analyze the use of Languaging as a tool for linguistic construction in the teaching and learning process of Portuguese as a Heritage Language. The Languaging process is examined through Language-Related Episodes (LREs), understood as analytical tools for

investigating learners' linguistic reflection and for supporting pedagogical practices in heritage language education, more specifically in Portuguese. The study is based on the analysis of interactions that occurred in a Portuguese as a Heritage Language classroom context with participants living in South Africa, aged between 10 and 11. The main findings indicate that the LREs identified in the study are predominantly related to grammatical aspects and structural mechanisms of writing, and they highlight the crucial role of teacher mediation in learners' cognitive engagement. The conclusions suggest that the use of Languaging in collaborative writing activities constitutes a powerful analytical and pedagogical tool for Portuguese as a Heritage Language instruction, as it promotes the articulation between form, meaning, and discourse, fostering interculturality in the classroom, while also underscoring the need for teacher education specifically focused on heritage language instruction and sensitive to the linguistic and sociocultural particularities of heritage speakers.

KEYWORDS: Portuguese as a heritage language teaching; Languaging; Language-related episodes.

Introdução

O aumento dos fluxos migratórios nas últimas décadas tem intensificado a presença de comunidades plurilíngues em contextos de diáspora, promovendo novas configurações linguísticas, identitárias e educacionais. Nesse cenário, o ensino e a aprendizagem de LH têm-se consolidado como um campo de investigação relevante, especialmente para a compreensão do desenvolvimento linguístico de falantes expostos a uma língua minoritária no ambiente familiar e a uma língua dominante no país de acolhimento. No caso do PLH, pesquisas têm evidenciado a complexidade dos perfis linguísticos dos falantes de herança e os desafios no desenvolvimento de práticas pedagógicas, sobretudo na escrita, domínio frequentemente mais sensível e dependente de instrução explícita, o que traz implicações diretas para o ensino e para a formação docente.

Paralelamente, abordagens fundamentadas na Teoria Sociocultural da linguagem de Vygotsky destacam o papel da interação e da mediação, e o conceito de *Languaging* propõe a linguagem como ferramenta de construção e transformação do pensamento. O fenômeno *Languaging* pode ser observado por meio dos LREs, momentos em que os aprendentes direcionam sua atenção à forma linguística durante as tarefas. Embora amplamente estudados em contextos de segunda língua (L2), ainda são escassas as investigações sobre essas noções em contextos de LH, particularmente no ensino de PLH, cujos falantes apresentam trajetórias linguísticas marcadas por conhecimento predominantemente implícito e exposição limitada a registros formais.

Diante disso, o presente trabalho analisa a manifestação do *Languaging* em uma aula online de PLH por meio da identificação e categorização de *LREs* em uma tarefa de escrita colaborativa, buscando compreender como os aprendentes mobilizam aspectos formais da língua, como esses se articulam às funções discursivas e qual o papel da mediação docente no engajamento cognitivo. Ao focalizar crianças falantes de herança residentes na África do Sul, o estudo pretende contribuir para o avanço das discussões teóricas e pedagógicas sobre o ensino de PLH, evidenciando o potencial didático da análise de *Languaging* e LREs em contextos bilíngues de herança.

Bilinguismo de herança

Língua de herança (LH) refere-se à língua falada no ambiente familiar em contexto de diáspora. Conforme Almeida e Flores (2017), os falantes de herança podem ser bilíngues simultâneos ou sequenciais, dependendo da idade de exposição. Em geral, crescem com *input* limitado à LH, frequentemente restrito à família ou comunidade, o que resulta em níveis variáveis de proficiência e dificulta sua avaliação.

Segundo Montrul e Polinsky (2021), embora crianças imigrantes possam inicialmente apresentar maior contato com a LH, o seu uso tende a diminuir com a escolarização no país de acolhimento, impactando sua estrutura e prestígio (Montrul, 2010). Em comparação com falantes de L2, a LH é geralmente adquirida desde cedo, com maior exposição a registros coloquiais e conhecimento mais implícito, enquanto a L2 é aprendida após a língua primeira (L1), com maior formalidade e maior influência interlinguística (Rinke et al, 2019).

Estudos indicam que o *input* restrito pode afetar domínios como a morfossintaxe (Schlyter, 1993; Blom, 2010) e que estruturas mais tardias e formais, como o uso do modo subjuntivo, tendem a ser adquiridas mais lentamente, dada a limitação de ensino formal e a predominância de usos informais (Almeida & Flores, 2017; Correia & Flores, 2021).

Languaging

De acordo com Swain (2006), indivíduos usam a língua para mediar o processo cognitivo, e que ao mesmo tempo que produzimos significados, precisamos pensar na língua em si, sendo esse processo, de acordo com a autora, uma dinâmica que nunca termina.

Para a autora *Languaging* está ancorado na visão de Vygotsky (1987) de que a língua não é apenas uma expressão do pensamento por meio da língua, mas é sim estruturada na formação do discurso, ou seja, a transformação do pensamento ocorre através da fala e da escrita.

Sampson (2018) enfatiza que o termo *Languaging* explorado no trabalho de Swain se refere ao uso da linguagem não apenas para transmitir significado, mas também como um agente na construção de significado, sendo a linguagem uma ferramenta cognitiva. Sampson lembra que os trabalhos mais recentes de Swain se têm enquadrado na Teoria Sociocultural (SCT) de Vygotsky e se afastado mais do seu trabalho anterior sobre a Hipótese do *Output* (1985), em que se concebia a linguagem como um veículo de uma mensagem fixa já existente como pensamento. Para Vygotsky (1978), o desenvolvimento de funções psicológicas é um aspecto necessário e universal que resulta na aprendizagem. Partindo desse viés, para Swain (2006), o processo de aprendizagem ocorre no próprio *Languaging*.

Segundo Storch (2007), *Languaging* pode ser observado por meio de *Language-Related Episodes*, que poderiam ser traduzido como "episódios relacionados à linguagem". Sampson defende que o processo de LREs corresponde aos episódios em que os aprendentes falam sobre ou questionam o uso da linguagem ou se corrigem a si mesmos ou aos outros, o que envolve negociação de formas linguísticas (Swain, 1998; Ellis, 2000), de maneira que são episódios temporários enquanto os aprendentes realizam tarefas comunicativas e tentam expressar significados de maneira mais precisa, apropriada e coerente.

De acordo com Sampson (2018), outros autores também seguem a mesma visão de Swain, como Suzuki (2012) e Moradian et al. (2016), tendo LREs como foco linguístico, no âmbito do léxico, gramática ou discurso (Swain, 1998; Storch, 2007; Fortune, 2005), e para este trabalho, seguindo o viés de Sampson (2018), também haverá atenção ao engajamento.

Falantes de língua de herança tendem a participar em aulas presenciais individuais ou em grupos por uma demanda familiar e, por vezes, não por iniciativa própria, portanto, há a necessidade de considerar o engajamento, que poderá ser definido como uma espécie de esforço que requer energia e envolvimento elevado e que impulsiona a aprendizagem (Christenson et al., 2012).

Sampson (2018, p. 7) refere também a questão do engajamento comportamental, emocional e o cognitivo, e, assim como na tese do autor, para este trabalho interessa-nos o foco no engajamento cognitivo. Fredericks et al. (2004, p. 60 citado por Sampson, 2018) define o engajamento cognitivo como um fenômeno que incorpora reflexão e disposição para implicar o esforço necessário para compreender ideias complexas e dominar habilidades desafiadoras.

Para Sampson (2018), o engajamento cognitivo pode ser lido como a motivação que dá força e direciona o comportamento para concluir uma determinada tarefa ou um curso. Assim, o autor determina que existe o engajamento elaborado, no qual os aprendentes buscam e fornecem confirmação,

explicação e sugerem alternativas para realizar a tarefa, ou o engajamento limitado, quando os aprendentes parecem não expressar uma preferência ou resolução linguística. Entretanto, para este trabalho, propomos um terceiro tipo de engajamento cognitivo, aquele incentivado pelo professor mediador.

Nesse último, a proposta estaria enquadrada para crianças aprendentes de língua de herança, que porventura careçam de motivação que impulsione o engajamento em tarefas ou cursos em sua língua familiar, que por sua vez costuma possuir um estatuto menos prestigioso do que a língua dominante do país em que os falantes de herança residem.

E assim, para dar conta do perfil de falantes de herança, neste trabalho o engajamento de cada participante é codificado como um dos três tipos: limitado, elaborado e incentivado pelo professor mediador.

Objetivo do trabalho

Neste trabalho, analisamos a produção escrita e as interações orais de um grupo de três crianças colaborando na realização da atividade com o intuito de encontrar respostas para as seguintes perguntas:

Q1: Como é que episódios de LREs emergem e se configuram em uma sala de aula online de PLH durante uma tarefa de escrita colaborativa?

Q2: Qual é o papel da mediação docente na sustentação e aprofundamento do engajamento cognitivo em LREs em contexto de aula de língua de herança?

Q3: De que modo aspectos formais da língua são mobilizados durante os episódios de LREs na aula de PLH e de que maneira impactam as funções discursivas produzidas pelos falantes de LH?

Metodologia

Participantes

O presente trabalho se baseia em um estudo de análise em contexto de aula online de PLH com participantes que frequentam as aulas juntos há 20 meses. O grupo é composto por duas meninas de 11 anos de idade e um menino de 10 anos, residentes na Cidade do Cabo, na África do Sul. Os nomes utilizados neste trabalho não correspondem aos nomes verdadeiros das crianças participantes.

Ao iniciarem o curso, as famílias preencheram um pequeno questionário sociolinguístico para traçar o perfil das crianças. Duas das três crianças têm mães brasileiras e pais sul-africanos (A Ana e a Maria), já o João tem ambos os pais brasileiros. Uma das crianças nasceu no Brasil (Maria) e vive na África do Sul desde os 03 anos de idade, o que caracteriza todo o grupo como falantes bilíngues simultâneos em português e inglês.

São crianças fluentes em português brasileiro, com dificuldades na habilidade escrita, o que é típico em grupos bilíngues de herança, que tendem a ter dificuldade com usos formais e certas estruturas linguísticas que são adquiridas tardiamente na aquisição de L1 (Correia & Flores, 2021), conforme discutido anteriormente. As três crianças frequentam escola regular na África do Sul desde o jardim de infância, utilizando a língua maioritária, o inglês, diariamente desde os primeiros anos escolares, além de estudarem o Afrikaans na escola.

Procedimentos

Neste estudo, os episódios de LREs foram identificados por meio de análise das interações orais de uma aula online de 50 minutos realizada e gravada integralmente pela plataforma Zoom, posteriormente transcrita para a realização deste trabalho.

No que se refere aos episódios de LREs, adotou-se a definição de Swain (1998), segundo a qual LREs correspondem a instâncias em que os participantes refletem explicitamente sobre a língua que estão produzindo, questionam o seu uso linguístico ou realizam autocorreções ou até correções dirigidas a pares. Foram considerados LREs todos os momentos em que houve um deslocamento da atenção do conteúdo da tarefa para a forma linguística, incluindo aspectos lexicais, gramaticais, ortográficos, de pontuação, capitalização e convenções discursivas.

Como atividade de aula, foi solicitado que os aprendentes escrevessem uma carta para uma criança brasileira que ficou conhecida por dar uma entrevista a um jornal brasileiro. Na entrevista, a criança (Marina de Almeida[25]) expressa os seus sentimentos sobre a volta às aulas no início do ano letivo. Na atividade em questão, os alunos de PLH foram convidados a escolher um tema e a escrever uma carta para a Marina de Almeida contando aspectos distintos entre o Brasil e a África do Sul.

Em consonância com uma perspectiva sociocultural da linguagem e da aprendizagem (Vygotsky, 1978; Swain, 2006; Sampson, 2018), os LREs coletados ao longo da realização da atividade foram identificados tanto em interações colaborativas entre os alunos quanto em episódios mediados pela professora, entendendo-se a mediação docente e entre pares como parte constitutiva do processo de *Languaging* em uma aula de PLH. A ocorrência de resolução correta não foi tomada como critério para a identificação de LREs, uma vez que o foco

[25] Entrevista da Marina de Almeida: https://www.youtube.com/watch?v=gjQaewsHfM8 (consultado a 18/10/2026).

analítico recai sobre o processo de reflexão linguística e não exclusivamente sobre seu produto.

Cada LRE foi posteriormente categorizado de acordo com (i) o foco linguístico (léxico, gramática, mecanismos estruturais ou discurso), (ii) o tipo de resolução (resolvida corretamente, resolvida incorretamente ou resolvida com auxílio da professora), e (iii) o nível de engajamento cognitivo dos participantes (elaborado, limitado ou incentivado pelo professor mediador). Essa abordagem permitiu examinar tanto os processos de *Languaging* quanto seus desdobramentos imediatos no uso linguístico em um contexto de língua de herança.

Tabela 1

Legenda de categorias e abreviações dos episódios de LREs (adaptado de Sampson, 2018)

Categoria analítica	Foco/dimensão	Abreviação	Subcategoria	Abreviação
Foco linguístico	Léxico	LE	_____	
	Gramática	GR	Tempo/Modo/Aspecto Morfologia Sintaxe	TE MO SY
	Mecanismo estrutural	ME	Ortografia Pontuação Capitalização (uso de maiúsculas)	SP PU CA
	Discurso	DI	Registro Coesão textual	RE TC
Tipo de resolução	Resolvido corretamente Resolvido incorretamente Auxílio da professora	CR IR AP		
Engajamento	Elaborado Limitado Incentivado pelo professor mediador	E L IP		

Resultados

A tarefa de realização da atividade resultou em dez episódios de LREs descritos na tabela abaixo:

Tabela 2
LREs identificados

Foco linguístico	Abreviação	n.	Exemplos na transcrição
Léxico	LE	0	—
Gramática	GR	2	"a gente/agente"; "está/esteja"
Mecanismo estrutural	ME	6	acentuação, ortografia, capitalização, pontuação
Discurso	DI	2	convenções de data / registro
Total		**10**	

Análise dos LREs

Os participantes demonstram um domínio funcional da língua no plano oral, ao passo que a escrita normativa se apresenta como um espaço fértil para problematização e reflexão consciente, o que corrobora a observação de Swain (2018) de que o *Languaging* tende a emergir com maior intensidade quando os aprendentes se deparam com demandas linguísticas que excedem o controle automático da linguagem, exigindo atenção deliberada à forma. Para este artigo, serão apresentados dois dos dez LREs identificados durante a análise da transcrição.

Um episódio com alto grau de engajamento cognitivo elaborado se refere à discussão em torno da distinção entre *a gente* e *agente.* Nesse caso, a aluna Maria mobiliza exemplos contrastivos e explicações semânticas para justificar a segmentação correta, demonstrando um uso da linguagem que vai além da simples escolha de forma.

LRE 1:

Maria: A gente gostaria de falar do Natal na África do Sul.

Maria: hmm, Ana, a gente é duas palavras, não é *agent* ...

Professora: Qual a diferença? De "agente" junto e separado?

Maria: Agente "junto" é igual a um "agente secreto", e a gente de duas palavras é igual a "A gente vai ao parque".

Professora: Isso, certinho!

A mediação da professora desempenha um papel central na emergência e sustentação de LREs mais elaboradas, sobretudo nos episódios relacionados à escrita de palavras ortograficamente complexas, como podemos observar no LRE acima e no LRE abaixo.

No próximo exemplo, a professora atua como mediadora ao decompor a palavra *requeijão* em unidades menores, ao recorrer a analogias (*feijoada*) e ao guiar os alunos por meio de perguntas orientadoras. Tal mediação não substitui o processo cognitivo do aprendente, mas cria condições para que o *Languaging* ocorra, alinhando-se à visão sociocultural de que o desenvolvimento se dá primeiramente no contexto social e de interação para, potencialmente, ser internalizado (Vygotsky, 1978; Swain, 2018).

Esse episódio de LRE (2) pode ser representado com uma sequência longa prototípica de *scaffolding*. De acordo com Sampson (2018, p. 28), *scaffolding* é o suporte interacional, preciso e temporário, que ajuda o aprendente a progredir até que possa desempenhar a tarefa de forma mais independente.

LRE 2:

Ana: Eu tava... Eu esqueci o nome. A coisa que é igual queijo.
Professora: Ajudem a Ana. É a tarefa de vocês. E aí, Maria e João?
João: O que? Igual queijo? Requeijão?
Ana: Requeijão.
Professora: Aê, muito bem. E aí, lembra como escreve, requeijão?
Ana: Eu acho que sim.
Professora: Muito bem. Ajudem a Ana. E aí?
João: R... E... Queijão.
Professora: Isso, mas aí, como que é? "Queijão". Lembra, Ana? "Queijo".
Antes do I, tem um...? Isso. Antes do I, da letra I, tem um...?
João: E
Professora: Isso! Antes do I...
Ana: Ah
Professora: Isso. E o "jão". Lembra da feijoada? Feijoada. Joada. Então, jão. Isso!
Professora: E aí, aquele ão, do não. Lembra? ão. Aham, mas ao contrário. Requeijão. Muito bem, garota!

Esse dado é particularmente relevante em contextos de LH, nos quais a exposição prolongada à língua oral pode resultar em formas internalizadas que não passam necessariamente por reflexão metalinguística explícita e por isso, algumas vezes, pode induzir ao erro no processo de escrita. De acordo com Swain (2018), faz-se necessário compreender o *Languaging* não como a única via de aprendizagem, mas como uma janela analítica privilegiada para observar o desenvolvimento em curso. Dessa maneira, utilizar *Languaging* como ferramenta nas aulas de LH, pode alavancar o processo de aprendizagem do falante de herança em áreas que tendem a ser mais desafiadoras.

Discussão

Conforme discutido no estado da arte, pesquisas em LH revelam que uma das habilidades mais desafiadoras para o falante de herança é a escrita (Montrul

& Polinsky, 2021; Rinke et al., 2019), devido ao *input* restrito na língua minoritária, o que pode influenciar no desenvolvimento dos domínios sintáticos da língua. De modo geral, os LREs identificados no presente trabalho concentram-se predominantemente em aspectos de mecanismos estruturais da escrita em interface com o discurso, como a ortografia, acentuação, pontuação e aspectos morfossintáticos.

Os resultados deste estudo indicam que, em contexto de ensino de PLH, os episódios de LREs apontam para uma assimetria entre o domínio oral da língua e o controle das convenções letradas formais, frequentemente adquiridas por meio de instrução explícita em contexto de monolinguismo, o que evidencia a influência do *input* restrito no desenvolvimento da habilidade escrita dos falantes de LH, o que responde à primeira pergunta deste estudo (Q1).

Os episódios de LRE emergem em consonância com o estado da arte discutido neste estudo e concentram-se majoritariamente em mecanismos estruturais da escrita, portanto, a escrita em PLH emerge como um espaço privilegiado para o foco na forma, sobretudo em níveis estruturais e discursivos, assim como nos aspectos gramaticais na perspectiva normativa.

Com relação à segunda questão (Q2), a análise evidencia ainda o papel central da mediação docente na sustentação de LREs com engajamento cognitivo elaborado, o que difere de contextos de L2 descritos na literatura, nos quais pares frequentemente sustentam longas negociações metalinguísticas.

Neste contexto de LH, a professora atua como agente regulador do processo, oferecendo *scaffolding* contingente que possibilita a ampliação do engajamento e a explicitação de relações forma–significado. Os aprendentes também performam *scaffolding* de maneira autônoma ou por influência da docente, o que resulta em um ambiente de promoção à construção do conhecimento em grupo.

No que se refere à terceira questão (Q3), a partir dos dados analisados, observa-se que os aspectos formais da língua são mobilizados predominantemente em resposta a demandas comunicativas e discursivas emergentes da tarefa, e não como objetos abstratos de reflexão linguística. Nos episódios de LREs identificados, o foco na forma surge quando os aprendentes se deparam com a necessidade de tornar o texto escrito compreensível, convencional e expressivo, evidenciando a interdependência entre forma e sentido em contextos de língua de herança.

Os LREs com foco em mecanismos estruturais constituem a maioria dos episódios analisados, entretanto, nesses casos, a atenção à forma gráfica não se limita à correção normativa, mas funciona como um meio para viabilizar a produção de sentidos socialmente reconhecíveis no gênero carta. A correção ortográfica de palavras como *você*, *requeijão* e *presépio* contribui diretamente para

a legibilidade do texto e para sua adequação às convenções da escrita em português, permitindo que o a experiência de aula dos aprendentes seja efetivamente comunicado.

Para além disso, alguns episódios demonstram que aspectos formais são mobilizados explicitamente a serviço de funções discursivas específicas. Existem também LREs que apontam discussões sobre as convenções de escrita de datas e o uso de letras minúsculas nos nomes dos meses são tematizados em função da adequação ao registro e ao gênero textual.

A negociação dessas convenções impacta diretamente a construção de um texto culturalmente situado, distinguindo práticas letradas do português das do inglês, língua dominante dos participantes e, assim, a mobilização de aspectos formais atua como mecanismo de indexação identitária e cultural, reforçando a especificidade do uso do português como língua de herança.

Mesmo nos episódios com foco gramatical mais estrito, como a reestruturação sintática envolvendo o modo conjuntivo (*"eu espero que você esteja bem"*), a atenção à forma é desencadeada por uma necessidade discursiva: produzir um enunciado socialmente apropriado e contextualizado. Nesses casos, a forma gramatical não é tratada como fim em si mesma, mas como meio para alcançar maior precisão pragmática e adequação comunicativa.

Em síntese, os dados indicam que, na aula de PLH analisada, os aspectos formais da língua são mobilizados de maneira funcional e situada, orientados pela construção de sentido, pela expressividade e pela adequação discursiva, o que impacta diretamente as funções discursivas produzidas pelos falantes de herança. Os resultados corroboram a perspectiva de Swain (2018), segundo a qual o *Languaging* não apenas reflete conhecimento linguístico, mas constitui um espaço para a articulação entre forma, sentido e uso em contextos de aprendizagem e desenvolvimento linguístico.

Considerações finais

O presente estudo analisou a emergência e a natureza dos episódios de Language-Related Episodes em uma aula online de Português como Língua de Herança a partir de uma atividade de escrita colaborativa, com base em uma perspectiva sociocultural da linguagem e da aprendizagem. Os resultados indicam que os LREs se concentram predominantemente em mecanismos estruturais da escrita, como ortografia, acentuação, capitalização e pontuação, refletindo a assimetria frequentemente observada entre a proficiência oral e o domínio das convenções letradas em contextos de língua de herança. Observou-se também que episódios com maior grau de engajamento cognitivo tendem a ocorrer em contextos de mediação docente explícita, evidenciando o papel central

da professora na sustentação de processos mais prolongados de *Languaging* e na ampliação das oportunidades de reflexão linguística consciente.

Os dados demonstram ainda a interdependência entre forma, sentido e discurso, indicando que a atenção à forma emerge em resposta a necessidades comunicativas e discursivas, funcionando como recurso para a construção de significado e adequação cultural. Do ponto de vista pedagógico, os resultados reforçam a relevância de atividades de escrita colaborativa como espaços privilegiados para a reflexão linguística e destacam a importância de uma atuação docente sensível às especificidades dos falantes de herança, bem como de uma formação docente específica para esse contexto. Embora o estudo apresente limitações relacionadas ao número reduzido de participantes e ao recorte de dados, contribui para a compreensão dos processos de *Languaging* em PLH e aponta caminhos para pesquisas futuras, evidenciando o potencial dos LREs como ferramenta analítica e pedagógica no ensino de línguas de herança.

Referências

Almeida, L., & Flores, C. (2017). Bilinguismo. In M. J. Freitas & A. L. Santos (Eds.), *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português* (pp. 275–304). Language Science Press.

Blom, E. (2010). Effects of input on the early grammatical development of bilingual children. *International Journal of Bilingualism, 14*(4), 422–446. https://doi.org/10.1177/1367006910370911

Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (Eds.). (2012). *Handbook of research on student engagement*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7

Correia, L., & Flores, C. (2021). Questionário sociolinguístico parental para famílias. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto, 16*, 75–102.

Ellis, R. (2000). Task-based research and language pedagogy. *Language Teaching Research, 4*(3), 193–220. https://doi.org/10.1177/136216880000400302

Fortune, A. (2005). Learners' use of metalanguage in collaborative form-focused L2 output tasks. *Language Awareness, 14*(1), 21–38. https://doi.org/10.1080/09658410508668818

Giro Notícias. (2024). *Crianças sinceronas na volta às aulas em Recife* [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=gjQaewsHfM8

Grosso, M. J. (Coord.). (2011). QuaREPE: Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro: documento orientador. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Lado, R. (1979). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. University of Michigan Press.

Liu, N., Musica, A. A., Koscak, S., Vinogradova, P. V., & López, J. E. (2011). *Challenges and needs of community-based heritage language programs and how they are addressed*. Center for Applied Linguistics (CAL), Washington, DC

Melo-Pfeifer, S., & Souza, A. (Eds.). (2021). *Portuguese as a heritage language in Europe: A pluricentric perspective*. Pontes.

Ministério das Relações Exteriores. (2020). *Guia: Língua portuguesa – ensino* (1ª ed.). Ministério das Relações Exteriores do Itamaraty.

Montrul, S. (2010a). Dominant language transfer in adult second language learners and heritage speakers. *Second Language Research, 26*(3), 293–327. https://doi.org/10.1177/0267658310365766

Montrul, S. (2010b). How similar are adult second language learners and Spanish heritage speakers? Spanish clitics and word order. *Applied Psycholinguistics, 31*(1), 167–207. https://doi.org/10.1017/S014271640999021X

Montrul, S., & Polinsky, M. (Eds.). (2021). *The Cambridge handbook of heritage languages and linguistics*. Cambridge University Press.

Moradian, M. R., Miri, M., & Hossein Nasab, M. (2016). Contribution of written languaging to enhancing the efficiency of written corrective feedback. *International Journal of Applied Linguistics*. https://doi.org/10.1111/ijal.12138

Rinke, E., Flores, C., & Santos, A. L. (2019). Heritage languages at school: Implications of linguistic research on bilingualism for heritage language teaching. In C. Gabriel, J. Grünke, & S. Thiele (Eds.), *Romanische Sprachen in ihrer Vielfalt: Brückenschläge zwischen linguistischer Theoriebildung und Fremdsprachenunterricht* (pp. 211–232). Ibidem.

Rinke, E., Flores, C., Oliveira, P., & Correia, L. (2024). An experimental study on the loss of VS order in monolingual and bilingual speakers of Brazilian Portuguese. *Probus, 36*(1), 77–112. https://doi.org/10.1515/probus-2024-2006

Sampson, A. E. (2018). *Languaging and learning compared across EFL course delivery modes* (Tese de doutorado, Lancaster University). Lancaster University.

Schmidt, R. W. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. Applied Linguistics 11/2): 129–158. https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129 .

Schlyter, S. (1993). The weaker language in bilingual Swedish–French children. In K. Hyltenstam & A. Viberg (Eds.), *Progression and regression in language: Sociocultural, neuropsychological, and linguistic perspectives* (pp. 289–308). Cambridge University Press.

Storch, N. (2007). Investigating the merits of pair work on a text editing task in ESL classes. *Language Teaching Research*. https://doi.org/10.1177/1362168807074600

Suzuki, W. (2012). Written languaging, direct correction, and second language writing revision. *Language Learning, 62*(4), 1110–1133. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00720.x

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input and second language acquisition* (pp. 235–253). Newbury House.

Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced second language learning. In H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning* (pp. 95–108). Continuum.

Swain, M. (1998) Focus on form through conscious reflection. In Doughty, C. & Williams, J. (Eds.) Focus on form in classroom second language acquisition (pp. 64-81). Cambridge: CUP.

Swain, M., & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal, 82*(3), 320–337.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1987). *Thinking and speech*. Plenum Press.

Anexos

LRE 1:

Maria: A gente gostaria de falar do natal na África do Sul. Maria: hmm, Ana, a gente é duas palavras, não é *agent* ... Professora: Qual a diferença? De "agente" junto e separado? Maria: Agente "junto" é igual a um "agente secreto", e a gente de duas palavras é igual a "A gente vai ao parque". Professora: Isso, certinho!

LRE 2:

Ana: Eu tava... Eu esqueci o nome. A coisa que é igual queijo. Professora: Ajudem a Ana. É a tarefa de vocês. E aí, Maria e João? João: O que? Igual queijo? Requeijão? Ana: Requeijão. Professora: Aê, muito bem. E aí, lembra como escreve, requeijão? Ana: Eu acho que sim. Professora: Muito bem. Ajudem a Ana. E aí? João: R... E... Queijão. Professora: Isso, mas aí, como que é? "Queijão". Lembra, Ana? "Queijo". Antes do I, tem um...? Isso. Antes do I, da letra I, tem um...? João: E Professora: Isso! Antes do I... Ana: Ah Professora: Isso. E o "jão". Lembra da feijoada? Feijoada. Joada. Então, jão. Isso! Professora: E aí, aquele ão, do não. Lembra? ão. Aham, mas ao contrário. Requeijão. Muito bem, garota!

LRE 3:

Professora: Vocês que decidem! E aí, João? Ajuda as meninas. Tá? João: Tá bom. João: Você esqueceu o acento no "você". Ana: Hmm? João: Você esqueceu o acento no "você". Ana: Eu não posso fazer. Professora: Não tem problema, eu coloco depois, mas é importante lembrar de colocar os acentos. Podem me falar!

LRE 4:

Ana: A gente não... Eles não têm leões. Maria: Mas isso não tem a ver. João: E zebra, e elefante. Eu não vou falar todos. Maria: Mas isso tem nada a ver com natal. E sem... É com M no final. Ana: Eu estava... Eu esqueci como escrever. Maria: Eu acho que coisas é com C. E muito não tem N. João: Já está tudo bem.

LRE 5:

Professora: Se precisar, Ana, de alguma coisa, como escrever ou algo mais, pergunta para eles dois. Para a Maria, para o João. João: África do Sul.... Maria: África do Sul é com L no final.

LRE 6:

Ana: Presépio! Professora: E aí, como escreve o presépio? Ajudem a Ana. Olha lá!

João: P-R-E-S-P oh.. P-R-E-S-É-P-I-O

LRE 7:

Maria: A gente tem feijão. Ah, feijoada.
Maria: Tem feijão. Dá pra fazer feijoada. Sim, mas... Dá, dá pra fazer.
(neste momento, a aluna Ana digitou "feigoada" e logo depois corrigiu para "feijoada")
Professora: Ah, boa, Ana. A Ana achou ali uma coisa.
Ana: Ahhh

LRE 8:

João: Bota no fim que você está gritando. Bota gritando.
Ana: Desculpa, não entendi.
Professora: Como se estivesse o que, João? Como você disse?
João: gritando. Assim (a criança desenhou na tela algo como um ponto de exclamação)
Professora: Com ponto de exclamação?
Professora: Assim, João? (a professora digitou)
João: Isso.

LRE 9:

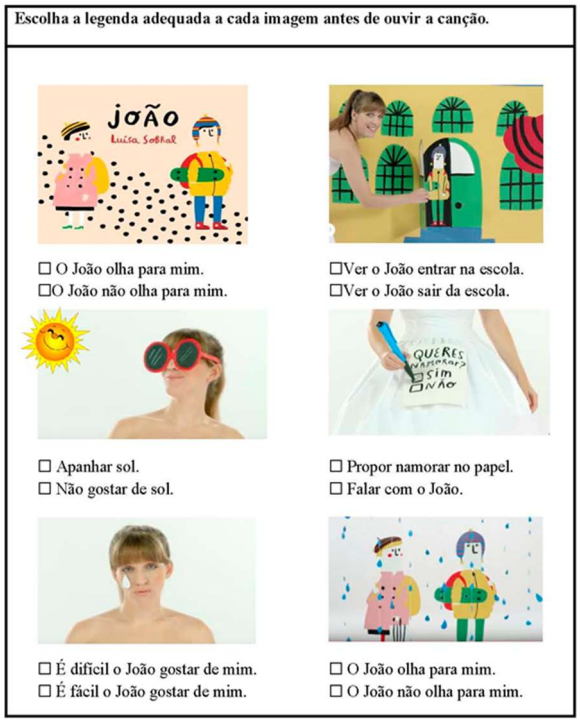
Professora: Tem mais alguma alteração na carta? Por exemplo, na frase "eu espero que você tá bem", tem mais alguma alteração?
Ana: está bem.
Professora: Ah, ao invés de escrever "tá bem", como falamos, na escrita é "está". Mas será que construímos assim?
Ana: Eu espero que você esteja bem.
Professora: Muito bem! E aí, o que está faltando nessa carta?

LRE 10:

Ana: Eu posso escrever 12 de novembro? Professora: Pode. Na verdade, esse é o correto. Em português costuma escrever assim. Mas ainda tem outro "de". Ana: de vinte e vinte cinco. Professora: Mas em português falamos as datas de outra maneira. Maria: Dois mil e vinte e cinco. Maria: novembro precisa ter uma letra maiúscula. Professora: Na verdade não. Em português, diferente do Inglês, tem que ser letra minúscula. Vocês sabiam disso? Maria: Não. Ana: Eu sabia. Professora: Interessante, né? Os meses, os dias da semana são em letra minúscula. E falamos assim 12 de novembro de dois mil e vinte cinco. Nós não falamos vinte e vinte cinco.

Anexos

Figura A.1:
Legendagem de imagens



Fonte: elaborada pelos autores

Figura A.2:
Exercício de completamento da canção

Ouça a canção.
Complete os espaços em branco.

O João

Eu saio da escola sempre à mesma _____
Vejo o João que sai também
Já me fiz de distraída, sorri meio atrevida
Mas o João da C finge que não me _____

Todas na escola gostam do João
Propõem namorar num papel com sim ou não
Sei que é difícil com tanta escolha assim
Que vai fazer o João gostar de mim?

Sou a mais _____ e nunca sou escolhida
Quando fazem equipas para o _____
Se alguém fica doente entro para suplente
E fico sentadinha a apanhar _____

Todas na escola gostam do João
Propõem namorar num papel com sim ou não
Sei que é difícil com tanta escolha assim
Que vai fazer o João gostar de mim?

Todas na escola gostam do João
Propõem namorar num papel com sim ou não
Sei que é difícil com tanta escolha assim
Que vai fazer o João gostar de mim?

O João olhar para mim
O João gostar de mim
Ele está a olhar para mim

Fonte: elaborada pelos autores

Figura A.3:
Exercício de compreensão da canção

Vamos analisar o texto. Responda às perguntas 1 a 5.

1) Qual é a palavra do texto que a imagem representa?



⇒

2) O que significa "fingir"?
   a) Mentir
   b) Gostar
   c) Simular

3) Porque é que ela quer jogar futebol?

4) Descreva fisicamente o João.

5) O que é que ela deve fazer para o João gostar dela?

Fonte: elaborada pelos autores.

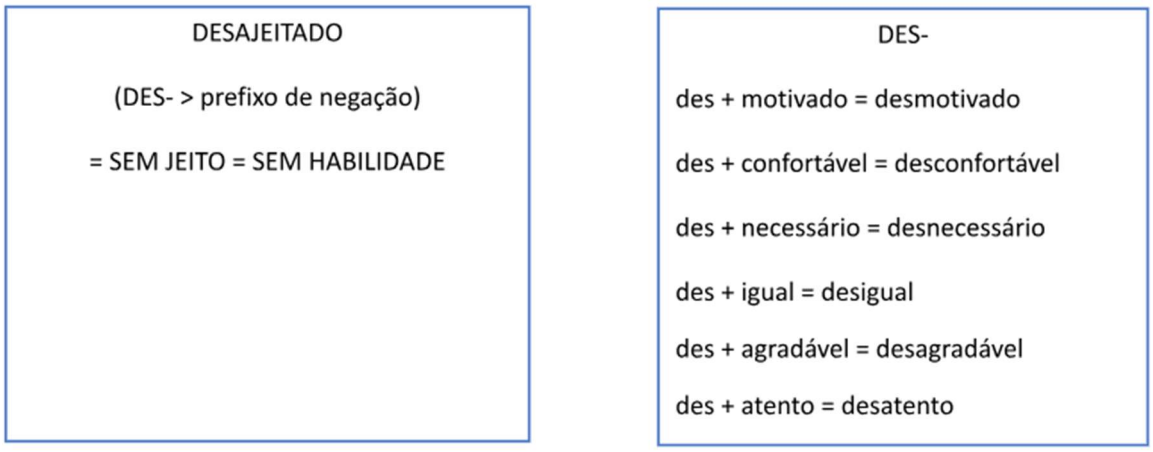
Tabela A.1:
Exercício para treino da pronúncia

Sublinhe a sílaba tónica das três primeiras estrofes e cante a canção, marcando adequadamente a sílaba tónica das palavras.	
Eu saio da escola sempre à mesma hora	Todas na escola gostam do João
Vejo o João que sai também	Propõem namorar num papel com sim ou não
Já me fiz de distraída, sorri meio atrevida	Sei que é difícil com tanta escolha assim
Mas o João da C finge que não me vê	Que vai fazer o João gostar de mim?
Todas na escola gostam do João	Todas na escola gostam do João
Propõem namorar num papel com sim ou não	Propõem namorar num papel com sim ou não
Sei que é difícil com tanta escolha assim	Sei que é difícil com tanta escolha assim
Que vai fazer o João gostar de mim?	Que vai fazer o João gostar de mim?
Sou a mais bonita e nunca sou escolhida	O João olhar para mim
Quando fazem equipas para o futebol	O João gostar de mim
Se alguém fica doente entro para suplente	Ele está a olhar para mim
E fico sentadinha a apanhar sol	

Fonte: elaborada pelos autores.

Figura A.4:
Exercício lexical e fonético

Canção: Balada do desajeitado
Intérprete: D.A.M.A.



Fonte: elaborada pelos autores.

Figura A.5:
Exercício de ordenação das estrofes da canção.

1	Eu não sei O que é que te hei de dar Nem te sei Inventar frases bonitas		Só que hoje Viu o tempo que perdeu Sabes esse alguém sou eu E agora vou-te contar
	Falta-me jeito Ponho-me a escrever e rasgo Cada vez a tremer mais E às vezes até me engasgo		Nada a fazer É por isso que eu te conto É tarde para não dizer Digo como sei e pronto
	Mas como sempre Chega a hora da verdade E falta-me o à vontade Acabo por me calar		Mas aprendi uma ontem Só que já me esqueci Então olha só te quero a ti
	Sei de alguém Por demais envergonhado Que por ser desajeitado Nunca foi capaz de falar		Podes crer Que à noite o sono é ligeiro Fico á espera o dia inteiro Para poder desabafar
	Mas aprendi uma ontem Só que já me esqueci Então olha só te quero a ti		E aqui estou eu A ver o tempo a passar A ver se chega o tempo O tempo de te falar
	Eu não sei O que é que te hei de dar Nem te sei Inventar frases bonitas		Mas aprendi uma ontem Só que já me esqueci Então olha só te quero a ti
	Sabes lá O que é que eu tenho passado Estou sempre a fazer-te sinais E tu não me tens ligado		Eu não sei O que é que te hei de dar Nem te sei Inventar frases bonitas

Fonte: elaborada pelos autores.

Tabela A.2:

Exercício para registo das realizações fonéticas da consoante <s> *na canção*

[s]		[z]	[ʃ]		[ʒ]
princípio de palavra	entre vogais	entre vogais	fim de sílaba	fim de sílaba antes de consoante não vozeada	fim de sílaba antes de consoante vozeada
sei	passar	frases	mas	esqueci	rasgo

Fonte: elaborado pelos autores.

Figura A.6:
Questionário para interpretação da canção.

1. O protagonista...

a) Sabe o que dizer à rapariga.
b) Fala muito com a rapariga.
c) Não sabe o que dizer à rapariga.



2. "Só que hoje/ viu o tempo que perdeu" significa que...

a) Ele gosta da rapariga há muito tempo.
b) Ele nunca olha para o relógio.
c) Ele gosta da rapariga há pouco tempo.



3. "Estou sempre a fazer-te sinais/Tu não me tens ligado" significa...

a) A rapariga não gosta do rapaz.
b) O rapaz tenta falar com a rapariga mas ela ignora o rapaz.
c) O rapaz tenta falar com a rapariga e ela gosta do rapaz.



4. O rapaz é...

a) Extrovertido
b) Falador
c) Tímido



5. "Podes crer/que à noite o sono é ligeiro/fico à espera o dia inteiro/para poder desabafar" significa que...

a) O rapaz não dorme porque está sempre a pensar na rapariga.
b) O rapaz dorme pouco porque pensa nas coisas que quer dizer à rapariga.
c) O rapaz dorme muito porque não pensa na rapariga.



6. Finalmente, quando encontra a rapariga, o rapaz...

a) Fica calado.
b) Diz coisas bonitas à rapariga.
c) Diz muitas coisas à rapariga.



Fonte: elaborado pelos autores.