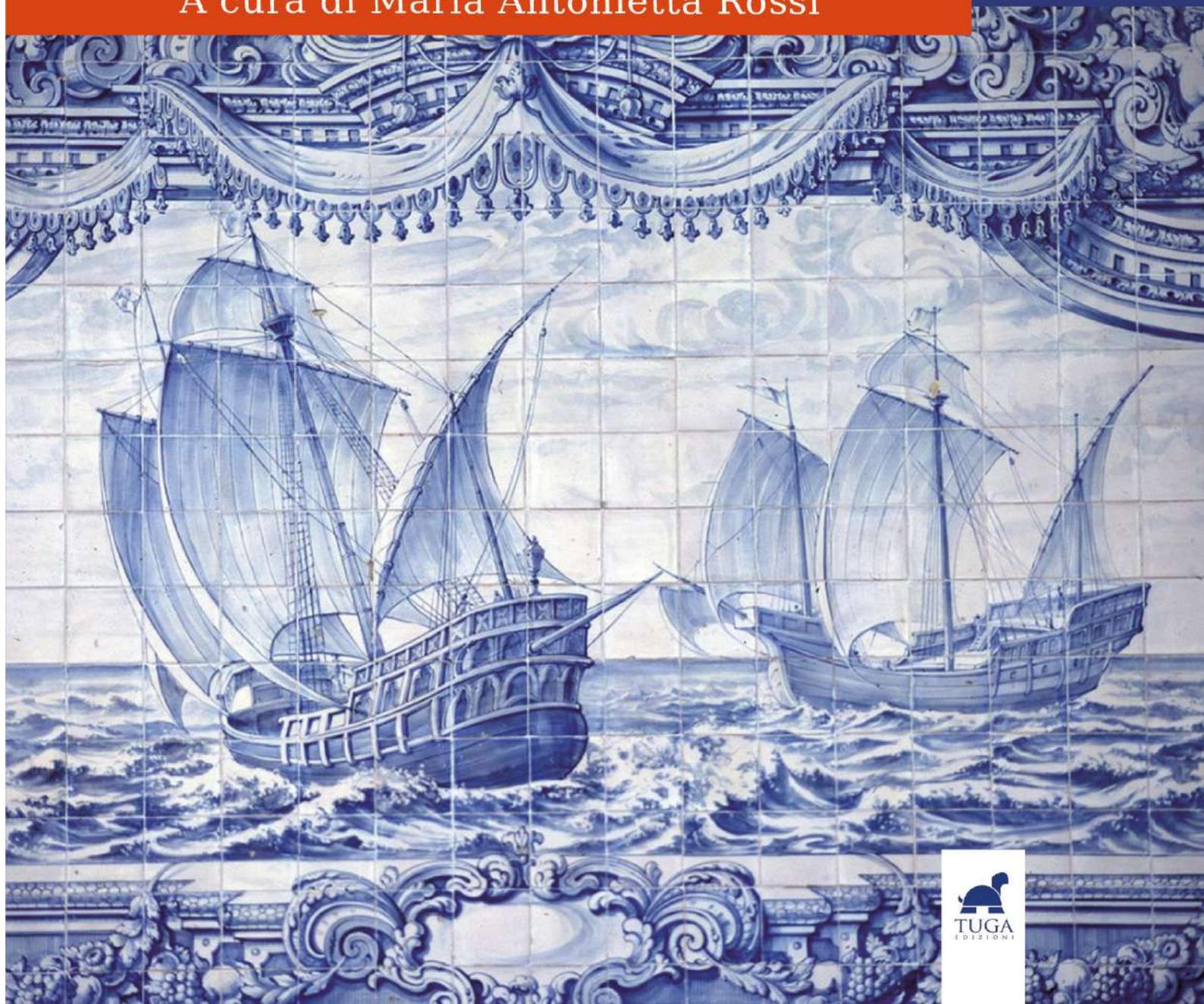


FARE EDUCAZIONE LINGUISTICA IN EPOCA CONTEMPORANEA

Approcci e metodologie per l'apprendimento
significativo della lingua portoghese

A cura di Maria Antonietta Rossi



**FARE EDUCAZIONE LINGUISTICA
IN EPOCA CONTEMPORANEA**

**APPROCCI E METODOLOGIE PER
L'APPRENDIMENTO SIGNIFICATIVO
DELLA LINGUA PORTOGHESE**

a cura di
Maria Antonietta Rossi



Il presente volume è stato realizzato con il contributo
del Dipartimento di Studi Umanistici (DISU)
dell'Università per Stranieri di Siena (UNISTRASI)



Collana PORTUS CALE

Direttore:

Maria Antonietta Rossi (Università per Stranieri di Siena)

Comitato scientifico:

Isabel Drumond Braga (Universidade de Lisboa)

Simone Celani (Università degli Studi di Roma "La Sapienza")

Maria Serena Felici (Università degli Studi Internazionali di Roma)

Monica Lupetti (Università di Pisa)

Annabela Rita (Universidade de Lisboa)

Cristina Rosa (Università degli Studi della Tuscia)

Mariagrazia Russo (Università degli Studi Internazionali di Roma)

Comitato di redazione:

Filipa Matos (Università degli Studi Roma Tre)

© 2024 Tuga Edizioni

Via degli Scaloni, 2

00062 Bracciano (RM)

www.tugaedizioni.com

ISBN 978-88-99321-50-5

I edizione ottobre 2024

Parole chiave / Keywords

Glottodidattica	Language Teaching Methodology
Inclusione	Inclusion
Linguistica Educativa	Educational Linguistics
Lusofonia	Lusofonia
Portoghese Lingua Straniera	Portuguese as a Foreign Language

SOMMARIO

Prefazione	7
------------	---

TRADUTTOLOGIA E TESTUALITÀ

<i>Mariagrazia Russo</i> A interculturalidade na tradução interlinguística como objetivo didático: <i>realia</i> e culturemas	17
<i>Andrea Ragusa</i> La traduzione del linguaggio nautico-marittimo come esperienza di apprendimento nella didattica del portoghese	35

METODOLOGIE DIDATTICHE

<i>Maria Antonietta Rossi</i> Favorecer a competência leitora em Português Língua Estrangeira para alunos italo falantes portadores de Necessidades Educativas Especiais. Propostas de intervenção para o nível A2	55
<i>Alexandre Ferreira Martins, Tábata Quintana Yonaha</i> A perspectiva discursiva de base bakhtiniana em Português como Língua Adicional: relações entre o ensino e o exame Celpe-Bras	73

DIDATTICA E PROPOSTE APPLICATIVE

<i>Vânia Cristina Casseb-Galvão</i> Uma proposta didática sobre a funcionalidade do sujeito gramatical via géneros discursivo-textuais	93
<i>Francesca Degli Atti</i> La variazione linguistica nel testo letterario: lingua-cultura e apprendimento del PLS	109

DIDATTICA E NUOVE TECNOLOGIE

Monica Lupetti

Approcci digitali all'apprendimento cooperativo: il progetto LexEcon e le sue potenzialità per la didattica della lingua portoghese in diacronia 143

Francesco Morleo

Corpora, collocazioni e PLS: alcune riflessioni 171

Filipa Andreia Martins Matos

Ensino de línguas baseado em tarefas: avaliar e desenvolver competências escritas em PLE através da App Socrative 185

Maria Antonietta Rossi¹

**FAVORECER A COMPETÊNCIA LEITORA EM PORTUGUÊS LÍNGUA
ESTRANGEIRA PARA ALUNOS ITALOFALANTES PORTADORES DE
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.
PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO PARA O NÍVEL A2**

1. À guisa de introdução: repensar as práticas glotodidáticas para os atuais ambientes académicos

O crescente aumento de estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas universidades italianas, em particular de Transtornos Específicos de Aprendizagem (TEAp), tal como, entre os mais frequentes, dislexia e disgrafia (Fernandes, Almeida 2007; Rocha, Miranda 2009; Rossi 2021, 2023), é uma realidade que, no âmbito do ensino académico, deve ser seriamente considerada, circunstância que até o recente levantamento estatístico realizado em 2022 pela ANVUR– ‘Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca’ – quantifica em 36.816 inscritos², cifra considerável que levanta questões, de facto, sobre a real eficiência de metodologias e estratégias didáticas que possam, no processo de aprendizagem significativa de uma língua estrangeira, maximizar as competências comunicativas e pragmáticas desta tipologia de alunos, apesar de manifestarem patentes dificuldades, consoante evidenciam Stella e Grandi (2011), assim como Daloiso (2012), em armazenar, por causa de distúrbios de origem neurobiológica, unidades lexicais na Memória Enciclopédica e em incrementar as habilidades de expressão e compreensão escrita.

Com base nesta premissa, é imprescindível, por conseguinte, ponderar e experimentar novos caminhos que renovem as práticas glotodidáticas (Daloiso 2015; Franceschini 2018; Rossi 2023), pensadas para alentar o potencial de aprendizagem dos estudantes portadores de TEAp, aplicando não apenas abordagens inovadoras, mas planeando, ainda, atividades que considerem as efetivas necessidades educacionais – que Daloiso etiqueta como ‘Bisogni Linguistici Specifici’ (BiLS) (2013) – e os problemas que se patenteiam i) no processamento fonológico, ii) na denominação rápida, iii) na velocidade de processamento das informações e iv) no desenvolvimento automático das habilidades cognitivas, operações, estas, que sobrecarregam

¹ Università per Stranieri di Siena.

² O levantamento em apreço, *Rapporto ANVUR. Gli studenti con disabilità e DSA nelle università italiane*, é disponível online a este link: https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2022/06/ANVUR-Rapporto-disabilita_WEB.pdf.

a memória de trabalho (ou operacional), cujo papel é indispensável, com efeito, para imprimir os conhecimentos de modo eficaz e significativo (Caldeira, Cumiotto 2004; Stella, Grandi 2011; Daloiso 2012; Coelho 2013).

Face ao exposto, este heterogéneo cenário universitário coloca aos investigadores desta área e aos docentes de línguas estrangeiras novos desafios para a prática pedagógica, que deve ser repensada, outrossim, observando meticulosamente as propostas de intervenção promovidas, em Itália, pela legislação educacional inclusiva, como o D.P.R. 122/2009 sobre a avaliação, a lei 170/2010 que regulamenta as medidas educacionais a adotar com os alunos portadores de TEAp e as Diretrizes (*Linee Guida*) de 2011, em que se apresentam indicações operacionais para incentivar a aprendizagem significativa das línguas estrangeiras no público-alvo em contexto quer escolar, quer académico.

Tendo em conta, então, o que acaba de ser exposto, o presente trabalho visa apresentar, no âmbito do ensino académico do Português como Língua Estrangeira (PLE), propostas de atividades pedagógicas para ativar uma efetiva Didática Inclusiva do idioma lusitano, planificadas com observância da normativa vigente, de modo a promover, nos alunos italo falantes de nível elementar (A2) portadores de dislexia e disgrafia, a competência leitora, tarefa em que surgem, amiúde, evidentes dificuldades de execução (Caon 2016). Posto isto, o objetivo fundamental que norteia esta pesquisa é avançar exemplos de sessões de aprendizagem de tipo *small* baseadas i) nos postulados do *Microlearning* (“Microaprendizagem” em português) e ii) na didatização de materiais autênticos – simplificados a nível composicional, lexical e morfossintático – capazes de recriar, focalizando a atenção nas *soft skills* dos discentes, um ambiente psicologicamente propício à interiorização do idioma, o que consentiria cumprir, destarte, o critério da «accessibilità glottodidattica» teorizado por Michele Daloiso (2012), estudioso italiano pioneiro neste sector de investigação da Educação Linguística, uma vez o clima motivacional positivo consente baixar quer o “Filtro Afetivo” (Krashen 1987), quer o nível de “ansiedade linguística” (Daloiso, Genduso 2020: 22), condição que beneficia o desempenho linguístico por avivar uma disposição positiva para a aprendizagem do PLE.

Para a realização deste estudo, foi conduzida, primeiramente, uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa fundamentada na revisão da literatura científica, para identificar as estratégias pedagógicas mais convenientes a aplicar para as necessidades linguísticas do público-alvo, sobre i) a Didática Inclusiva (Alencar 2003; Mantoan 2003; Góes, Laplane 2004; Daloiso 2013, 2015; Simoneschi 2011; Caon 2016; Zecchi-Orlandini *et al.* 2016; Franceschini 2018; Savarese, D’Elia 2018; Celentin 2021; Rossi 2021, 2023); ii) a For-

mação por Competências (Castoldi 2009; Da Re 2013; Cisotto 2015; Daloiso 2015); iii) as mais recentes abordagens glotodidáticas, concentrando-nos em particular no *Microlearning* (Hug 2007; Suresh, Srinivasan 2018; Cruz *et al.* 2022), por ser, na nossa opinião, adequado para reduzir a sobrecarga cognitiva; iv) o processo de aprendizagem em alunos portadores de TEAp (Cornoldi 1991; Daloiso 2009, 2013, 2020; Simoneschi 2011; Stella, Grandi 2011; Batista *et al.* 2013; Rodrigues, Ciasca 2016; Zecchi-Orlandini *et al.* 2016; Franceschini 2018); v) a transposição didática dos materiais autênticos (Wilkins 1976; Widdowson 1978; Breen 1985; Berardo 2006; Gilmore 2007), recursos por nós privilegiados por refletirem o emprego genuíno do idioma nos vários domínios sociodiscursivos e, finalmente, examinámos outrossim vi) a legislação vigente em Itália no domínio da Educação Especial e Inclusiva, em particular a lei 170/2010 e as Diretrizes de 2011 acima mencionadas.

O quadro teórico em apreço é necessário para delinear um estado da arte atualizado sobre as abordagens de ensino mais eficazes, cuja maioria aponta para estimular uma aprendizagem de tipologia experiencial e perceptual (Daloiso, Genduso 2020), técnica que é preferível aplicar com casos de TEAp, uma vez que estes alunos, consoante defende Daloiso (2015), interiorizam os novos saberes de forma associativa e multissensorial por serem “pensadores visivos” e “multidimensionais”. Posto isto, é recomendável aplicar práticas pedagógicas que estimulem, principalmente, uma aprendizagem de tipologia experiencial, impulsionando todas as vias sensoriais (Batista *et al.* 2013: 12) de modo a promover a assimilação permanente de conhecimentos tanto declarativos como processuais.

Dito isto, a revisão da literatura revelou-se capital para a elaboração das duas propostas de intervenção didática descritas a seguir, pensadas para promover a competência leitora nos alunos de nível A2 com dislexia e disgrafia e que assentam basicamente no uso de materiais autênticos adaptados, i.e. simplificados sob o ponto de vista quer composicional, quer linguístico, de molde a reduzir o esforço cognitivo da memória operacional em elaborar e assimilar os conteúdos selecionados conforme os objetivos educacionais previstos para o nível de proficiência considerado.

2. Propostas de intervenção: a simplificação de textos autênticos para sessões de aprendizagem de tipo *small*

Na sequência dos postulados teóricos e metodológicos que subjazem a este trabalho, apresentamos, nesta secção, sugestões operativas para dar resposta às questões que norteiam a nossa investigação, i. e. identificar as estratégias de simplificação mais convenientes para tornar decifráveis os

textos autênticos – meticulosamente selecionados de acordo com i) o nível de proficiência, ii) as dificuldades de aprendizagem dos alunos portadores de TEAp e iii) os objetivos formativos da atividade planeada – a nível tanto composicional como morfossintático e lexical para incentivar o progresso da competência leitora em Português como Língua Estrangeira. Focalizaremos a atenção, portanto, nos estratagemas por nós aplicados para reduzir a sobrecarga cognitiva da memória operacional ao lerem e decifram as informações, técnicas que facilitam, por consequência, quer i) o processo de *outside-in*, para a correta interpretação do contexto comunicativo e dos respetivos conteúdos semânticos veiculados (Whitehurst, Lonigan 1998: 854), quer ii) a interiorização permanente de estruturas gramaticais e dos vocábulos recomendados para o grau de conhecimento a conseguir. Tal plano de ação visa cumprir, a nosso ver, os propósitos da Educação Inclusiva, já que o discente, colocado neste ambiente psicologicamente propício à aprendizagem, não é intimidado pelo próprio estado de desvantagem linguística em cometer possíveis erros.

Na esteira dos trabalhos realizados na área da didatização do texto, tanto oral como escrito, que Cisotto considera como uma unidade de análise composta por estruturas linguísticas complexas (2015: 99), por mostrar o emprego dos hábitos comunicativos, em perspetiva sincrónica, da *interpretive community* (Fish 1980: 574) ao enunciar atos de fala culturalmente conotados, é de suma importância expor o público-alvo à veridicidade do idioma estudado por meio de recursos autênticos, a ser obviamente moldados conforme as necessidades linguísticas dos alunos com TEAp (Daloiso 2013). Consoante realça Wilkins (1976), o potencial didático destes materiais deve ser, de facto, valorizado, já que refletem o real emprego da língua em perspetiva pragmática, por serem documentos que, sendo dirigidos a falantes nativos, não têm uma finalidade didática, o que caracteriza, em contrapartida, os textos e os diálogos “confeccionados” ad hoc para os manuais didáticos atualmente em circulação (Widdowson 1978), que apresentam ao discente, porém, um sistema comunicativo totalmente artificial e homogéneo, sem sequer considerar o patente fenómeno da variação linguística (Rossi 2022), dimensão que ocorre, com efeito, nos diferentes géneros sociodiscursivos que os falantes empregam para cumprir, como evidencia Bronkart (1997), propósitos sociais em determinados contextos comunicativos.

Levando em conta, por conseguinte, estas considerações, escolhemos dois textos autênticos a utilizar em sessões de aprendizagem para usuários básicos de nível A2, pertencentes, com base no modelo de taxonomia textual proposto por Werlich (1975), à classe i) descritiva – um excerto extraído de um blogue de gastronomia – e ii) narrativa – uma lenda –,

gêneros selecionados por terem, a nível tanto compositivo como temático, uma estrutura incompleta, que incentiva, por um lado, a competência de compreensão escrita e, por outro, auxilia o processamento de conteúdos e noções, apesar das dificuldades cognitivas manifestadas pelos alunos portadores de dislexia ou disortografia ao processarem as informações expostas, que obstaculizam, efetivamente, a aprendizagem significativa do idioma.

Vale sublinhar, contudo, que os textos fontes por nós alterados com base nas necessidades linguísticas (Daloiso 2013) do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), aplicando estratégias de simplificação textual e semântica, adquirem o perfil, segundo a definição dada por Harmer (1991: 185-188), dos *simulated authentic materials* – ou materiais semi-autênticos –, i.e. textos criados e adaptados para o ensino de línguas, que simulam, porém, a genuinidade sociodiscursiva do modelo originário.

Tendo em conta, por conseguinte, as dificuldades em decodificar os textos escritos e em processar os respetivos conteúdos expostos (Caldeira, Cumiotto 2004; Stella, Grandi 2011; Daloiso 2012; Coelho 2013), distúrbio cognitivo que se acentua, juntamente com a reduzida capacidade de processamento fonológico e de denominação rápida de conceitos, ao aprender um novo idioma – em particular com as línguas opacas –, consideramos oportuno planear, na ótica do paradigma educacional inclusivo, específicos percursos didáticos, concebidos propositadamente para alentar nos alunos com TEAp, obtemperando as linhas de orientação assinaladas tanto no Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas de 2001 (QEFR) como no Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida de 2008 (QEQ), as devidas competências comunicativas para que os discentes possam ser agentes sociais capazes de desempenhar ações, em qualquer contexto enunciativo, empregando a língua estudada (Austin 1962).

Em consonância ao exposto, avançamos como modelo pedagógico, para treinar a competência leitora, a sessão de aprendizagem de tipo *small*, i. e. uma sequência progressiva de atividades, ao redor de uma determinada temática, a ser desenvolvidas dentro de um prazo temporal definido (Castoldi 2017) – entre as 12 e 15 horas – com foco basicamente colaborativo, segundo os princípios do *Cooperative Learning* (Kagan 1994), que aprimora o protagonismo ativo do aluno no próprio processo de aprendizagem, estimulando, conforme ensina a Formação por Competências, o desenvolvimento das diferentes habilidades linguísticas (Castoldi 2009; Da Re 2013; Cisotto 2015; Daloiso 2015), de um saber comunicativo de tipologia instrumental que o discente deve ser capaz de pôr em prática, na ótica do *problem solving*, para solucionar problemas, de modo eficaz, durante qualquer situação interacional (Ciliberti 2012: 7).

Dada, por conseguinte, a curta duração deste plano pedagógico, o Educador “Inclusivo” (Laguardia, Casanova 2010: 42-45), em qualidade de “facilitador” e “mediador” (Cousinet 1945), tem a possibilidade de estruturar atividades propositadamente elaboradas que possam realmente estimular o potencial cognitivo de cada aluno, considerando as metas mínimas de aprendizagem que as normas vigentes no domínio da Educação Especial e Inclusiva sugerem – i.e. saber compreender o sentido global de textos simples sobre temas relacionados com a vida quotidiana e a esfera cultural dos países onde o idioma é língua oficial –, inferindo, através do contexto, o significado dos itens lexicais desconhecidos, propósito pedagógico a atingir observando os ditames do *Scaffolding* (Bruner *et al.* 1976) e os descritores propostos pelo QECR, segundo os quais o utilizador elementar deveria ser hábil em «compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata» e, sobretudo, em «comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais» (QECR 2001: 49).

Sob a ótica dos princípios expostos e dos postulados do *Microlearning*, metodologia baseada na apresentação de conteúdos “condensados” de forma instantânea e concisa para a rápida assimilação nos esquemas cognitivos, concebida em particular para a formação a distância (Hug 2007; Suresh, Srinivasan 2018; Cruz *et al.* 2022), propomos como primeiro texto, para treinar a competência leitora, um excerto pertencente, de acordo com o modelo de taxonomia textual teorizado por Werlich (1975), à classe descritiva e ao género do blogue digital, tipologia por nós privilegiada, por um lado, i) pela estrutura composicional acessível que, sendo tripartida em introdução, parte central e desfecho, auxilia a processar por graus as informações e, por outro, ii) pelas estruturas gramaticais – tal como o presente do indicativo e as preposições, quer essenciais (“de”, “em”), quer contraídas, nomeadamente de tempo (“na”), de lugar (“das”, “nas”) e de especificação (“do”, “dos”) – e lexicais – unidades respeitantes em particular o campo semântico da comida – que, conforme os descritores para o nível A2, os utilizadores básicos devem saber dominar. A nosso ver, o texto em apreço, pela temática exposta, pode ser utilizado para propor uma atividade de leitura colaborativa e dialogada, com base no *Dialogic Reading* (Zevenbergen *et al.* 2003), a incluir no plano de tarefas a ser desenvolvidas dentro de uma sessão de aprendizagem em formato *small*, que pode assentar, a título de ilustração, num roteiro gastronómico sobre os países da CPLP (“Comunidade dos Países de Língua Portuguesa”), assunto seletado para que os alunos se abram à alteridade do espaço lusófono, fortificando, deste modo, até a própria competência multicultural, objetivo defendido, aliás, pelo QECR (2001: 21; Ciliberti 2012).

Mostramos, para melhor descrever a nossa proposta de intervenção, o texto fonte, extraído de um portal de gastronomia portuguesa³, e a respetiva versão por nós adaptada para os alunos com dislexia e disortografia, de modo a prevenir a excessiva sobrecarga cognitiva e simplificar, desta forma, o processo de leitura e de elaboração das informações:

TEXTO FONTE	TEXTO ADAPTADO
Portugal é conhecido por uma rica e variada gastronomia. As especialidades típicas das várias regiões são feitas a partir de produtos locais e de saberes ancestrais. Utilizam-se muito as especiarias trazidas pelos navegadores portugueses na época dos Descobrimentos: a pimenta, a canela, o caril, o gengibre, entre outras. Os portugueses trouxeram também para a Europa o arroz e o chá do Oriente, o café e os amendoins de África, o ananás, o tomate e a batata da América.	Portugal é conhecido pela rica gastro- nomia . As especialidades típicas são feitas a partir de produtos locais. <u>Utilizam-se</u> as especiarias como a pimenta e a canela trazidas na época dos Descobrimentos. Os portugueses trouxeram também das colónias o arroz , o chá , o café e o tomate .
Portugal tem uma gastronomia tão rica e variada como a sua paisagem. É o mar que imprime a característica mais marcante à culinária portuguesa. Saboreamos um simples peixe grelhado, sempre fresquíssimo, tal como o marisco que abunda em todo o litoral, e temos a certeza de que estamos em Portugal. Porque é aqui que se encontra o melhor peixe do mundo! Mas cataplanas, caldeiradas ou outras formas de cozinhar o nosso peixe e marisco também são escolhas acertadas.	Portugal <u>tem</u> uma gastronomia variada. O mar <u>carateriza</u> a culinária portuguesa: <u>podemos</u> saborear pratos como peixe grelhado e marisco . Porque é aqui que <u>se encontra</u> o melhor peixe do mundo!
O azeite português, de grande qualidade, está sempre presente e integra todos os pratos incluindo as receitas de bacalhau, em que somos exímios na forma de o preparar e apreciar.	O azeite português, de grande qualidade, <u>está</u> sempre presente em todos os pratos, como nas receitas de bacalhau .
Cada prato tem um vinho certo para companhia. É que temos vinhos em todo o país, e se o Porto tem fama, os tintos de mesa do Douro, do Alentejo e tantos outros não têm menos distinção.	Cada prato tem vinho para companhia, como o vinho do Porto, os tintos do Douro e do Alentejo.

Como se depreende da comparação entre o texto autêntico integral e a respetiva versão adaptada, aplicámos estratégias de simplificação tanto estrutural como morfosintática para facilitar não apenas o entendi-

³ <https://www.saibamais.net/gastronomia-portuguesa-e-rica-em-sabores-e-tradicoes/?amp>.

mento dos conteúdos, mas ainda a fixação dos itens verbais na memória semântica (Anderson 1983). Nesta perspetiva, reduzimos, em primeiro lugar, i) o nível de densidade lexical do excerto original para concentrar a atenção nos lemas primários de alta frequência, que fazem parte, aliás, do vocabulário fundamental da língua portuguesa, palavras-chave com função comunicativa e pragmática imediata que evidenciámos em negrito – tal como “gastronomia”, “especiarias”, “arroz”, “chá”, “café”, “peixe” e “bacalhau” – de molde a estimular a aprendizagem de tipo visual (Simoneschi 2011: 170) e multissensorial, metodologia que, consoante defende Dalloiso (2020: 266), se recomenda ativar para os alunos TEAp, porque incentiva a associação cognitiva entre a imagem e o respetivo lema através de técnicas de memorização associativa.

Observando, ainda, as diretivas expostas pela lei 170/2010, é ainda fundamental, para encorajar a aquisição através do canal visual, intensificar o grau de legibilidade do texto, privilegiando um espaçamento maior entre as linhas – neste caso 1,5 – e aumentando a distância gráfica entre os parágrafos, resolução que diminui a fadiga ocular e consente ao aluno, por conseguinte, concentrar-se nos conceitos contidos em cada um com mais rapidez de elaboração, aligeirando, destarte, a memória de trabalho. Em vista disso, eliminámos também as informações secundárias e redundantes, estratégia que possibilitou assingelar, como pode ser observado, a feição morfossintática do excerto, já que se privilegiaram estruturas mais transparentes e lineares, como orações principais e coordenadas utilizando verbos na forma ativa do presente do indicativo (“é”, “utilizam-se”, “tem”, “carateriza”, “podemos”, “se encontra”, “está”) – sublinhados graficamente – que, a nosso ver, auxiliam o desempenho do discente com dislexia ou disgrafia ao interpretar com mais prontidão executiva os conteúdos.

As mesmas estratégias de simplificação, a nível quer composicional, quer morfossintático, foram por nós aplicadas, considerando as dificuldades de aprendizagem do público-alvo e as indicações da normativa em vigor, para o segundo excerto que, conforme a classificação textual werlichiana (1975), pertence à categoria narrativa e ao género da lenda, classe selecionada, in primis, i) pela estrutura endógena tripartida em introdução, desenvolvimento e conclusão, que auxilia a elaborar paulatinamente os factos relatados em sucessão cronológica, processo facilitado, aliás, pela presença de operadores discursivos de adição (“e”) e de explicação (“por causa de”) que conferem coerência e coesão à lenda (Beretta 1984) e, em segundo lugar, ii) pelas construções verbais nos tempos do passado do modo indicativo, i. e. o pretérito imperfeito e perfeito, cuja diferença de uso pragmático deve ser dominada de forma competente pelos usuários de nível A2, consoante indica o QECR (2001).

A leitura do texto titulado *Lenda da Boca do Inferno*, extraído de um portal dedicado às narrativas orais do povo português⁴, pode ser inserida, tal como no caso do primeiro excerto acima analisado, dentro do programa de atividades previstas para uma sessão de aprendizagem em formato *small* que visa, *exempli gratia*, pôr em contato os discentes com o património folclorístico do espaço lusófono, alentando novamente, por meio do *Dialogic Reading* (Zevenbergen *et al.* 2003) e do *Learner-centred approach* (Nunan 1988), a competência multicultural (Ciliberti 2012).

Segue o texto autêntico original e a respetiva versão simplificada, elaborada para reforçar a habilidade de competência leitora nos alunos com TEAp:

LENDA DA BOCA DO INFERNO	LENDA DA BOCA DO INFERNO
Esta lenda passa-se na zona de Cascais, onde em tempos existiu um castelo habitado por um bruxo malvado. O bruxo escolheu a mais bela donzela da zona para se casar, mas ao vê-la em pessoa decidiu prendê-la escondida, louco de ciúmes pela beleza dela. A donzela ficou confinada a uma torre solitária, com um cavaleiro de guarda, sem nunca se poderem ver.	Esta lenda passa-se na zona de Cascais, onde <u>existia</u> um castelo habitado por um bruxo. O bruxo <u>escolheu</u> a mais bela donzela da zona para se casar . Ao o vê-la em pessoa, <u>decidiu</u> escondê-la, por causa da sua beleza. A donzela foi fechada numa torre solitária, com um cavaleiro de guarda.
Os anos passaram e os dois conversavam e faziam-se companhia, até que o cavaleiro decidiu subir à torre para ver a sua amiga. Diz a lenda que, quando o cavaleiro abriu a porta, ficou embasbacado com a sua beleza e rapidamente se enamorou dela. Os apaixonados decidiram fugir a cavalo, esquecendo-se que o bruxo enfeitiçara a donzela e de tudo sabia.	Os anos <u>passaram</u> e, um dia, o cavaleiro <u>decidiu</u> subir à torre para ver a mulher. Diz a lenda que, quando o cavaleiro <u>abriu</u> a porta, <u>ficou</u> surpreso com a sua beleza e <u>se enamorou</u> dela. Os dois <u>decidiram</u> fugir a cavalo, esquecendo-se que o bruxo tinha enfeitiçado a donzela e que de tudo <u>sabia</u> .
O feiticeiro, enraivecido e sedento de vingança, invocou uma tempestade fortíssima que atingiu os rochedos por onde os amantes fugiam. Os rochedos abriram-se como uma boca, e as águas engoliram a donzela e o cavaleiro. Esse buraco nunca mais fechou, e a população começou a chamar-lhe Boca do Inferno, pelo destino infeliz que o par teve.	O feiticeiro, furioso , <u>invocou</u> uma tempestade fortíssima que <u>atingiu</u> os rochedos onde <u>estavam</u> os amantes . Os rochedos <u>abriram-se</u> como uma boca e as águas <u>engoliram</u> a donzela e o cavaleiro. Esse buraco nunca mais <u>fechou</u> e a população <u>começou</u> a chamá-lo Boca do Inferno.

4 <https://www.natgeo.pt/historia/2019/10/5-lendas-portuguesas-que-provavelmente-desconhece>.

Colacionando o texto fonte e a sua remodelação, realizada para atingir os propósitos educacionais traçados na parte introdutória deste trabalho, nota-se que a lenda em apreço se tornou mais linear e inteligível graças a medidas de simplificação compositiva e morfossintática para garantir não apenas o entendimento dos conteúdos, mas também a memorização do emprego pragmático do pretérito imperfeito e perfeito do indicativo, como conhecimentos declarativos, nos *script* concetuais da Memória Enciclopédica (Anderson 1983). Em vista disso, diminuímos, primeiramente, o grau de densidade lexical da lenda autêntica, de maneira que o aluno possa focalizar a sua atenção nas palavras *target* da narrativa – tal como “lenda”, “castelo”, “donzela”, “cavaleiro” e “amantes” –, vocábulos centrais que guiam e auxiliam a compreensão do desenvolvimento da ação e que, também neste caso, são marcados em negrito para acionar a aprendizagem tanto visual como multissensorial, abordagem sugerida, como anteriormente dito, por Simoneschi (2011: 170) e Dalloiso (2020: 266), para promover a interiorização permanente de conhecimentos nos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Para não sobrecarregar a memória operacional, eliminámos, ainda, os detalhes informativos que desnorteiam, de facto, os discentes com TEAp no processo de descodificação do texto, assingelando, em particular, o esqueleto morfossintático do trecho, caracterizado por amplas estruturas hipotáticas, dando primazia, pelo contrário, a orações principais e coordenadas mais breves, baseadas nos itens verbais estudados, i. e. na forma ativa do pretérito imperfeito (“existia”, “sabia”, “estavam”) e perfeito (“escolheu”, “decidiu”, “passaram”, “abriu”, “ficou”, “se enamoraram”, “decidiram”, “invocou”, “atingiu”, “abriram-se”, “engoliram”, “fechou”, “começou”) – estímulos que propiciam, além do mais, a reflexão sobre a “gramática da história”, i. e. sobre o conteúdo semântico expresso pelas imagens esquemáticas que conotam a endogênese de qualquer narrativa (Stein, Glenn 1979; Lakoff 1987; Propp 2000) – elementos sublinhados para capturar imediatamente a atenção do leitor. Tal como no primeiro excerto adaptado, optámos mais uma vez, em prol da maior legibilidade do texto a nível gráfico, pelo espaçamento 1,5 entre as linhas e pelo destacamento entre os três parágrafos que constituem o corpo da lenda.

Depois de ter identificado as estratégias de simplificação mais apropriadas, a nosso ver, para tornar os textos autênticos mais acessíveis a nível estrutural e gramatical, de maneira a prevenir o estado psicológico de “ânsia linguística” que impossibilita a aprendizagem significativa do idioma (Dalloiso, Genduso 2020: 22), importa colocar uma questão central, ou seja perceber quais metodologias e abordagens aplicar para incluir os alunos com TEAp nas atividades propostas, na sala de aula, com o objetivo de fortalecer a competência leitora.

A título de ilustração, é possível planejar uma atividade de tipo cooperativo e comunicativo, de modo a envolver ativamente as *soft skills* de todos os alunos, segundo os princípios da Didática Inclusiva (Daloiso 2020: 264), no processo de leitura e de interpretação do texto, estruturada em diferentes estádios, durante os quais o docente guia a turma para a correta descodificação do excerto, incentivando, outrossim, a aprendizagem significativa de itens tanto gramaticais como lexicais na memória semântica do público-alvo.

A primeira fase pode assentar, segundo o nosso parecer, na “apresentação da situação”, momento chave para capturar a atenção dos discentes, já que o docente expõe e contextualiza o tópico a trabalhar, tentando sensibilizar os alunos para os heterogêneos aspetos socioculturais da lusofonia, neste caso específico i) a gastronomia, a aprofundar através do género digital do blogue, e ii) o folclore, por meio da leitura da *Lenda da Boca do Inferno*. Para atingir este propósito, o “educador inclusivo” estimula o interesse pelo assunto predispondo “cognitivamente” o público-alvo aos conteúdos dos textos através de *warm-up questions* – “perguntas de aquecimento” –, técnica de “conversação clínica” (Damiano 2007: 108) que, por meio de processos inferenciais, encoraja os alunos a recuperarem, por um lado, informações gramaticais e lexicais já interiorizadas e, por outro, os conhecimentos prévios, espontâneos, em relação a) à culinária e b) às tradições populares dos países de língua oficial portuguesa, questões a discutir, de maneira colaborativa, colocando atos ilocutórios diretivos.

Para o tópico *a*, por exemplo, é possível formular *warm-up questions* deste tipo: i) “Conhecem a gastronomia de Portugal?”, ii) “Já experimentaram um prato português?”, iii) “Conhecem os ingredientes mais utilizados?”, iv) “Costumam ler blogues de gastronomia?”, v) “Repararam quais tempos verbais aparecem com frequência neste género textual?”. Pelo contrário, para o tópico *b*, podemos colocar questões como: i) “Conhecem o folclore de Portugal?”, ii) “Sabem o que é uma lenda?”, iii) “Já alguma vez leram uma lenda?”, iv) “Sabem onde se encontra a Boca do Inferno?”, v) “Quais estruturas verbais podemos encontrar na lenda?”.

Seguindo esta linha operativa, recomendamos incluir este momento de “aquecimento” cognitivo e comunicativo na calendarização das atividades a cumprir dentro da sessão de aprendizagem, uma vez que estimula quer i) o reforço das estratégias conversacionais – prática a aplicar, como sugere a normativa vigente, sobretudo com os alunos portadores de NEE, tendo estes dificuldades no âmbito da expressão escrita –, quer ii) a *expectancy grammar*, i. e. a previsão dos conceitos e das noções que o público-alvo encontrará durante a leitura, processo que aciona, conseqüentemente, a

recuperação de conhecimentos enciclopédicos (Melero Rodríguez *et al.* 2019: 359) a utilizar de forma estratégica para alcançar os objetivos educacionais.

Depois desta fase de reflexão coletiva, segue, na perspectiva do *Dialogic Reading* (Zevenbergen *et al.* 2003), a leitura do texto integral selecionado, atividade que os alunos com NEE executam, simultaneamente, por meio da versão simplificada, onde detetam, sob a supervisão do docente que coloca perguntas-estímulo, as informações mais relevantes sobre o assunto trabalhado, identificadas, em princípio, através do *skimming* (leitura rápida), processo completado, a seguir, pelo *scanning* (leitura aprofundada) (Brown 2001: 308), que os alunos podem realizar, em grupos ou dupla, para individuar não apenas os itens verbais mais frequentes, inferindo, por meio de uma ação inspetiva, o respetivo uso pragmático, mas também as unidades lexicais que predominam, processo cognitivo de *bottom-up* cabal para descodificar as componentes formais da linguagem (Daloiso 2020: 262; Celentin 2021: 25). Tal abordagem motivadora alenta, por um lado, i) o armazenamento dos novos conhecimentos declarativos nas estruturas cognitivas e, por outro, ii) o fortalecimento do comportamento estratégico, impulsionando, na ótica da construção colaborativa do pensamento, a “Zona de Desenvolvimento Proximal” (Vygotskij 2007).

Finalmente, podemos completar a atividade proposta, observando as diretivas ministeriais quanto à primazia da oralidade sobre a escrita para os discentes com TEAp, colocando aos alunos perguntas de compreensão oral, para discutir coletivamente o tema dos dois textos, encorajando cada grupo a apresentar uma exposição, por exemplo, para pôr em prática as estruturas gramaticais e lexicais analisadas e promover a competência multicultural, sobre os hábitos culinários italianos, no caso do tópico *a*, de modo que os alunos possam fazer uma comparação com a gastronomia portuguesa e, no caso do tópico *b*, contar – ou até inventar – uma lenda do nosso património folclorístico, desempenho que permite aos estudantes transformarem o léxico passivo em ativo, priorizando os verbetes de alta frequência (Daloiso 2009: 109) por terem uma utilidade mais prática em termos comunicativos, e fortalecer as habilidades textuais, já que o público-alvo deve ser competente em organizar cada tipo de discurso cumprindo os parâmetros de coerência e coesão, propósito a atingir empregando os operadores argumentativos que marcámos graficamente na *Lenda da Boca do Inferno*.

3. Considerações finais

Em jeito de balanço, ao concluirmos o estudo apresentado, baseado na análise de propostas didáticas de intervenção para encorajar o desenvolvimento da competência leitora e estratégica em Português Língua Estrangeira nos alunos portadores de TEAp, podemos afirmar que o aumento constante de casos de dislexia e de disortografia nas universidades italianas deve estimular, nomeadamente no âmbito da Glotodidática, a inovação das metodologias a aplicar para promover a aprendizagem significativa e eficaz do idioma alvo, respeitando, como frisámos na parte introdutória, as diretivas ministeriais no domínio da Educação Especial e Inclusiva.

De facto, tendo em conta as indicações da normativa vigente em Itália, aplicámos estratégias de simplificação tanto composicional como morfosintática, descritas na secção central, para tornar os textos autênticos selecionados, pertencentes à classe descritiva e narrativa, mais acessíveis, com o objetivo de promover, de maneira eficaz, a habilidade de compreensão escrita nos discentes com dislexia e disgrafia, resoluções que, segundo o nosso parecer, ajudam o público-alvo a descodificar os conteúdos expostos evitando sobrecarregar a memória operacional, estratégias que podem ser também aplicadas, a título de ilustração, para a elaboração das provas escritas para os exames finais.

Como se depreende da versão adaptada dos dois excertos autênticos, operámos em diferentes níveis, i. e. i) didático, programando objetivos mínimos de aprendizagem a atingir durante as atividades e reduzindo o leque de conceitos a trabalhar, ii) linguístico, modificando o aspeto endógeno dos excertos, nomeadamente através de construções frasais paratáticas e diminuindo o grau de densidade lexical em prol da maior compreensibilidade dos conteúdos, e, afinal, iii) paralinguístico, facilitando a legibilidade dos parágrafos e marcando em negrito as palavras-chave, termos *target* que guiam o discente para a correta interpretação dos significados veiculados.

Em vista, portanto, da heterogeneidade dos atuais ambientes de aprendizagem, os investigadores da área da Linguística Educativa – ou “Edu-linguística” (Daloiso 2020: 261) – deveriam dar ênfase ao estudo e à experimentação de novas metodologias didáticas que possam realmente incentivar a aprendizagem significativa do idioma estudado, considerando as dificuldades cognitivas que os alunos portadores de TEAp manifestam, especialmente no âmbito da leitura e da escrita.

Concluimos defendendo que a realização deste estudo representa uma sugestão para os docentes de língua estrangeira que desejem ativar, em contexto académico, uma prática pedagógica inclusiva, na expectativa que

sejam realizadas novas pesquisas sobretudo no domínio da Didática Inclusiva do Português como Língua Estrangeira, âmbito de investigação atualmente ainda pouco explorado.

BIBLIOGRAFIA

Normativa

D.P.R. n. 122 (2009), *Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia*, Roma, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

Legge 170/2010, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*.

Decreto n. 5669 del 12 luglio 2011 e Linee guida allegate.

Estudos

ALENCAR, Maristela L. (2003), *Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: análise conceitual e implicações pedagógicas*, in Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães (org.), *Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial*, Fortaleza, Demócrito Rocha, pp. 85-91.

ANDERSON, Craig (1983), *Imagination and Expectation: The Effect of Imagining Behavioral Scripts on Personal Influences*, «Journal of Personality and Social Psychology», 45, 2, pp. 293-305.

AUSTIN, John (1962), *How to do Things with Words*, New York, Oxford University Press.

BATISTA, Michaelle de Carvalho et al. (2013), *Dislexia: uma barreira para o aprendizado da leitura e da escrita*, «Práxis Pedagógica», 1, 1, pp. 1-21.

BERARDO, Sacha Anthony (2006), *The use of authentic materials in the teaching of reading*, «The Reading Matrix», 6, 2, pp. 60-69.

BERRETTA, Monica (1984), *Connettivi testuali in italiano e pianificazioni del discorso*, in Lorenzo Coveri (a cura di), *Linguistica testuale*, Roma, Bulzoni, pp. 237-254.

BREEN, Michel (1985), *Authenticity in the Language Classroom*, «Applied Linguistics», 6, 1, pp. 60-70.

BRONCKART, Jean-Paul (1997), *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Paris, Delachaux et Niestlé.

BROWN, Douglas (2001), *Principles of Languages Learning and Teaching*, New York, Pearson.

BRUNER, Jerome et al. (1976), *The role of tutoring in problem solving*, «Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines», 17, pp. 89-100.

CALDEIRA, Elisabeth; CUMIOTTO, Dulce Maria Lázaris de Oliveira (2004), *Dislexia e disgrafia: dificuldades na linguagem*, «Revista Psicopedagogia», 21, 65, pp.127-34.

CAON, Fabio (a cura di) (2016), *Educazione linguistica nella Classe ad Abilità Differenziate*, Torino, Loescher.

CASTOLDI, Mario (2009), *Valutare le Competenze: Percorsi e Strumenti*, Roma, Carocci Editore.

CASTOLDI, Mario (2017), *Costruire unità di apprendimento*, Roma, Carocci.

CELENTIN, Paola (2021), *Didactique des langues accessible et approche intercompréhensive: affinités et pistes d'investigation possibles*, «Studi di Glottodidattica», 6, 1, pp. 22-33.

CILIBERTI, Anna (2012), *La nozione di 'competenza' nella pedagogia linguistica: dalla 'competenza linguistica' alla 'competenza comunicativa interculturale'*, «Italiano Lingua-Due», 2, pp. 1-10.

CISOITTO, Lerida (2015), *Didattica del testo. Processi e competenze*, Roma, Carocci Editore.

COELHO, Diana Tereso (2013), *Dificuldades de aprendizagem específicas: dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia*, Porto, Areal Editores.

CONSELHO DA EUROPA (2001), *Quadro comum europeo de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*, Edição portuguesa, Porto, Edições Asa.

CONSELHO DA EUROPA (2009), *Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida (QEQL)*, Luxemburgo, Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

CORNOLDI, Cesare (1991), *I disturbi dell'apprendimento*, Bologna, Il Mulino.

COUSINET, Roger (1945), *Une méthode de travail libre par groupes*, Paris, Éditions du Cerf.

CRUZ, Ederval Pablo Ferreira da et al. (2022), *Microlearning como uma nova abordagem tecno-pedagógica: uma revisão*, «Research, Society and Development», 11, 6, pp. 1-15.

DALOISO, Michele (2009), *La dislessia evolutiva, un quadro linguistico, psicolinguistico e glottodidattico*, «Studi di Glottodidattica», 3, pp. 25-43.

DALOISO, Michele (2012), *Lingue straniere e dislessia evolutiva: Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*, Novara, UTET.

DALOISO, Michele (2013), *Riflessioni sul raggio d'azione della glottodidattica speciale: Una proposta di definizione e classificazione dei Bisogni Linguistici Specifici*, «EL.LE», 2, 3, pp. 635-649.

DALOISO, Michele (2015), *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici*, Torino, Utet.

DALOISO, Michele (2020), *Disturbi specifici dell'apprendimento e produzione scritta in lingua straniera: riflessioni nella prospettiva della linguistica educativa*, «Italiano Lingua-Due», 1, pp. 261-270.

DALOISO, Michele; GENDUSO, Marta (2020), *Per una didattica accessibile dell'Italiano L2 in presenza di Disturbi Specifici dell'Apprendimento*, «LinguaInAzione», 1, 5, pp. 20-31.

DAMIANO, Elio (2007), *Il sapere dell'insegnare. Introduzione alla didattica per concetti con esercitazioni*, Milano, Franco Angeli.

DA RE, Franca (2013), *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*, Milano-Torino, Pearson.

FERNANDES, Eugénia; ALMEIDA, Leandro (2007), *Estudantes com deficiência na universidade: questões em torno da sua adaptação e sucesso acadêmico*, «Revista de Educação Especial e Reabilitação», 14, 7, pp. 12-24.

FISH, Stanley (1980), *Is There A Text in This Class? The authoritative of Interpretative Communities*, Cambridge, Harvard Univeristy Press.

FRANCESCHINI, Giuliano (2018), *Didattica inclusiva: aspetti metodologici, epistemologici e percorsi di ricerca*, «Studi sulla formazione», 21, pp. 201-216.

GILMORE, Alex (2007), *Authentic materials and authenticity in foreign language learning*, «Language Teaching», 40, pp. 97-118.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (2004), *Políticas e práticas de educação inclusiva*, Campinas, Autores Associados.

HARMER, Jeremy (1991), *The Practice of English Language Teaching: New Edition*, New York, Longman.

HUG, Theo (2007), *Didactics of Microlearning: Concepts, Discourses and Examples*, Münster, Waxmann Verlag.

KAGAN, Spencer (1994), *Cooperative Learning*, San Clemente, Kagan Publishing.

KRASHEN, Stephen (1987), *Principles and practice in second language acquisition*, London, Prentice-Hall International Ltd.

LAGUARDIA, Josué; CASANOVA, Ângela (2010), *A educação online e os desafios à qualificação profissional em saúde*, «RECHIS», 4, 5, 2010, pp. 40-52.

LAKOFF, George (1987), *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind*, Chicago, University of Chicago Press.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (2003), *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?*, São Paulo, Editora Moderna.

MELERO RODRÍGUEZ, Carlos Alberto *et al.* (2019), *Educazione linguistica accessibile e inclusiva: Promuovere apprendimento linguistico efficace per studenti stranieri e studenti con DSA*, «EL.LE», 7, 3, pp. 341-366.

NUNAN, David (1988), *Task-based Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.

PROPP, Vladimir (2000), *Morfologia della fiaba*, Torino, Einaudi.

ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Theresinha Guimarães (2009), *Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior*, «Revista de Educação Especial», 22, 34, pp. 197-212.

RODRIGUES, Sônia das Dores; CIASCA, Sylvia Maria (2016), *Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção*, «Rev. Psicopedagogia», 33, 100, pp. 86-97.

ROSSI, Maria Antonietta (2021), *Estratégias diamésicas como promotoras da aprendizagem significativa a distância do Português como Língua Estrangeira para alunos portadores de Necessidades Educativas Especiais (NEE)*, in *Anais 9º Coninter*, Rio de Janeiro, Universidade Estadual do Norte Fluminense, vol. 9, pp. 1-18.

ROSSI, Maria Antonietta (2022), *O ensino do português sob a ótica da Sociolinguística Variacionista: a abordagem da dimensão diatópica nos manuais didáticos para estrangeiros*, in *Anais do I Congresso de Português como Língua Estrangeira na Columbia University*, New York, Columbia University, pp. 189-205.

ROSSI, Maria Antonietta (2023), *Didática Inclusiva do Português como Língua Estrangeira. Estratégias para estudantes italo falantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE)*, «Lingue e Linguaggi», 57, pp. 247-260.

SAVARESE, Giulia; D'ELIA, Daniela (2018), *I BES all'Università? Un'esperienza di inclusione di studenti universitari con «Bisogni Formativi Speciali»*, «Forum», 17, 2, pp. 172-180.

SIMONESCHI, Giovanni (2011) (a cura di), *La dislessia e i disturbi specifici di apprendimento. Teoria e prassi in una prospettiva inclusiva*, Gorgonzola, Le Monnier.

STEIN, Nancy; GLENN, Christine (1979), *An analysis of story comprehension in elementary school children*, in Roy O. Freedle (ed.), *Advances in discourse processes: New directions in discourse processing*, Norwood, Ablex, v. 2, pp. 53-120.

STELLA, Giacomo; GRANDI, Luca (2011), *Come leggere la Dislessia e i DSA*, Firenze, Giunti Scuola.

SURESH, Krishnamoorthy; SRINIVASAN Padmanaban (2018), *Micro Learning - An Innovative Learning Method*, «Research Demagogue», Special Issue, pp. 9-13.

VYGOTSKIJ, Lev Semenovich (2007), *A formação social da mente*, São Paulo, Martins Fontes.

WEERLICH, Egon (1975), *Typologie der Texte; Entwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik*, Heidelberg, Quelle & Meyer.

WHITEHURST, Grover; LONIGAN, Christopher (1998), *Child development and emergent literacy*, «Child Development», 69, 3, pp. 848-872.

WIDDOWSON, Henry (1978), *Teaching Language as a Communication*, Oxford, Oxford University Press.

WILKINS, David (1976), *Notional Syllabuses*, Oxford, Oxford University Press.

ZECCHI-ORLANDINI, Sandra et al. (2016), *Disturbi Specifici di Apprendimento all'Università*, Pisa, Edizioni ETS.

ZEVENBERGEN, Andrea et al. (2003), *Effects of a shared-reading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families*, «Applied Developmental Psychology», 24, pp. 1-15.