

ESTRATÉGIAS DIAMÉSICAS COMO PROMOTORAS DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA A DISTÂNCIA DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA ALUNOS PORTADORES DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (NEE)

ROSSI, Maria Antonietta

Investigadora junto da Università per Stranieri de Siena (Itália)

rossi.mariaantonietta@unistrasi.it

RESUMO

O presente trabalho visa discutir metodologias didáticas inclusivas a utilizar em contextos de Educação a Distância (EaD) finalizadas à promoção da Aprendizagem Significativa do Português como Língua Estrangeira (PLE), Língua Segunda (L2) ou Adicional (PLA) para os alunos italo-fónos portadores de Necessidades Educativas Especiais (NEE), nomeadamente de Transtornos Específicos de Aprendizagem (TEAp) como Dislexia, Disgrafia e Disortografia, cada vez mais numerosos em ambientes quer escolares, quer académicos. Considerando as dificuldades que estes alunos manifestam na habilidade linguística da escrita e na memorização de itens lexicais, propomos estratégias diamésicas e ferramentas digitais apropriadas a fim de promover a competência comunicativa oral em língua portuguesa e a fixação cognitiva a longo prazo de novas palavras.

Palavras-chave: Necessidades Educativas Especiais (NEE). Estratégias diamésicas. Competência Comunicativa.

ABSTRACT

The present work aims to discuss inclusive didactic methodologies to be used in the context of the Distance Education (DE) in order to promote the Significant Learning of Portuguese as a Foreign Language (PFL), Second Language (PL2) or Additional Language (PAL) for Italian-speaking students with Special Educational Needs (SEN), especially with Specific Learning Disorders (SLD) – such as Dyslexia, Dysgraphia and Dysortography – which are increasing in scholastic and academic settings. Considering the difficulties that these students manifest in the linguistic ability of writing and in the memorization of lexical items, we propose diamesic strategies and appropriate digital tools in order to promote the oral communicative competence in Portuguese and the cognitive long-term fixation of the new words.

Key-words: Special Educational Needs (SEN). Diamesic Strategies. Communicative Competence.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa tem como objetivo principal discutir estratégias inclusivas e metodologias didáticas a utilizar em contextos de Educação a Distância (EaD) – modalidade de ensino privilegiada em época de pandemia – finalizadas, na sala

de aula virtual, à promoção da Aprendizagem Significativa (AUSUBEL, 1963; 1967) do Português como Língua Estrangeira (PLE), Língua Segunda (L2) ou Adicional (PLA) para os alunos italo-fônos portadores de Necessidades Educativas Especiais (NEE), nomeadamente de Transtornos Específicos de Aprendizagem (TEAp) – como Dislexia, Disgrafia e Disortografia – cada vez mais numerosos em ambientes quer escolares, quer académicos (FERNANDES, ALMEIDA, 2007; ROCHA, MIRANDA, 2009; CURADO, OLIVEIRA, 2010; GUARALDI et al., 2010; ALBINO, MELO, 2011; RODRIGUES, NOGUEIRA, 2011, pp. 9-10; SILVA et al., 2012; ANTUNES, FARIA, 2013; CASTRO, ALMEIDA, 2014; AVELAR et al., 2017, p. 439; CABRAL, SANTOS, 2017).

Considerando as dificuldades que estes alunos manifestam no âmbito da expressão e da compreensão escrita, seria oportuno empregar de forma pedagogicamente correta os recursos tecnológicos que o ciberespaço oferece, de maneira a atuar, através de estratégias diamésicas, um modelo de ensino-aprendizagem focalizado no desenvolvimento da competência comunicativa oral em língua portuguesa, com o propósito de atingir os objetivos educacionais em conjugação com (i) os Descritores de Dublin para a formação académica – propostos em 2004 para definir as capacidades de comunicação (*communication skills*) e de aprendizagem (*learning skills*) que os atuais cidadãos europeus têm que conseguir durante o próprio processo de formação – e com (ii) o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (CEFR) de 2001 que defende o emprego pragmático da língua estrangeira em contextos conversacionais próximos da realidade¹.

Para realizar este trabalho de investigação, foi utilizado o seguinte percurso metodológico: a primeira parte do estudo apresenta uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 18) baseada na revisão da literatura especializada para delinear um panorama teórico atualizado sobre as técnicas e os métodos de ensino das línguas estrangeiras para alunos portadores de NEE, focalizando também a atenção nos princípios básicos das recentes leis aprovadas tanto em Itália (2012), como em Portugal (2018; 2019) e no Brasil (2001; 2015), para promover a

¹ Para um quadro completo em relação às capacidades de comunicação e de aprendizagem do cidadão europeu veja-se: Conselho da Europa. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Ed. ASA, 2001 e Joint Quality Initiative Informal Group. *Shared 'Dublin' Descriptors For Short Cycle, First Cycle, Second Cycle And Third Cycle Awards: A Report From A Joint Quality Initiative Informal Group*, 2004, disponível no seguinte link: <http://www.jointquality.org/>.

Educação Inclusiva em contextos acadêmicos.

A segunda parte, pelo contrário, apresenta exemplos de ferramentas tecnológicas digitais que, em contextos de Educação a Distância, podem incentivar o desenvolvimento significativo das estratégias de comunicação oral em língua portuguesa nos alunos portadores de Transtornos Específicos de Aprendizagem, recursos por nós experimentados nos cursos de PLE quer presenciais, quer virtuais.

1. A DIDÁTICA INCUSIVA E ESPECIAL: OBJETIVOS E LEGISLAÇÃO

A atual heterogeneidade dos conhecimentos prévios dos estudantes, do respetivo Potencial de Aprendizagem (VYGOTSKIJ, 2006) e dos mecanismos cognitivos envolvidos no processo de aquisição de noções através da experiência, representa, hoje em dia, um grande desafio aos docentes de qualquer disciplina que, para não deixar ninguém para trás, devem projetar e propor atividades inovadoras considerando, para tanto, as diferentes necessidades de aprendizagem de cada discente. Este panorama caleidoscópico, que caracteriza os hodiernos ambientes escolares e acadêmicos, incentivou o debate intelectual a respeito das metodologias a empregar, analisando criticamente as abordagens pedagógicas mais apropriadas para os hodiernos contextos de ensino (FRANCESCHINI, 2018), onde é recomendável ativar uma Didática Inclusiva, baseada na escolha de estratégias e ferramentas a fim de promover a participação ativa dos alunos no próprio processo de formação, respeitando as respetivas necessidades de aprendizagem: desta feita, garante-se quer o protagonismo pragmático de cada um nas atividades propostas, quer a valorização das potencialidades e das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 1983).

Nesta perspetiva, o educador inclusivo é um docente “eficaz” (MORGANTI, 2018), um mediador de saberes (LAGUARDIA, CASANOVA, 2010, pp. 42-45) hábil em detetar, através da observação analítica, as reais dificuldades que os estudantes encontram ao elaborar e adquirir conhecimentos na Memória Enciclopédica, prática quer requer um grande esforço cognitivo sobretudo nos alunos portadores de fragilidades: ser um docente “inclusivo” implica, por conseguinte, ativar uma educação baseada em propostas funcionais que estimulem, por um lado, a Aprendizagem Significativa – ou *Meaningful learning* para o psicólogo David Ausubel (1963; 1967) –

através da experiência e que, por outro, fortaleçam a autoestima e o senso de autoeficácia no desempenho escolar ou acadêmico: desta maneira, é possível reduzir, principalmente nos alunos com transtornos, o Filtro Afetivo (KRASHEN, 1987), i.e. o mecanismo de defesa psicológica que se ativa, em estado de ansiedade e de frustração, por medo de cometer erros na execução de uma tarefa, facto que pode ameaçar a “face positiva” do aluno (GOFFMAN, 1959).

De facto, as especialistas Denise de Oliveira Alves e Kátia Aparecida Marangon Barbosa definem a Educação Inclusiva como um “paradigma educacional” que:

tem como objetivo a construção de uma escola acolhedora, onde não existam critérios ou exigências de natureza alguma, nem mecanismos de seleção ou discriminação para o acesso e a permanência com sucesso de todos os alunos. (ALVES, BARBOSA, p. 15)

Para alcançar este propósito pedagógico, é fundamental pôr em discussão as metodologias didáticas tradicionais e aplicar estratégias inovadoras, de molde a propiciar a evolução de conhecimentos declarativos e procedurais em qualquer disciplina, considerando as peculiaridades e as dificuldades cognitivas do Público-alvo da Educação Especial (PAEE):

A escola inclusiva, numa dinâmica promissora, busca a reorientação curricular, propondo uma nova forma de abordar os conteúdos curriculares no cotidiano escolar. O planeamento curricular coletivo pode acontecer por áreas, ciclos ou assuntos de interesse comum. Esta ação da escola desloca o enfoque das sequências lógicas, hierarquização de conhecimentos, ordenamento e grades horárias, passando para um novo entendimento do currículo e sua função. Tal concepção propõe a revisão dos conteúdos e suas prioridades, objetivos, temporalidade, considerando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. (ALVES, BARBOSA, p. 22)

Em decorrência disso, o Ministério da Educação mostra-se de facto muito ativo – no Brasil, em Itália e em Portugal – em promover e garantir uma “escola para todos” através de diretrizes e normas finalizadas ao incremento e ao avanço da Didática Especial em qualquer contexto de ensino, ação político-cultural que assenta nos

princípios da Declaração de Salamanca de 1994² e da Convenção da Guatemala de 1999³, documentos históricos que apresentam as primeiras indicações básicas para pôr em prática a inclusão escolar e acadêmica, cujo objetivo consiste em responder às necessidades individuais e especiais de aprendizagem para crianças, jovens e adultos (AVELAR et ali, 2017, pp. 438-439) de maneira gradual e flexível, respeitando, de tal maneira, o direito à educação para aprendentes com transtornos ou com deficiência física e mental.

Sob a ótica deste novo paradigma pedagógico, nas últimas décadas a legislação brasileira, italiana e portuguesa assegurou e incentivou a inclusão dos alunos com fragilidades em qualquer grau de ensino, prevenindo, destarte, o fenômeno da evasão escolar (FERNANDES, CAIADO, 2015).

No caso da Itália, as normativas mais relevantes foram a lei 170/2010⁴ – que reconhece formalmente a existência dos Transtornos Específicos de Aprendizagem (TEAp), como Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia, sugerindo metodologias a aplicar para promover a Aprendizagem Significativa e as ferramentas especiais de compensação a utilizar no processo de formação – e a Diretriz Ministerial de 27/12/2012⁵ – que promove e assegura o direito à educação para todos os alunos portadores de Necessidades Educativas Especiais (NEE), i. e. indivíduos que apresentam dificuldades em adquirir conhecimentos por causas físicas, psicológicas, sociais, fisiológicas ou biológicas – cujas indicações foram potencializadas através da nota 388 de 17/03/2020⁶, finalizada a garantir a inclusão “digital” eficaz dos alunos com

² ESPAÑA, *Declaración de Salamanca y marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales*, 1994, In:
<https://www.unioviado.es/ONEO/wp-content/uploads/2017/09/Declaraci%C3%B3n-Salamanca.pdf>

³ GUATEMALA, *Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*, 1999, In:
<http://www.dpp.cl/resources/upload/b66cf3c7553cc3bf9aae1cb1b52d8d99.pdf>

⁴ ITALIA, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*, 2010, In:
https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf

⁵ ITALIA, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, 2012, In:
<http://3.flcgil.stgy.it/files/pdf/20130611/direttiva-ministeriale-27-dicembre-2012-strumenti-d-intevento-per-alunni-con-bisogni-educativi-speciali-bes.pdf>

⁶ ITALIA, *Emergenza sanitaria da nuovo Coronavirus. Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza*, 2020, In:

fragilidades através da Didática a Distância, ativada durante o período de confinamento por causa da pandemia. Seguindo esta direção, também o Ministério da Educação (ME) de Portugal ativou-se para tutelar os direitos desta tipologia de alunos, como podemos apurar no decreto-lei n.º 54/2018⁷, posteriormente alterado através da lei n.º 116/2019⁸ que estabelece oficialmente o regime jurídico da Didática Inclusiva; da mesma forma, o Brasil promoveu a Educação Especial em qualquer grau de ensino através da Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica n.º 2 de 11 de setembro de 2001⁹ e da lei n.º 13.146 de 2015¹⁰ que definiram os fundamentos deste paradigma pedagógico de molde a garantir o sucesso do desempenho escolar e académico dos aprendentes portadores de Necessidades Educativas Especiais.

Posto isto, podemos afirmar que a presença cada vez mais consistente de alunos com transtornos e dificuldades de aprendizagem em ambientes universitários deve-se ao cumprimento da política a favor da inclusão implementada pelo Ministério da Educação, campanha que, de facto, reduz a evasão académica destes estudantes.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para cumprir os propósitos da Educação Inclusiva nos cursos académicos de Português Língua Estrangeira (PLE), é imprescindível ter em consideração não apenas as diretivas da legislação em vigor, mas também os contributos recentes no âmbito da Glotodidática e da Linguística Apicada baseadas nomeadamente no Construtivismo Sociocultural (PIAGET, 1937; VYGOTSKIJ, 1997) e na Pragmática Conversacional (AUSTIN, 1955), paradigmas teóricos que consideram a língua como um instrumento

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Nota+prot.+388+del+17+marzo+2020.pdf/d6acc6a2-1505-9439-a9b4-735942369994?version=1.0>.

⁷ PORTUGAL, *Decreto-Lei n.º 54/2018*, 2018, In: <https://dre.pt/application/file/a/115648907>.

⁸ PORTUGAL, *Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva*, 2019, In: <https://dre.pt/application/file/a/124680535>.

⁹ BRASIL, *Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica*, 2001, In: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>.

¹⁰ BRASIL, *Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015 - Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*, 2015, In: http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_13146.pdf.

interativo de ação social (GOFFMAN, 1959; BAHKTIN, 1997), princípio inspirador, contudo, do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (CEFR).

Os trabalhos por nós consultados a respeito destes sectores de investigação (ALENCAR, 2003; ALMEIDA FILHO, 2005; CARNEIRO, 2007; DALOISO, 2012; GÓES, LAPLANE, 2004; JANNUZZI, 2004; LEAL, SANCHES, 2014; MANTOAN, 2005; SILVA, 2014; SOUSA, 2017) – a fim de ter um quadro epistemológico de referência para escolher as apropriadas estratégias e ferramentas digitais finalizadas à promoção dum ambiente inclusivo durante as aulas presenciais e virtuais de língua portuguesa – discutiram metodologias didáticas para incentivar, por um lado, a unidade na diversidade nos atuais ambientes escolares e académicos (LEITE, 2004) e para garantir, por outro, a Aprendizagem Significativa do idioma estudado de maneira dinâmica nos estudantes universitários portadores de Transtornos de Aprendizagem (GENOVESE et al., 2010; 2011), tendo em consideração, com efeito, as diretivas da recente legislação referente à Educação Inclusiva. Os contributos analisados propõem como estratégias eficazes (i) a Abordagem Comunicativa (*Communicative Approach*) – focalizada no emprego interativo dos atos de fala no idioma alvo em contextos conversacionais próximos da realidade (WILKINS, 1976) – e (ii) a Aprendizagem Cooperativa (*Cooperative Learning*) – caracterizada pela execução colaborativa de tarefas finalizadas ao desenvolvimento de competências cognitivas e sociais (KAGAN, 1994) – que permitem recriar ambientes educativos inclusivos, nomeadamente para o ensino duma língua estrangeira.

Para tratar propriamente o tema principal deste estudo, foi imprescindível considerar também os contributos – embora escassos – de pesquisadores que elaboraram, no âmbito dos *Disability Studies* (DS), estratégias de ensino-aprendizagem do Português – como L1 ou LE – para alunos portadores de Transtornos Específicos de Aprendizagem (TELES, 2012; LEITE, 2013; SEVERINO, ROMBERT, 2013; AVELAR et al., 2017, CUNHA, CAPPELLINI, 2011), distúrbios cognitivos que, como apurámos na parte introdutória, são cada vez mais frequentes em contextos académicos: as metodologias experimentadas – como o método fónico-silábico e multissensorial dirigidos a portadores de Dislexia para o desenvolvimento das competências fonológicas e das habilidades da leitura e da escrita (TELES, 2012) ou a abordagem metalinguística (CUNHA, CAPPELLINI, 2011) – estimularam, com efeito, o desenvolvimento do

Quociente de Inteligência (QI), das Inteligências Múltiplas e das Funções Executivas (FE) nos alunos portadores de transtornos.

Uma vez que os portadores de Dificuldades de Aprendizagem (DA) apresentam problemas na codificação e na produção de textos escritos (FONSECA, 1995; CALDEIRA, CUMIOTTO, 2004; PEREIRA, 2009; STELLA, GRANDI, 2011; DALOISIO, 2012; TELES, 2012; CAPUANO et al., 2013; COELHO, 2013), é fundamental empregar como auxílio, em ambientes virtuais de aprendizagem, estratégias diamésicas – tecnicismo da Sociolinguística Variacionista teorizado pela primeira vez pelo estudioso italiano Alberto Mioni (1983) – e recursos tecnológicos apropriados (FARIA, 2004; BARROS, 2011; GIROTO et al. 2012; RODRIGUES, 2012) para estimular o desenvolvimento da competência comunicativa oral (HYMES, 1972) em PLE.

3. FERRAMENTAS DIGITAIS INCLUSIVAS: EXPERIMENTAÇÃO E RESULTADOS ATINGIDOS NOS CURSOS DE PLE

Nesta parte da pesquisa, é do nosso particular interesse examinar recursos digitais e ferramentas tecnológicas a empregar durante as sessões de aprendizagem a distância, para que os alunos portadores de Dificuldades de Aprendizagem possam atingir os objetivos educacionais promovidos quer pelo Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR) de 2001, quer pelo Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida (QEQ) de 2008, tornando-se, por conseguinte, em agentes sociais capazes de cumprir ações através do uso do idioma alvo em diferentes contextos conversacionais.

Tendo em consideração o quadro teórico referencial acima apresentado e as propostas metodológicas discutidas para o ensino do Português como L1, L2 e LE – focalizadas nomeadamente na Abordagem Comunicativa e Colaborativa – considerámos oportuno pôr em prática a Abordagem (i) Acional (PUREN, 2005) e (ii) por Tarefas e Competências (ELLIS, 2003; DA RE, 2013) com o auxílio da Tecnologia Assistiva (TA) (GONZÁLEZ, 2002; CARVALHO, 2003; BERSCH, 2006, 2008; GALVÃO FILHO, 2009; GIROTO et al., 2012), selecionando os dispositivos pedagógicos digitais capazes de promover de maneira inclusiva as habilidades orais no idioma alvo nos alunos que apresentam Dislexia, Disgrafia e Disortografia, fortalecendo, desta maneira, a

Competência Estratégica na língua aprendida (CANALE, SWAIN, 1980; VENTURI, 2008).

Entre os variados *webtools* que o ciberespaço atualmente disponibiliza para o ensino das línguas estrangeiras finalizados à consolidação das competências pragmáticas – cujo conhecimento é parte indispensável da *Digital Literacy* de cada formador – experimentámos recursos tecnológicos para incluir de maneira dinâmica durante os cursos académicos de língua portuguesa – quer presenciais, quer virtuais – os aprendentes italo-fónos portadores de Dificuldades de Aprendizagem. Avaliando os obstáculos cognitivos do nosso Público-alvo da Educação Especial (PAEE) ao aplicar as competências comunicativas escritas, projetámos sessões didáticas cuja finalidade era fortalecer as capacidades orais de compreensão e de expressão, resolução que permitiu, destarte, evitar uma realidade pedagógica excludente.

A fim de atingir este objetivo educacional, considerámos apropriado o uso de recursos digitais – analisados a seguir – que permitiram ativar a função socializante da pedagogia (DEWEY, 1922) e organizar atividades baseadas no *Cooperative Learning*, durante as quais o professor curricular desempenha, de acordo com os princípios do *Scaffolding* (BRUNER et al., 1976), o papel de facilitador e de mediador (COUSINET, 1945) que incentiva, por um lado, a aprendizagem experiencial e, por outro, o protagonismo ativo dos alunos durante o próprio percurso formativo.

Para estimularmos a competência comunicativa e estratégica a nível do oral nos alunos com transtornos de aprendizagem, seleccionámos as seguintes glototecnologias, disponíveis gratuitamente na internet:

a) O “Avatar Falante”, ferramenta que permite criar uma personagem humana à qual podemos dar voz inserindo um texto em modalidade escrita, que será reproduzido oralmente em Português Europeu (PE) ou em Português Brasileiro (PB). Este recurso permite incentivar, por um lado, o desempenho linguístico eficaz no âmbito da compreensão semânticas de textos – reproduzidos oralmente para evitar que os alunos portadores de NEE se esforcem excessivamente a nível cognitivo, facto que pode ativar o mecanismo do Filtro Afetivo que impede, como já analisámos, a Aprendizagem Significativa no idioma alvo – e, por outro, o desenvolvimento progressivo das competências fonéticas, sensibilizando também os aprendentes ao fenómeno da variação

linguística que ocorre no espaço lusófono¹¹.

- b) O “Text-to-Speech” (TTS) ou “Balabolka”, programas de sintetização da fala humana que consentem a reprodução oral imediata dum texto escrito, em Português Europeu (PE) ou em Português Brasileiro (PB) – escolhendo até o ritmo do *output* – recursos que facilitam, destarte, o processo cognitivo de compreensão de enunciados escritos para os portadores de Dislexia, Disgrafia e Disortografia¹². Existem também aplicativos desta tipologia, como “ClaroSpeak”, que os estudantes podem descarregar diretamente no próprio telemóvel, de molde a utilizar de maneira instantânea este auxílio para desenvolver atividades de compreensão de diferentes tipos e géneros textuais.
- c) O “Leggixme”, – literalmente “Leia para mim” – programa desenvolvido em Itália, a descarregar gratuitamente no próprio computador, que representa uma real ferramenta compensatória completa que dispõe de diferentes funcionalidades para reduzir o esforço da Memória de Trabalho (*Working Memory*) na decodificação de qualquer ato de fala e no armazenamento temporário de novos conhecimentos. De facto, este recurso reúne múltiplos auxílios de aprendizagem, tal como: o editor de textos com sintetizador de voz; o visualizador de livros digitais que são reproduzidos oralmente com voz natural; vocabulários em várias línguas; o dicionário de sinónimos e antónimos; o tradutor de palavras e a calculadora falante, recurso projetado nomeadamente para os portadores de discalculia¹³. É possível descarregar no próprio telemóvel também aplicativos similares, como “iLessia” e “Captvoice”, que apresentam as mesmas funcionalidades do “Leggixme” para simplificar o processo de aquisição de noções e saberes durante as sessões de aprendizagem.
- d) o “Story Telling” em modalidade digital, recurso que promove o *Visual Learning* graças à realização de textos narrativos através de diferentes elementos audiovisuais – tal como imagens, vídeos e sons – e que potencia quer a competência (i) tecnológica, (ii) textual e (iii) comunicativa no idioma alvo, quer a memorização da estrutura narrativa

¹¹ É possível criar avatares falantes animados gratuitamente no site Voki: <https://1-www.voki.com/>.

¹² O TTS é disponível no site <https://www.naturalreaders.com/online/>, enquanto o “Balabolka” é um programa a descarregar no próprio computador acedendo ao seguinte link: <http://www.cross-plus-a.com/it/balabolka.htm>.

¹³ Pode-se descarregar este programa multifuncional no site <http://www.aiutodislessia.net/leggixme-sintetizzatore-e-molto-di-piu-2/>.

do conto apresentado, graças a atividades em grupo baseadas nos princípios da Didática por Competências¹⁴;

e) o “Vídeo-chat”, auxílio audiovisual que permite organizar, através de softwares de videoconferência – tal como Google Meet, Skype ou Zoom – sessões de conversa síncrona com falantes de língua mãe portuguesa finalizadas à potenciação das habilidades de expressão oral. No nosso caso, experimentámos o emprego desta ferramenta através de projetos “Teletandem”, em parceria com diferentes universidades lusófonas, que permitiram aos estudantes italo-fónos, sobretudo aos alunos portadores de fragilidades, desenvolver o papel de tutores da própria língua materna durante os encontros virtuais a distância, circunstância que consentiu, por um lado, fortalecer a autoestima e autoeficácia em contextos pragmáticos de conversação e, por outro, entrar em contacto direto com formas de expressão vivas e autênticas do dia-a-dia¹⁵.

Visando uma melhor análise do tema proposto, apresentamos também recursos digitais, por nós experimentados, que auxiliam o arquivamento dos novos itens lexicais encontrados durante as sessões didáticas virtuais, uma vez que as Dificuldades de Aprendizagem complexificam o armazenamento mental do vocabulário na Memória Enciclopédica. Para potenciar e expandir a bagagem lexical em língua portuguesa, sugerimos o emprego dos seguintes recursos disponíveis gratuitamente no ciberespaço:

a) O “Padlet”, ferramenta que consente criar quadros virtuais de trabalho de maneira colaborativa, como dicionários virtuais coletivos, que os estudantes constroem progressivamente durante as aulas acrescentando os novos vocábulos, nomeadamente de alta frequência, com a respetiva definição semântica e a tradução para a língua materna, empregando até imagens e recursos em formato áudio e vídeo que incentivam, de facto, o processo de *Visual Learning*: este recurso facilita especialmente a compreensão e a interiorização de substantivos concretos e estimula a potenciação da Zona de

¹⁴ Recomenda-se este site para realizar histórias e contos em grupos em modalidade multimídia: <https://www.storyjumper.com/>.

¹⁵ Para aprofundamentos sobre a experiência académica do Projeto Teletandem, veja-se ROSSI, Maria Antonietta. A oralidade na aprendizagem do português língua não materna: potencialidades das TIC para o desenvolvimento da competência comunicativa. In: CHULATA, Katia de Abreu (org.), *Português em ação: estratégias de ensino e de aprendizagem, Portoghese in azione, strategie di insegnamento e apprendimento*. Bracciano: Tuga Edizioni, 2018, pp. 171-193.

Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKIJ, 2007)¹⁶.

b) O “Mapa mental” digital, instrumento didático teorizado pelo psicólogo Tony Buzan para potenciar a memorização de conteúdos e entradas lexicais (BUZAN, 2002): este mediador didático icônico (DAMIANO, 1993) é um válido instrumento compensatório que ajuda a sistematizar graficamente – quer individualmente, quer em grupo – os novos itens semânticos de alta frequência em mapas cognitivos. Os software gratuitos mais utilizados para organizar o léxico aprendido são “XMind Pro”, “FreeMind” e “Coggle”¹⁷.

c) O “Hot Potatoes”, software educacional que permite criar exercícios interativos em plataformas de autoaprendizagem, como “Dokeos” e “Moodle”, para (i) associar os itens lexicais às respectivas imagens e para (ii) ordenar as palavras de uma oração, a fim de desenvolver a competência morfossintática no idioma alvo: por conseguinte, o emprego deste auxílio digital potencia o progresso dos saberes tanto declarativos como procedurais nos alunos portadores de NEE, principalmente para os estudantes de nível A2¹⁸.

O emprego destas ferramentas durante as sessões de aprendizagem, baseadas no enfoque comunicativo por tarefas e por competências, incentivou os estudantes com fragilidades cognitivas a ter um papel ativo e dinâmico durante as aulas de PLE, desenvolvendo de maneira apropriada as próprias competências orais e lexicais, resultado que permitiu, portanto, cumprir os propósitos da Educação Inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título conclusivo, podemos afirmar que as novas tecnologias e os facetados recursos disponíveis online representam um válido auxílio para promover e atuar de maneira profícua os objetivos da Educação Inclusiva, em perspectiva socio-digital, no processo de ensino-aprendizagem do Português Língua Estrangeira em contextos académicos. A experimentação das ferramentas apresentadas e os resultados positivos

¹⁶ É possível utilizar o “Padlet” acedendo a este site: <https://it.padlet.com/>.

¹⁷ Estas ferramentas são disponíveis nos seguintes sites: <https://www.xmind.net/xmind8-pro/>, <http://freemind.sourceforge.net/wiki/index.php/Download> e <https://coggle.it/>.

¹⁸ O link da página oficial de “Hot Potatoes” é a seguinte: <http://hotpot.uvic.ca/>.

atingidos evidenciam que, em termos de desempenho linguístico e comunicativo, é possível reduzir o Filtro Afetivo dos estudantes portadores de NEE e fortalecer, por conseguinte, a respetiva autoestima na concretização oral dos atos de fala.

A realização deste estudo representa, portanto, quer uma sugestão para os professores de língua estrangeira que desejam atualizar a própria prática pedagógica de forma a promover uma Educação Inclusiva significativa, quer um incentivo para aprofundar este âmbito de investigação em futuros trabalhos científicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBINO, Ivone Braga e MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Inclusão do estudante com deficiência no ensino superior: algumas reflexões. *In: Interface*, v. 8, n. 2, 2011, pp. 43-55.

ALENCAR, Maria Lima. Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: análise conceitual e implicações pedagógicas. *In: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva, Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial*. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2003, pp. 85-91.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação*. São Paulo: Pontes, 2005.

ALVES, Denise de Oliveira e BARBOSA, Kátia Aparecida Marangon. Experiências Educacionais Inclusivas: refletindo sobre o cotidiano escolar, *In: WEISSHEIMER ROTH, Berenice (org.), Experiências Educacionais Inclusivas. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: Gráfica e Editora Ideal Ltda, 2006, pp. 15-24.

ANTUNES, Ana e FARIA, Catarina. A Universidade e a pessoa com necessidades especiais: estudo qualitativo sobre percepções de mudança social, institucional e pessoal. *In: Indagatio Didactica*, v. 5, n. 2, 2013, pp. 474-488.

AUSTIN, John. *How to do Things with Words*. New York: Oxford University Press, 1955.

AUSUBEL, David Paul. *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune and Stratton, 1963.

AUSUBEL, David Paul. *Learning theory and classroom practice*. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education, 1967.

AVELAR, Kátia Eliane Santos; MIRANDA, Maria Geralda e CABRAL, Shirley Araújo. Estratégias de ensino-aprendizagem com alunos portadores de deficiência intelectual na

disciplina de português. *In: Revista de pesquisa interdisciplinar*, n. 2, 2017, pp. 437-451.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARROS, Daniela Melaré Vieira. *Estilos de aprendizagem e as tecnologias*. Mato Grosso: KCM, 2011.

BERSCH, Rita. Tecnologia assistiva e educação inclusiva. *In: Ensaios Pedagógicos*, Brasília: SEESP/MEC, 2006, pp. 89-94.

BERSCH, Rita. *Introdução à Tecnologia Assistiva*. Porto Alegre: CEDI – Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil, 2008.

BRUNER, Jerome; ROSS, Gail e WOOD, David. The role of tutoring in problem solving. *In: Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, n. 17, 1976, pp. 89-100.

BUZAN, Tony. *The Power of Social Intelligence: 10 Ways to Tap into Your Social Genius*. [s.l.]: Thorsons, 2002.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio e SANTOS, Bruno Carvalho dos. Instrumentos informatizados institucionais para a identificação de necessidades educacionais de estudantes universitários. *In: Inclusão Social*, v. 11 n. 1, 2017, pp.105-117.

CALDEIRA, Elisabeth e CUMIOTTO, Dulce Maria Lázzaris de Oliveira. Dislexia e disgrafia: dificuldades na linguagem. *In: Revista Psicopedagogia*; v. 21, n. 65, 2004, pp. 127-34.

CANALE, Michael e SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *In: Applied Linguistics*, n. 1, 1980, pp. 1-47.

CARNEIRO, Moaci Alves. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

CARVALHO, Rosita Edler. *A incorporação das Tecnologias na Educação Especial para construção do Conhecimento Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 2003.

CASTRO, Sabrina Fernandes e ALMEIDA, Maria Amélia. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. *In: Revista brasileira de educação especial*, v. 20, n. 2, 2014, pp. 179-194.

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

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

CUNHA, Vera Lúcia Orlandi e CAPELLINI, Simone Aparecida. Habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem. In: *Revista Psicopedagogia*, v. 28, n. 85, 2011, pp. 85-96.

CURADO, Ana Paula e OLIVEIRA, Valentina. *Estudantes com necessidades educativas especiais na Universidade de Lisboa*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2010.

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

DALOISO M., *Lingue straniere e dislessia evolutiva. Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*, Torino: UTET, 2012.

DAMIANO, Elio. *L'azione didattica: per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando, 1993.

DEWEY, John. *Human nature and conduct: An introduction to socialpsychology*. New York: Holt Publishing, 1922.

ELLIS, Rod. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: OUP, 2003.

FARIA, Elaine Turk. O Professor e as novas tecnologias. In: *Ser Professor*, v. 4, 2004, pp. 57-72.

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

FERNANDES, Ana Paula e CAIADO, Katia Regina Moreno. Evasão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais em escolas ribeirinhas: limites e desafios do atendimento educacional especializado. In: *Revista Cocar*, n. 1, 2015, pp. 127-146.

FONSECA, Vitor da. *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Editora Artmed, 1995.

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

GALVÃO FILHO, Teófilo. A Tecnologia Assistiva: de que se trata?, In: MACHADO, Glaucio José Couri e SOBRAL, Maria Neide (Orgs.). *Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade*. Porto Alegre: Redes Editora, 2009, pp. 207-235.

GARDNER, Howard. *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York:

Basic Books, 1983.

GENOVESE, Elisabetta; GHIDONI, Enrico; GUARALDI, Giacomo e STELLA, Giacomo. *Dislessia e Università. Esperienze e interventi di supporto*. Trento: Erickson, 2010.

GENOVESE, Elisabetta; GHIDONI, Enrico e GUARALDI, Giacomo. *Dislessia e giovani adulti. Strumenti compensativi e strategie per il successo*. Trento: Erickson, 2011.

GIROTO, Cláudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini e OMOTE, Sadão (Org.), *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*. Marília: Cultura acadêmica editora, 2012.

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

GOFFMAN, Erving. *The presentation of self in everyday life*. Edinburgh: University of Edinburgh, 1959.

GUARALDI, Giacomo; PEDRONI, Paola e FANTERA, Margherita. *Al diploma e alla laurea con la dislessia. Storie di vita e metodologie per la scuola secondaria di secondo grado e l'università*. Trento: Erickson, 2010.

HYMES, Dell. On communicative competence. In: PRIDE, John Bernard e HOLMES, Janet (Eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondworth: Penguin, 1972, pp. 269-285.

JANNUZZI, Gilberta. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores associados, 2004.

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

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

LAGUARDIA, Josué e CASANOVA, Ângela. A educação online e os desafios à qualificação profissional em saúde. In: *RECIIS*, v. 4, n. 5, 2010, pp. 40-52.

LEAL, Marcelino e SANCHES, Isabel. Português para todos: a aprendizagem da língua portuguesa como facilitadora da interculturalidade e da inclusão social e educativa. In: *Revista Lusófona de Educação*, n. 27, 2014, pp. 143-158.

LEITE, Lúcia Pereira. Educador Especial: reflexões e críticas sobre sua prática pedagógica. In: *Revista brasileira de educação especial*, n. 10(2), 2004, pp. 131-142.

LEITE, Sônia Maria dos Santos Leite Ruão Pinheiro Harry. A dislexia na aprendizagem

da língua materna e da língua estrangeira, nomeadamente o inglês. *In: Litera, Docente e Discente em Revista*, v. 2, n. 3, 2013, pp. 1-14.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso, *In: LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli (ed.), Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986, pp. 11-22.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Editora Moderna, 2005.

MIONI, Alberto. Italiano tendenziale: osservazioni su alcuni aspetti della standardizzazione, *In: BENINCÀ, Paola; CORTELAZZO, Michele; PROSDOCIMI, Aldo Luigi; VANELLI, Laura e ZAMBONI, Alberto (Eds.), Scritti linguistici in onore di Giovan Battista Pellegrini*. Pisa: Pacini, 1983, v. 1, pp. 495-517.

MORGANTI, Annalisa. *L'insegnante efficace. Promuovere le competenze socioemotive per l'inclusione*. Roma: Carocci, 2018.

PEREIRA, Rafael Silva. *Dislexia e disortografia – programa de intervenção e reeducação*. Montijo: You!Books, 2009.

PIAGET, Jean. *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1937.

PUREN, Christian. De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *In: Le Français dans Le monde*, n. 359, 2005, pp. 37-40.

ROCHA, Telma Brito e MIRANDA, Theresinha Guimarães. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. *In: Revista de Educação Especial*, v. 22, n. 34, 2009, pp. 197-212.

RODRIGUES, David e NOGUEIRA, Jorge. Educação especial e inclusiva em Portugal: fatos e opções. *In: Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 17, n. 1., 2011, pp. 3-20.

RODRIGUES, David. As tecnologias de informação e comunicação em tempo de educação inclusiva, *In: GIROTO, Cláudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini e OMOTE, Sadão (Org.), As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*. Marília: Cultura académica editora, 2012, pp. 25-40.

SEVERINO, Ana e ROMBERT, Joana. *Método DOLF (Desenvolvimento oral, linguístico e fonológico)*. Lisboa: Papa-Letras, 2013.

SILVA, Henrique Márcio; SOUZA, Sandra Mônica Chaves; PRADO, Fernanda; RIBEIRO, Adriano Leite; LIA, Carmen e CARVALHO, Regiane Luz. Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: revisão de literatura. *In: Revista da Universidade Vale do Rio Verde*, v. 10, n. 2, 2012, pp. 332-342.

SILVA, Jefferson Olivatto da. Ações inclusivas no ensino superior brasileiro. *In: Revista brasileira de estudos pedagógicos*, v. 95, n. 240, 2014, pp. 414-430.

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

SOUSA, Ivan Vale de. Educação linguística na educação inclusiva. *In: Linguagens & Cidadania*, v. 19, 2017, pp. 1-19.

TELES, Paula. Método fonomímico Paula Teles, *In: MATA, Maria de Lourdes Estorninho Neves; PEIXOTO, Francisco José Brito; MORGADO, José António Marques; SILVA, José Maria Castro e MONTEIRO, Vera (Eds.), Actas do 12º Colóquio de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática*. Lisboa: ISPA, 2012, pp. 1095-1112.

VENTURI, Maria Alice. *Tópicos de Aquisição e Ensino de Língua Estrangeira*. São Paulo: Humanitas, 2008.

VYGOTSKIJ, Lev Semënovič. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKIJ, Lev Semënovič. *Psicologia pedagógica. Manuale di psicologia applicata all'insegnamento e all'educazione*. Trento: Erickson, 2006.

WILKINS, David. *Notional Syllabyses*. Oxford: Oxford University Press, 1976.