

DIDÁTICA INCLUSIVA DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Estratégias para estudantes italo falantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE)

MARIA ANTONIETTA ROSSI
UNIVERSITÀ PER STRANIERI DI SIENA

Abstract – Considering the current academic context, which is increasingly heterogeneous due to the presence of students from different sociocultural backgrounds with Special Educational Needs (SEN), in particular with Specific Learning Disorders (LSD), this article aims to discuss and propose inclusive teaching methodologies to be used in order to promote an effective teaching of Portuguese as a Foreign Language for Italian-speaking students with Dysgraphia and Dyslexia, a still virgin head of study in the field of Lusitanian Linguistics. In addition, we will also analyze compensatory and dispensatory instruments, recommended by ministerial directives, to be used to promote the Meaningful Learning in the target language within an emotionally propitious environment that reduces the Affective Filter, responsible for the activation of high levels of linguistic anxiety that block the internalization of notions and lexical units in the encyclopedic memory of the students in question.

Keywords: Accessible Glotodidactics; communicative competence; inclusive teaching; portuguese as foreign language; special educational needs.

1. Introdução

Ensinar uma língua estrangeira no hodierno cenário académico, cada vez mais heterogêneo pela presença de estudantes oriundos de dissemelhantes background a nível tanto linguístico como sociocultural, é um processo complexo que exige saberes docentes atualizados e especializados de modo a satisfazer as reais necessidades educacionais do público-alvo, planejando unidades didáticas capazes de promover a aprendizagem significativa do idioma.

Além de estudantes com diversidades linguísticas e culturais, fatores que interferem decididamente ao interiorizar um novo idioma (Vedovelli e Casini 2016, pp. 41-43), nas aulas universitárias italianas está a crescer consideravelmente, graças às normas promovidas pelo Ministério da Educação, a percentagem de alunos portadores de Necessidades Educativas Especiais (doravante designadas com o acrónimo NEE) (Fernandes e

Almeida 2007; Rocha e Miranda 2009; Rossi 2021), designadas em Itália com o acrónimo BES (“Bisogni Educativi Speciali”), sujeitos aprendentes que manifestam dificuldades em assimilar conhecimentos por causas físicas, psicológicas, sociais, fisiológicas ou biológicas (Cornoldi 1991, 2007; Daloiso 2009; Simoneschi 2011, p. 3), em particular de Transtornos Específicos de Aprendizagem (TEAp), *i.e.* Dislexia, Disgrafia e Disortografia, circunstância que deveria incitar docentes e leitores a reavaliar, como defendem, no âmbito da Educação Linguística Italiana, os estudiosos Franceschini (2018) e Daloiso (2015), os próprios programas formativos e os respetivos métodos de ensino, de modo a impulsionar uma real Didática inclusiva do Português – Europeu ou Brasileiro – como Língua Estrangeira (PLE) para estudantes italo falantes.

Como já argumentámos no nosso trabalho de 2021 sobre propostas pedagógicas inovadoras para encorajar a aprendizagem significativa a distância do Português como Língua Estrangeira em alunos universitários italo falantes portadores de dislexia (Rossi 2021, p. 5), as normativas principais que em Itália encorajam, para qualquer grau de ensino, uma “escola para todos” (Rossi 2021, p. 4) são, em ordem cronológica, a Lei 170/2010¹ – que reconheceu oficialmente a existência de estudantes portadores de Transtornos Específicos de Aprendizagem (Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia), recomendando até a aplicação de metodologias inovadoras para envolver de maneira eficaz o público-alvo no processo de aprendizagem e sugerindo, ainda, o emprego de instrumentos pedagógicos de compensação a utilizar durante o percurso educacional – e a Diretriz Ministerial de 27/12/2012,² que garantiu o direito à educação para todos os alunos portadores de NEE, indicações, estas, que foram reforçadas graças à nota 388 de 17/03/2020,³ aprovada pelo Ministério da Educação para priorizar a inclusão pedagógica de qualquer tipologia de aluno durante a fase de Didática a Distância (DAD) que foi posta em prática por causa do estado internacional de emergência sanitária devido à difusão da Covid-19.

Sendo, para tanto, este campo de pesquisa ainda inexplorado na literatura científica luso-italiana e tendo eu própria experiência anual como professora auxiliar nas escolas secundárias – *docente di sostegno* em italiano – para alunos portadores de i) TEAp (*Disturbi specifici dell’apprendimento*

¹ ITALIA, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*, 2010. https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf

² ITALIA, *Strumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica*, 2012: <http://3.flcgil.stgy.it/files/pdf/20130611/direttiva-ministeriale-27-dicembre-2012-strumenti-d-intevento-per-alunni-con-bisogni-educativi-speciali-bes.pdf>.

³ ITALIA, *Emergenza sanitaria da nuovo Coronavirus. Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza*, 2020: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Nota+prot.+388+del+17+marzo+2020.pdf/d6acc6a2-1505-9439-a9b4-735942369994?version=1.0>.

em italiano, abreviados com o acrónimo DSA) e de ii) Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), em particular com casos de Autismo e Síndrome de Asperger, alunos identificados nos contextos escolares italianos com a letra *H* (*i. e.* “portadores de handicap”), comecei a aplicar estratégias didáticas inclusivas em âmbito universitário para o Público-alvo da Educação Especial (PAEE), com a expectativa de promover uma aprendizagem realmente eficaz e significativa da língua portuguesa nos estudantes portadores de TEAp, em particular do distúrbio da Dislexia, o mais difundido em ambientes académicos (Rodrigues, Ciasca 2016, p. 87), cumprindo, destarte, o critério da “accessibilità glottodidattica” teorizado por Michele Daloiso (2012), estudioso italiano pioneiro neste sector de investigação da Educação Linguística, promovido pelo grupo de pesquisa EliCom (“Educazione Linguistica Inclusiva e Comunicazione”)⁴ da Universidade de Parma.

Diante do exposto, desenvolveu-se o presente trabalho de pesquisa com o intuito de detetar as metodologias mais apropriadas para incentivar no hodierno contexto académico uma didática inclusiva eficaz do Português como Língua Estrangeira, propósito que é possível atingir refletindo criticamente sobre as abordagens empregadas, a ser moldadas, segundo o nosso parecer, conforme as reais necessidades educativas do público alvo e as respetivas dificuldades cognitivas que obstaculizam a aprendizagem significativa do idioma estudado. Consequentemente, é do nosso particular interesse individuar não apenas estratégias pedagógicas adequadas capazes de reduzir o Filtro Afetivo (Krashen 1987), mas também auxílios e ferramentas tecnológicas que simplifiquem, por um lado, o processo de interiorização de estratégias comunicativas orais em PLE – considerando as problemáticas que estes alunos manifestam principalmente no âmbito da expressão e da compreensão escrita (Stella, Grandi 2011), e que promovam, por outro, a fixação de itens semânticos na memória enciclopédica fortalecendo, destarte, as competências declarativas, tarefa cognitiva e processual realmente complexa para os alunos portadores de dislexia e disortografia (Daloiso 2015).

Tomando como base, portanto, estes objetivos de pesquisa, destinados a abrir, como esperamos, um novo horizonte de observação na área da Educação Linguística luso-italiana, o presente trabalho de investigação é caracterizado por duas partes: a primeira apresenta um panorama teórico geral, desenvolvido através de uma pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa (Lüdke e André 1986, p. 18), baseada na revisão da literatura científica especializada, indispensável para descrever os princípios basilares que delineiam a Didática Inclusiva, fundamentos preparatórios, estes, para a

⁴ <https://www.elicom.unipr.it/it/>.

segunda secção do artigo. Esta última propõe, sendo mais pragmática, exemplos de estratégias pedagógicas a atuar na sala de aula de PLE para os estudantes portadores de dislexia e disortografia, que precisam, como defende Daloiso (2013), de “Necessidades Linguísticas Especiais” (*Bisogni Linguistici Specifici* em italiano) a suportar através de instrumentos tanto compensatórios como dispensativos e por meio das novas tecnologias, levando claramente em forte consideração as disposições das normativas vigentes em Itália que tutelam os direitos e o sucesso escolar/académico do nosso público alvo. Finalmente, completa o trabalho um glossário bilingue em português e em italiano que reúne a terminologia específica deste setor de pesquisa, instrumento que achamos útil para compreender melhor esta atual orientação investigativa da Educação Linguística.

2. O que é Didática Inclusiva?

Como se depreende do título deste parágrafo, é de suma importância esclarecer o que significa ativar, na sala de aula, uma didática de tipologia inclusiva, levando em conta os pressupostos teóricos dos estudos que têm ganho terreno nos últimos anos no âmbito da contemporânea Educação Linguística ou “EduLinguística” (Daloiso 2020, p. 261), que observaram o desenvolvimento das competências escritas e orais em língua estrangeira nos estudantes portadores de TEAp, tanto escolares como universitários, sugerindo metodologias inovadoras e instrumentos didáticos de apoio para simplificar a aprendizagem significativa de noções e conhecimentos, processo que é comprometido, como já exposto acima, pelos distúrbios de origem neurobiológica que afetam, por um lado, algumas habilidades básicas, tal como a leitura e a escrita e, por outro, os processos cognitivos de *bottom-up* necessários para descodificar as componentes formais da linguagem (Daloiso 2020, p. 262; Celentin 2021, p. 25).

A pesquisa exploratória de vertente qualitativa permitiu, por conseguinte, efetuar uma revisão da literatura científica especializada para traçar um panorama teórico atualizado sobre i) as principais dificuldades cognitivas que os alunos com fragilidades encontram ao estudar um novo idioma (i.e. desenvolver habilidades na expressão e compreensão escrita e na memorização a longo prazo de unidades lexicais) e sobre ii) as técnicas e os métodos de ensino mais convenientes para o público alvo.

Considerando, conseqüentemente, os mais recentes trabalhos desta esfera de ação editados tanto em Itália (Cornoldi 2007; Daloiso 2009, 2012, 2013, 2015, 2019, 2020, 2021; Stella, Grandi 2011; Franceshini 2018; Morganti 2018), como no espaço lusófono (Alencar 2003; Carneiro 2007; Góes e Laplane 2004; Jannuzzi 2004; Leal, Sanches, 2014; Mantoan 2005; Silva 2014; Sousa 2017; Tonelli 2017), podemos afirmar que ativar uma

didática inclusiva significa planejar e propor atividades pedagógicas inovadoras considerando i) as diferentes necessidades de aprendizagem de cada discente (De Mauro e Ferreri 2005, p. 26), a detetar através de um atento trabalho de observação analítica conhecido como “análise das necessidades” (Nunan 1988; Pallotti e Ferrari 2021, p. 225), útil para recolher informações sobre o perfil linguístico do aluno e identificar, deste modo, as respetivas áreas de fragilidade (Daloiso 2020, p. 265) a reforçar através de um determinado planeamento curricular (Daloiso 2009, p. 38); ii) a heterogeneidade dos conhecimentos prévios dos estudantes, devida ao *background* familiar e sociocultural; iii) o potencial de aprendizagem (Vygotskij 2006) e iv) as dificuldades cognitivas que os estudantes podem encontrar em desenvolver a competência comunicativa tanto oral como escrita no idioma alvo.

Com base nesta constatação, educar de maneira inclusiva implica, por conseguinte, escolher estratégias e instrumentos –mesmo tecnológicos – a fim de promover a participação ativa dos alunos no próprio processo de formação, uma real “glottodidattica orientata all’apprendente” (Daloiso 2020, p. 264) ou *learner-centred approach* (Nunan 1988), mas respeitando, tal como referimos acima, as respetivas necessidades de aprendizagem: desta forma, incentiva-se i) o protagonismo pragmático de cada um nas atividades propostas, ii) a valorização das próprias potencialidades e das Inteligências Múltiplas (Gardner 1983), nomeadamente de tipo linguístico, físico-cinestésico, interpessoal e intrapessoal, as mais envolvidas no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira e iii) o desenvolvimento das *soft skills*, tal como o *problem solving*, imprescindíveis para a evolução da própria autonomia (Daloiso 2020, p. 264).

Nas palavras de Morganti (2018), o promotor desta tipologia de didática é o educador inclusivo, i. e. um docente “eficaz” ou, segundo Laguardia e Casanova, um mediador de saberes (2010, pp. 42-45) que se mostra hábil em detetar, através do trabalho de prévia observação analítica, os reais obstáculos que os estudantes encontram ao elaborar informações e ao assimilar novos saberes na Memória Enciclopédica (Daloiso 2015), processamento racional que requer, como frisámos na parte introdutória, um grande esforço cognitivo, sobretudo nos alunos portadores de dislexia ou disortografia. De acordo com os princípios do *Scaffolding* teorizados pelo psicólogo Jerome Bruner e colaboradores (Bruner *et al.* 1976), o educador inclusivo desenvolve o papel de facilitador e de mediador que alenta, através de sessões de aprendizagem baseadas na abordagem comunicativa e cooperativa por competências, o protagonismo ativo e profícuo dos alunos durante o próprio percurso formativo, uma vez que, como defende Daloiso na sua monografia sobre os fundamentos neuro-psicológicos da educação linguística, o ambiente facilitador torna o *input* acessível, garantido, desta forma, a compreensibilidade dos conteúdos veiculados por meio de estratégias de

comunicação eficazes e simplificadas (2009, p. 109), tal como o emprego de unidades lexicais de alta frequência e de estruturas morfossintáticas transparentes e lineares.

Em decorrência disto, o educador inclusivo, no âmbito da Glotodidática de matriz lusitana, deveria aplicar, graças a uma adequada competência emotiva, estratégias funcionais e metodologias didáticas bem ponderadas, através do auxílio das novas tecnologias e de instrumentos tanto compensatórios como dispensativos, a fim de encorajar a promoção da Aprendizagem Significativa (Ausubel 1963; 1967) do Português como Língua Estrangeira nos alunos italo-fónos portadores de Necessidades Educativas Especiais, em particular de Dislexia, Disgrafia e Disortografia, hoje em dia cada vez mais numerosos, como anteriormente sublinhámos, nos ambientes académicos (Fernandes e Almeida 2007; Rocha e Miranda 2009; Curado e Oliveira 2010; Luise e Tardi 2021), criando uma atmosfera propícia e acessível que gera uma disposição positiva para qualquer atividade proposta (Pallotti e Ferrari 2021, p. 234), *i.e.* um contexto de aprendizagem desprovido de barreiras que dificultariam a assimilação do idioma nos alunos mais frágeis.

3. Propostas de estratégias funcionais para uma “glotodidática acessível” do PLE

Em consonância com os pressupostos teóricos anteriormente apresentados e as normativas vigentes que em Itália garantem o sucesso tanto escolar como académico dos estudantes portadores de dislexia ou disortografia, nesta secção do trabalho apresentamos algumas propostas metodológicas para organizar atividades interativas e cooperativas que ativem uma disposição positiva para a aprendizagem do PLE, criando um ambiente favorável desprovido de “ansiedade linguística” (Daloiso e Genduso 2020, p. 22) que elevaria a intensidade do Filtro Afetivo (Krashen 1987), bloqueando, por conseguinte, a memorização significativa de preceitos e etiquetas lexicais.

Quanto à elaboração de sessões de aprendizagem em perspetiva inclusiva, atualmente não existe em âmbito académico italiano, porém, um estatuto ou regulamento normativo que orienta docentes e leitores na renovação dos próprios métodos, que, segundo o nosso parecer, deveriam assentar em atividades mais acessíveis por ser cada vez mais alto o número de estudantes portadores de dislexia e disortografia (Savarese e D’Elia 2018). De facto, no espaço universitário observam-se algumas diretrizes gerais, apresentadas no documento *Linee Guida della Conferenza Nazionale*

Universitaria Delegati per la Disabilità de 2014 (CNUDD),⁵ que fornece determinados protocolos didáticos inclusivos, necessários para evitar o fenómeno da evasão académica (Zecchi-Orlandini 2016), cada vez mais frequente.

Tais diretivas assentam principalmente na Lei 170 do dia 8 de outubro de 2010 (*Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*), já referida na parte introdutória, prescrição que fornece indicações apenas para os contextos escolares. Tendo em consideração esta lei e as diretrizes gerais da CNUDD, os docentes universitários deveriam adotar, em colaboração com o Gabinete de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais (GAENEE) – (*Servizio per la disabilità e i DSA* em italiano) –, com o Delegado do Reitor para Assuntos da Deficiência (*Delegato del Rettore alla disabilità* em italiano) e com tutores selecionados, instrumentos pedagógicos compensatórios e dispensativos quer durante as aulas, quer durante as provas de exame.

À luz do exposto, podemos portanto afirmar que o corpo docente, além de conhecimentos linguísticos e socio-pragmáticos, assim como de uma sólida literacia digital, deve possuir também, como argumenta Simoneschi, uma apropriada “competência compensatória” (2011, p. 97) que lhe permita, por um lado, aplicar determinadas estratégias inclusivas e, por outro, saber elaborar materiais didáticos que sejam acessíveis para os alunos com fragilidades, de maneira a evitar o fenómeno do “choque linguístico” (Hocken 2002) ao aprender o novo idioma.

Observando as diretivas existentes e as dificuldades cognitivas que estes alunos manifestam no âmbito da expressão e da compreensão escrita – nomeadamente, como explicam as autoras Cappa e Giulivi, no processamento fonológico, na denominação rápida, na memória de trabalho, na velocidade de processamento das informações e no desenvolvimento automático das habilidades cognitivas (2012, p. 3) –, seria oportuno empregar de forma pedagogicamente correta, até com o auxílio dos recursos tecnológicos que o ciberespaço oferece, metodologias apropriadas para promover um modelo de ensino-aprendizagem que seja focalizado principalmente no desenvolvimento da competência comunicativa oral em língua portuguesa, com o propósito de atingir, destarte, os objetivos educacionais propostos pelo Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (CEFR) de 2001, que defende o emprego pragmático do idioma alvo em contextos conversacionais próximos da realidade. Tais estratégias reduzem o mecanismo do Filtro Afetivo (Krashen 1987) que, como defende Daloiso (2015), gera uma atitude de silêncio, uma barreira emocional de autodefesa que impede a aprendizagem significativa, gerando, desta forma, um baixo grau de autoestima e um

⁵ https://www2.cruil.it/cruil/cnudd/Linee_guida_CNUDD/LINEE_GUIDA_CNUDD_2014.pdf.

contínuo estado de perturbação psicológica, uma vez que a aula é associada a uma experiência stressante e cansativa (Daloiso e Genduso 2020, p. 22).

Em primeiro lugar, o percurso a seguir para ativar uma didática inclusiva durante as aulas universitárias prevê que o Gabinete de Apoio ao Estudante com NEE contate, no início do ano letivo, cada docente para informar sobre a eventual presença de alunos com fragilidades nos respetivos cursos: contudo, nem sempre os dados disponíveis retratam a real situação poliédrica do público alvo, já que a maior parte dos estudantes não informa, se calhar por privacidade ou por vergonha, as próprias dificuldades de aprendizagem com a devida documentação médica, sendo esta uma declaração voluntária. Em decorrência disto, o docente/leitor pode eventualmente pedir informações ao Gabinete de Apoio para identificar eventuais casos de transtornos cognitivos, de modo a projetar as unidades didáticas adaptadas e a elaborar, em colaboração com os tutores (se presentes), materiais compensatórios e medidas de apoio personalizadas, na expectativa de criar um ambiente emocional positivo e envolvente que propicie os processos de aprendizagem (Daloiso e Genduso 2020, p. 26). Para tanto, não existindo ainda normas específicas em relação aos estudantes académicos com transtornos de aprendizagem, mas apenas indicações gerais (Simoneschi 2011, p. 122), podemos afirmar que, como já salientaram Savarese e D’Elia (2018, p. 174), esta área de intervenção resulta ainda ambígua e hesitante, até porque nem todos os docentes possuem as competências necessárias para pôr em prática metodologias e ferramentas inclusivas. Com efeito, também a literatura existente neste âmbito assenta basicamente em estudos sobre as dificuldades de aprendizagem em idade escolar, facto que determina um real vazio científico quanto ao processo de interiorização das línguas estrangeiras nos estudantes adultos universitários com transtornos.

Uma vez que os alunos portadores de dislexia e disortografia são basicamente “pensadores visivos” e “multidimensionais”, que assimilam saberes de maneira multissensorial e associativa (Daloiso 2015), é recomendável aplicar, por conseguinte, metodologias e abordagens que estimulem, principalmente, uma aprendizagem de tipologia experiencial e percetual, impulsionando todas as vias sensoriais (Batista *et al.* 2013, p. 12): posto isto, quanto maior for o número de canais ativados, maior será a possibilidade de armazenar conhecimentos na memória enciclopédica. Para favorecer este processo, as atividades propostas deveriam também ativar, através da abordagem comunicativa, a associação mental entre o input linguístico e o respetivo emprego pragmático (Cappa *et al.* 2012, p. 24), propósito que é possível atingir, a título de ilustração, com atividades sequenciais e progressivas de dramatização ou de *role-play*, baseadas principalmente no interacionismo socio-discursivo (Tonelli 2017, p. 83), que priorizem, como já frisámos no parágrafo anterior, o protagonismo ativo de

cada estudante, o qual se torna hábil, destarte, em “agir socialmente por meio de textos (tanto orais como escritos)” (Tonelli 2017, p. 86).

Sob a ótica deste novo protótipo educacional, é de suma importância criar um ambiente de aprendizagem que baixe o mecanismo do Filtro Afetivo e que estimule, por consequência, emoções positivas nos alunos com fragilidades, de molde que estes possam mentalmente associar a aula a uma experiência didática profícua e construtiva que não ameace a própria face positiva, condição psicológica que, segundo o nosso parecer, leva o aluno a não se recluir da própria condição de desvantagem linguística e da possibilidade de cometer erros por causa das próprias dificuldades cognitivas. Com base nesta constatação, advogamos a ideia de que se privilegie uma metodologia essencialmente comunicativa – ou *Communicative Approach* (Hymes 1972) – focalizada no emprego interativo dos atos de fala em PLE reproduzindo contextos conversacionais próximos da realidade, valorizando mormente i) as habilidades orais dos alunos disléxicos ou disortográficos – como sugerem também as normativas vigentes – e ii) a dimensão dialógica e socio-discursiva da linguagem, através da didatização de matérias autênticas (Wilkins 1976) – cujo potencial pedagógico para o ensino do PLE foi já amplamente analisado no nosso trabalho editado em 2022 (Rossi 2022b) – de modo que os discentes se tornem em atores sociais, na ótica conversacional griciana (Grice 1975), capazes de negociar conteúdos, embora elementares, e de cumprir ações através do idioma alvo, em consonância com as indicações fortemente recomendadas pelo Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas. Neste sentido, através de *role-play* ou dramatizações (O’Neill 1995), estimula-se até uma aprendizagem de tipo experiencial e cinestético que encoraja, graças aos movimentos corporais, a associação cognitiva entre uma ação pragmática direta e o emprego funcional do idioma, práxis também sugerida por Daloiso (2009, pp. 26-27) por estimular todos os canais sensoriais, meios que ajudam os alunos disléxicos a assimilar noções, como salientámos anteriormente, com maior rapidez e eficácia.

Frente ao exposto, para criar um ambiente de aprendizagem emocionalmente positivo que reduza amplamente o grau de ansiedade linguística, deveria assumir espaço prioritário um enfoque cooperativo – conhecido como *Cooperative Learning* (Kagan 1994) – caracterizado pela execução colaborativa de tarefas, em duplas ou em grupo, na ótica do *problem solving*, finalizadas ao desenvolvimento progressivo de saberes tanto declarativos como processuais no idioma alvo em qualquer tipologia de aluno. De facto esta abordagem, se aplicada de maneira lúdica, operativa e sistemática, estimula e promove a comunicação entre os pares (Pallotti e Ferrari 2021, p. 277) e transforma a reflexão linguística, desde sempre considerada pelos alunos como uma atividade mecânica e pouco compreensível, em uma oportunidade de troca formativa mútua, circunstância que, como defende Daloiso,

può portare ad una redistribuzione dinamica dei ruoli, scardinando così la tradizionale concezione dello studente come destinatario della comunicazione, e contribuendo a renderlo costruttore attivo della propria conoscenza. (Daloiso 2009, p. 20)

Diante disto, é possível cumprir os propósito da Pedagogia Inclusiva em PLE adotando, aliás, uma Didática por Tarefas e Competências (Ellis 2003; Da Re 2013) – ou Ensino da Língua Baseado em Tarefas, metodologia também experimentada na aprendizagem online do Português como L2 por Dias e Bidarra (2010) – que, na nossa opinião, é basilar para promover a capacidade estratégica e socio-pragmática no idioma alvo para os alunos portadores de TEAp, habilidades que também o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas julga imprescindíveis para agir e interagir de maneira eficiente e consciente (Cisotto 2015, p. 23) em qualquer evento comunicativo autêntico. Nesta perspectiva, seria recomendável organizar, a título de ilustração, sessões de aprendizagem que assentem nos fundamentos do *Learning by Doing* e do *Total Physical Response* (TPR), metodologia, esta, teorizada pelo psicólogo americano James Asher (2003) e baseada na proposta de atividades finalizadas à execução de instruções no idioma aprendido, prática que estimula, com efeito, a já citada aprendizagem experiencial, fortemente recomendada para os estudantes disléxicos ou disortográficos de molde a incentivar a evolução dos respetivos saberes processuais em PLE através do emprego pragmático do idioma para estruturar, oralmente, diferentes atos de fala de acordo com o tipo de contexto conversacional. Por conseguinte, deve-se privilegiar a melhoria das estratégias comunicativas e da oralidade, sendo por natureza cada ser humano, de acordo com Havelock (1995), um falador/ouvinte que constrói discursos, de maneira dialógica (Bakhtin 1981) e colaborativa (Grice 1975), com o próprio interlocutor durante o jogo interativo.

Levando em conta tais considerações e os princípios do TPR, seria oportuno propor, para incluir mais ativamente os alunos com dislexia e disortografia durante as aulas, sessões que favoreçam, por um lado, as competências orais, nas dimensões produtiva e recetiva e, por outro, uma reflexão linguística eficaz sobre as estruturas empregadas em prol da interiorização significativa de preceitos e unidades lexicais. Sugerimos, portanto, organizar atividades interativas baseadas, por exemplo, no *Story Telling*, de modo que os alunos, em grupo, possam elaborar e expor oralmente um texto narrativo a partir de tópicos previamente analisados, prática didática recomendada também por Lerida Cisotto (2015, pp. 54-55), por ser, segundo a estudiosa, uma válida técnica de formação tanto linguística como cultural a aplicar desde a primeira infância.

A título de exemplo, pode-se estruturar uma sequência didática (Dolz, Noverraz e Schneuwly 2004) – modelo pedagógico já proposto no nosso trabalho de 2022 para a aprendizagem significativa de construções

imperativas em PLE (Rossi 2022b) – dirigida aos estudantes universitários de nível básico (A2) para i) desenvolver a competência textual em PLE e ii) assimilar permanentemente estruturas verbais construídas com os tempos do passado, nomeadamente com o “Pretérito Perfeito” e o “Imperfeito” – vozes verbais que caracterizam, como argumenta Silva (2015, p. 7), a estrutura endógena do texto narrativo –, baseada na elaboração oral de um conto, em grupos ou em dupla, a partir de um tópico apresentado através de um vídeo autêntico, material que expõe o público alvo a input genuínos – “amostras de língua autêntica contextualizada produzidas por falantes nativos” (Dias e Bizarra 2010, p. 2) – que é facilmente acessível graças à internet e às redes sociais (tal como Youtube, Instagram ou TikTok), ferramentas que os jovens, hoje em dia, sabem facilmente manejar (Aragão e Dias 2014).

A seguir, depois da exposição oral do conto, que prevê a observância dos parâmetros de textualidade (De Beaugrande e Dressler 1981) e das estruturas verbais acima mencionadas, podemos completar a atividade propondo uma reflexão colaborativa sobre o emprego pragmático, na ótica da construção colaborativa do pensamento teorizada por Vygotskij (2007), i) dos operadores textuais, que conferem coerência e coesão ao discurso, e ii) dos tempos do “Pretérito Perfeito” e do “Imperfeito”, inferindo por indução as regras de emprego de tais estruturas: deste modo, os alunos com fragilidades têm a possibilidade de refletir juntamente com os próprios pares sobre o aspeto funcional das vozes verbais analisadas, condição psicológica positiva que reduz o chamado Filtro Afetivo, desenvolvendo, para tanto, um papel fundamental para a interiorização efetiva de saberes declarativos e processuais nas estruturas cognitivas (Daloiso 2009, p. 42). Desta maneira, encoraja-se a aprendizagem significativa não apenas dos tempos em apreço, mas também de novas palavras. De facto, através da execução oral da “tarefa pedagógica” (Nunan 1988), durante a qual deveríamos avaliar, em particular, o sentido geral da mensagem e a respetiva eficácia comunicativa – i. e. a capacidade de se expressar de maneira clara apesar da presença de erros gramaticais e morfossintáticos –, os estudantes transformam o léxico passivo em ativo, priorizando os verbetes de alta frequência (Daloiso 2009, p. 109), dado que os termos mais raros ou cultos, presentes mormente nos textos técnicos ou literários, são memorizados com grande dificuldade pelos alunos disléxicos, porque representam palavras que não possuem, em termos comunicativos, uma utilidade prática imediata.

Adicionalmente, para promover a fixação permanente de novas palavras em *script* concetuais (Anderson 1983) na memória semântica, recomendamos trabalhar com técnicas de fixação que estimulem o canal visual, ativando o chamado *Visual Learning* (Simoneschi 2011, p. 170), metodologia multissensorial que incentiva a associação cognitiva entre a imagem e a respetiva etiqueta lexical através de técnicas de memorização associativa, favorecida pela aprendizagem de tipo experiencial (Daloiso 2020, p. 266).

Deste modo, a imagem representa, quer um válido instrumento pedagógico – ou mediador didático icónico (Damiano 1993) – que traduz visualmente palavras e estruturas linguísticas, quer um eficaz material autêntico que promove modelos culturais junto do público alvo (Demougin 2012, p. 128; Daloiso e D’Annunzio 2021, p. 126). Assim sendo, a imagem é, sob o ponto de vista didático, um auxílio fundamental para os alunos portadores de Transtornos Específicos de Aprendizagem, já que desenvolve a função de mediação trans-semiótica por realizar uma conexão, como defende Demougin, entre a língua materna e o idioma alvo (2012, p. 128).

Quanto aos materiais pedagógicos a empregar durante a aula de PLE, de modo a criar um ambiente de aprendizagem universitário que seja emocionalmente positivo e inclusivo, é recomendável seguir as indicações do documento *Linee Guida della Conferenza Nazionale Universitaria Delegati per la Disabilità* de 2014 e da lei 170 de 2010, que ilustram quais instrumentos compensatórios e dispensativos adotar para garantir, por um lado, ritmos progressivos de aprendizagem e, por outro, para reduzir a carga cognitiva na memória de trabalho dos alunos com TEAp, privilegiando, como sublinhámos anteriormente, as habilidades comunicativas orais (Stella 2011, p. 16), tendo o público alvo dificuldades na leitura, na escrita e no processo de soletração.

Os materiais didáticos compensatórios – definidos por Giacomo Stella como ferramentas que permitem aos estudantes em apreço executar de maneira rápida e eficaz as tarefas propostas, simplificando, destarte, os processamentos cognitivos envolvidos (Stella 2011, p.16) – representam formas de intervenção personalizadas, de acordo com os objetivos educacionais a atingir e o nível linguístico de aprendizagem, que estimulam e reforçam os pontos fortes dos discentes, circunstância que atenua, segundo o nosso parecer, o estado de stresse psicológico e de ansiedade linguística que prejudicam, com efeito, o desempenho académico.

Para simplificar o processo de compreensão e interpretação dos textos escritos no idioma estudado, é recomendável empregar, tal como sugerem as diretivas ministeriais, ferramentas tecnológicas (ou glototecnologias), disponíveis gratuitamente no ciberespaço que reproduzem oralmente os materiais empregados na sala de aula. A este propósito, como já argumentámos no trabalho de 2020 (Rossi 2020, pp. 9-11), seria oportuno utilizar programas de sintetização da fala humana que consentem a reprodução oral imediata de textos escritos, em Português Europeu ou Brasileiro, tal como *Text-to-Speech* (TTS), *Balabolka*, *ClaroSpeak* ou simplesmente o leitor de texto do Google, *webtools* que é possível descarregar diretamente no computador ou no telemóvel e que consentem até escolher o ritmo do *output*, função que faculta, portanto, o trabalho cognitivo de descodificação de qualquer enunciado escrito para os portadores de TEAp. Adicionalmente, durante as sessões de aprendizagem propostas podemos

também utilizar o “Avatar Falante”⁶ – ferramenta interativa por nós experimentada durante as aulas quer presenciais, quer telemáticas – que permite criar uma personagem humana virtual à qual os alunos dão voz inserindo um texto escrito, que pode ser reproduzido oralmente, tal como as outras ferramentas acima mencionadas, em Português Europeu ou Brasileiro. Aconselhamos, portanto, o emprego deste instrumento digital porque estimula, por um lado, uma melhor compreensão dos textos a nível semântico e, por outro, incentiva da mesma forma o desenvolvimento das competências fonéticas, uma vez que podemos levar os estudantes a concentrar a atenção nos aspetos prosódicos, na curva entoacional e nas peculiaridades sónicas das variantes do espaço lusófono, que os manuais disponíveis para o ensino do PLE nem sempre destacam, como emergiu na análise comparativa conduzida em 2022 (Rossi 2022a), por apresentarem o idioma ao público alvo como um sistema linguístico totalmente homogéneo e abstrato.

Outro instrumento compensatório que ajuda os alunos com TEAp não apenas a entender e interpretar textos escritos, mas também a expandir e a fixar novo vocabulário, é *Leggixme* (literalmente “Leia para mim”) – ou aplicativos semelhantes, tal como *iLessia* e *Captvoice* – uma ferramenta realizada em Itália que os estudantes podem descarregar gratuitamente no próprio computador, dotado de múltiplos meios eletrónicos que simplificam os processamentos racionais em armazenar noções e unidades lexicais, tal como i) o editor de textos com sintetizador de voz, ii) o visualizador de livros digitais, que podem ser reproduzidos oralmente, iii) o vocabulário em várias línguas, iv) o dicionário de sinónimos e antónimos, v) o tradutor de palavras e, para os estudantes discalculicos, vi) a calculadora falante.

Além disso, as indicações ministeriais sugerem também disponibilizar um gravador digital para que os alunos possam voltar a escutar a aula, durante as horas de estudo autónomo, quantas vezes forem necessárias para fixar as noções trabalhadas na própria memória semântica. Sugerimos que os alunos descarreguem no próprio telemóvel aplicativos gratuitos como *Dittafono*, *Smart Recorder*, *Voice Recorder* ou *Wondershare Filmora*, de molde que se possam concentrar mormente na descodificação dos conteúdos. É de suma importância, porém, que os docentes e leitores, em colaboração com os tutores que guiam os alunos NEE no próprio percurso académico, elaborem esquemas, resumos e apresentações em Power Point dos tópicos trabalhados em sala de aula, a fornecer atempadamente ao Gabinete de Apoio para que os estudantes possam já ter informações gerais sobre os conteúdos, para não ficar desnorteados ante os novos saberes a aprender.

Para facilitar ainda mais a aprendizagem significativa de noções e novos verbetes a organizar conceptualmente nos esquemas cognitivos da memória a

⁶ <https://l-www.voki.com/>.

longo prazo, é aconselhável elaborar inclusive em equipa mapas conceituais e lexicais, instrumentos teorizados por Tony Buzan (2002), denominados por Damiano mediadores didáticos icónicos (Damiano 1993), que favorecem a assimilação permanente de novos conhecimentos em qualquer âmbito gnoseológico. É possível criar mapas deste género, aliás, até em modalidade digital, graças aos softwares gratuitos *XMind Pro*, *FreeMind* e *Coggle*, auxílios que os estudantes podem consultar, segundo as indicações ministeriais, também durante os exames finais.

Para reforçar o processo de interiorização dos novos conhecimentos, revela-se útil a ferramenta virtual *Padlet*⁷ – por nós experimentada durante o período de didática a distância durante a pandemia para promover laboratórios inclusivos de tradução⁸ –, dado que permite criar quadros virtuais de trabalho em perspetiva colaborativa, em grupos ou em duplas, como mapas ou até dicionários virtuais coletivos, que os próprios estudantes constroem acrescentando gradativamente novos itens semânticos, integrados não apenas por imagens e recursos audiovisuais, que estimulam a aprendizagem multissensorial recomendada para os casos de dislexia e disortografia, mas também pela respetiva definição e tradução na língua materna.

Em relação à produção escrita de textos, realizados obviamente com uma estrutura endógena simplificada e com termos concretos de alta frequência, é oportuno recomendar o uso do computador, durante as aulas ou as provas de exame, com programas de verificador ortográfico, enquanto para a compreensão leitora é preferível tornar acessível o texto em formato digital, reproduzido com um tamanho maior e alinhado à esquerda, para que o estudante se possa orientar mais facilmente no processo de leitura quer superficial, quer profunda, graças também às palavras-chaves, que guiam para a correta interpretação, evidenciadas com várias cores – conforme a diferente classe gramatical – ou com os caracteres itálico ou negrito.

Frente ao exposto, para os exercícios de compreensão escrita é absolutamente necessário privilegiar textos caracterizados por uma estrutura composicional simples – basicamente tripartida em introdução, desenvolvimento e desfecho – que apresentam ações de maneira sequencial, linear e cronológica: por isso, é preferível trabalhar com textos pertencentes, segundo a taxonomia proposta por Werlich (1975), à tipologia narrativa e descritiva, em particular com os géneros do conto, da lenda, da canção e do

⁷ <https://it.padlet.com/>.

⁸ Este projeto piloto, realizado pela Cátedra de Língua Portuguesa da Università per Stranieri di Siena, foi apresentado durante o congresso *De cada língua se ouvem outras: o ensino de línguas estrangeiras em Portugal e no mundo*, organizado pelo Centro de Línguas e Cultura do Politécnico de Lisboa, no mês de junho de 2022, com a seguinte comunicação: *O Padlet como auxílio didático digital para a promoção da competência tradutória de alunos italo falantes em Português Língua Estrangeira*.

folheto turístico, materiais autênticos que, além de expor o público alvo a input linguístico verídicos, comunicam também os paradigmas culturais do amplo espaço lusófono, ocasião educacional que permite, para tanto, enriquecer a bagagem cultural dos estudantes. Em relação ao processo de compreensão dos textos selecionados, é aconselhável elaborar perguntas de compreensão de tipo 1) escolha múltipla – máximo 3 opções – ou 2) verdadeiro/falso, estratégias recomendadas para não sobrecarregar a memória de trabalho. Neste sentido, para estimular o processo inferencial e interpretativo dos textos, sugerimos a utilização do *Easy to Read* (EtR), técnica para apresentar informações escritas de maneira facilitada com o propósito de simplificar a compreensão dos enunciados para os portadores de dislexia e disortografia (Sciumbata 2021, pp. 129-130). Esta metodologia prevê que o texto seja estruturado em blocos informativos caracterizados por dados similares, estratégia metacognitiva de *rehearsal* (Naldini 2013, p. 60) que ajuda a memorizar e a interpretar de modo eficaz as informações apresentadas, que se concentram, obviamente, nos aspetos mais relevantes. Além disso, sob o ponto de vista formal, o texto é composto por orações breves e lineares com um número de 10 a 15 palavras (Sciumbata 2021, p.131), nomeadamente verbos, sujeitos e substantivos concretos pertencentes ao léxico de alta frequência que têm, como ilustrámos anteriormente, uma função comunicativa e pragmática imediata.

Seguindo os fundamentos desta metodologia, propomos um exemplo de texto híbrido, de natureza narrativa e descritiva, para o nível básico A1, extraído do primeiro volume da coletânea *Português XXI* (Tavares 2012, p. 151) – um dos manuais mais empregados nas universidades italianas para o ensino do PLE (Rossi 2022a) – e adaptado a nível informativo e formal segundo os princípios do EtR, de molde a tornar o excerto altamente inclusivo e legível para os alunos com TEAp, através da simplificação das informações, da presença de palavras-chaves em negrito e da melhor distribuição gráfica dos parágrafos:

Texto original	Texto adaptado em EtR
<p style="text-align: center;">O Natal</p> <p>O Natal é uma data muito especial. Os Portugueses gostam de oferecer presentes a vários membros da família e também aos seus amigos. No Natal gasta-se muito dinheiro, mas o importante é reunir a família: pais, filhos, avós, tios, primos. Ninguém deve ficar sozinho. Até às 19.00 horas do dia 24, muitos portugueses procuram os presentes de última hora. O movimento nas ruas é enorme. Tudo tem de estar preparado para a noite de Natal.</p> <p>Na noite do dia 24, a família junta-se para a ceia de Natal: bacalhau cozido com batatas e legumes, para os mais tradicionais; mas também há famílias que preferem peru. Para a sobremesa, a mesa enche-se de doces: fatias douradas, farófias, filhoses, bolo-rei e muitos outros. Come-se muito e também se bebe bastante. Mais tarde, vem o momento que todos esperam: a troca de presentes.</p> <p>No dia 25, a festa continua com um almoço que também tem de ser especial. A família reúne-se mais uma vez e passa umas horas de convívio alegre, com todos sentados a uma mesa cheia. Mas as crianças preferem passar o dia a brincar com os brinquedos que o Pai Natal lhes ofereceu.</p>	<p style="text-align: center;">O Natal</p> <p>O Natal é uma data especial.</p> <p>Os Portugueses gostam de oferecer presentes aos membros da família e aos seus amigos.</p> <p>No Natal gasta-se dinheiro, mas o importante é reunir a família.</p> <p>Até às 19.00 horas do dia 24, muitos portugueses procuram os presentes de última hora.</p> <p>Tudo tem de estar preparado para a noite de Natal.</p> <p>Na noite do dia 24, a família junta-se para a ceia de Natal: bacalhau cozido com batatas e legumes ou peru.</p> <p>Para a sobremesa, há doces como fatias douradas e bolo-rei.</p> <p>Come-se e bebe-se muito.</p> <p>Mais tarde, vem a troca de presentes.</p> <p>No dia 25, a festa continua com um almoço especial.</p> <p>A família reúne-se sentada à mesa, mas as crianças preferem brincar com os brinquedos oferecidos pelo Pai Natal.</p>

Como se depreende deste quadro contrastivo, o texto em EtR mostra estratégias de adaptação que simplificam o trabalho cognitivo requerido quer para a elaboração dos conteúdos, quer para a fixação dos termos referentes ao Natal, tópico principal do excerto em apreço, evidenciados em negrito. Em primeiro lugar, dividimos o texto em breves parágrafos constituídos por construções frásicas simplificadas a nível morfossintático, com um número mínimo de palavras (de 10 a 15), que foram reformuladas reduzindo as palavras redundantes – tal como advérbios e adjetivos – e privilegiando, pelo contrário, orações principais e paratáticas, técnica de facilitação processual (Cisotto 2015, p. 249) baseada na redução quantitativa, mas não qualitativa, que propicia o processo de leitura em PLE tanto superficial como profunda.

Finalmente, incluímos outrossim neste leque de instrumentos compensatórios os *prompt* linguísticos, *i.e.* esquemas de apoio que

direcionam o público alvo para a realização de tarefas processuais (Daloiso 2014), cujo emprego é, na nossa opinião, absolutamente indispensável durante as provas de exame, a realizar, segundo as normativas vigentes, com um tempo adicional de 30%.

Quanto aos instrumentos dispensativos, definidos por Simoneschi (2010, p. 93) como medidas e ferramentas que desobrigam os alunos com TEAp a desenvolver algumas tarefas demasiado complexas a nível cognitivo, de forma a assegurar um ambiente sossegado e emocionalmente positivo, i. e. propício para uma aprendizagem efetiva e significativa, podemos propor atividades, como acima se disse, que favoreçam o desenvolvimento das habilidades de compreensão e de expressão oral em PLE, não apenas com sessões de enfoque comunicativo, mas promovendo ainda projetos de intercâmbio linguístico e cultural com os estudantes académicos dos países onde o português é língua oficial.

A título de ilustração, o Vídeo-chat é um auxílio audiovisual, amplamente experimentado durante a fase de Didática a Distância por causa da pandemia internacional, que permite organizar, através de softwares de videoconferência, tal como Google Meet, Skype ou Zoom, sessões síncronas de conversação no idioma alvo com estudantes académicos de língua mãe portuguesa que, por sua vez, aprendem o italiano como língua estrangeira, atividade de intercâmbio cultural que reforça a competência comunicativa e pragmática. Como já argumentámos no trabalho de 2020 (Rossi 2020, p. 11), foi experimentado o potencial didático desta ferramenta tecnológica através do projeto *Teletandem*, realizado em parceria com diferentes universidades brasileiras e portuguesas que ajudaram os alunos italo fonos, até aqueles portadores de dislexia e disortografia, a desenvolver quer eficazes estratégias de comunicação em PLE, quer a capacidade de ser tutores da própria língua materna: deste modo, qualquer aluno teve a possibilidade de utilizar o idioma alvo em contextos autênticos de conversação, aprendendo a empregar, através do processo do *transfert*, atos de fala verídicos e genuínas formas de expressão da quotidianidade.

Afinal, as diretivas ministeriais sugerem priorizar as habilidades orais também durante as provas de exame, durante as quais é oportuno avaliar a capacidade de negociar conteúdos em PLE, evitando sublinhar as eventuais lacunas e os erros de natureza formal e gramatical.

4. Primeiras conclusões

Com base nas reflexões propostas neste artigo, finalizado a discutir metodologias e instrumentos didáticos eficazes para promover o ensino inclusivo do PLE, colocamos as seguintes questões para encontrar respostas operativas que guiem docentes e leitores na organização de atividades

capazes de promover a aprendizagem significativa do português, em contexto académico, para os estudantes TEAp, cujo número está a crescer consideravelmente.

Posto isto, é oportuno colocar a seguinte questão: quem deveria elaborar os materiais compensatórios, indispensáveis para facilitar o processo de aprendizagem do idioma alvo? Segundo o nosso parecer, para alcançar este objetivo, seria necessário reforçar a colaboração entre docentes e leitores de PLE, de molde a i) elaborar materiais que sejam funcionais e eficazes conforme as diferentes dificuldades de aprendizagem e o nível linguístico a atingir e ii) a estruturar provas escritas e orais apropriadas para qualquer aluno TEAp. Para que isto seja posto em prática, é preciso, obviamente, ter uma formação apropriada em didática especial: por conseguinte, achamos necessário que as universidades invistam na preparação e formação dos docentes e leitores através de cursos de atualização neste âmbito, de modo a que sejam capazes de selecionar também adequadas ferramentas didáticas, manejar plataformas *e-learning*, tal como o *Moodle*, onde estruturar atividades interativas que estimulem a aprendizagem multissensorial, e de empregar as adequadas tecnologias para promover a oralidade, habilidade que, como indicam as diretivas ministeriais, devemos absolutamente priorizar.

Além disso, insistimos fortemente no recrutamento de mais tutores, profissionais que tenham as apropriadas competências pedagógicas nesta complexa área, bem como formar alunos dentro da própria universidade para oferecer um apoio educativo – para conseguir, por exemplo, os créditos formativos finais – em estrita colaboração com o Gabinete de Apoio ao Estudante com NEE e o Delegado do Reitor para Assuntos da Deficiência.

Ao concluirmos o estudo aqui apresentado, podemos afirmar que a evidente heterogeneidade do público alvo em contextos académicos obriga-nos a repensar as metodologias didáticas a aplicar no âmbito do PLE para a promoção de uma Educação realmente Inclusiva que considere as múltiplas necessidades de aprendizagem de cada aluno, na expectativa de que novas investigações sejam feitas, sendo este setor científico de pesquisa ainda virgem, sobretudo em relação ao processo de ensino-aprendizagem do PLE em alunos universitários com transtornos, propondo e experimentando estratégias didáticas, propósito que tentámos atingir neste trabalho, de maneira que o público alvo possa obter resultados positivos em termos de desempenho linguístico e comunicativo.

Nota biográfica: Maria Antonietta Rossi é investigadora de Língua e Tradução Portuguesa, junto da Università per Stranieri de Siena (Itália), onde é titular dos cursos de português de licenciatura e coordenadora/examinadora para a Certificação Internacional de Língua Portuguesa. Em 2015 conseguiu o doutoramento em "História e cultura das viagens e da odepórica" na Università degli Studi della Tuscia de Viterbo (Itália) e a habilitação para o ensino da língua portuguesa nas escolas secundárias. Tem experiência no ensino académico do Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda em várias universidades italianas e publicou trabalhos de filologia, ecdótica, lexicologia, glotodidática e de linguística textual e educacional.

Email: rossi.mariaantonietta@unistrasi.it

Referências bibliográficas

- Alencar M.L. 2003, *Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: análise conceitual e implicações pedagógicas*, in Magalhães R.C.B.P., *Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial*, Demócrito Rocha, Fortaleza, pp. 85-91.
- Anderson C.A. 1983, *Imagination and Expectation: The Effect of Imagining Behavioral Scripts on Personal Influences*, in “Journal of Personality and Social Psychology” 45[2], pp. 293-305.
- Aragão R. e Dias I.A. 2014, *Redes sociais na internet e aprendizagem de línguas*, in “Pontos de Interrogação” 4[1], pp. 95-112.
- Asher J. 2003, *Learning Another Language through Actions*, Sky Oaks Productions, Los Gatos, CA.
- Ausubel D. 1963, *The psychology of meaningful verbal learning*, Grune and Stratton, New York.
- Ausubel D. 1967, *Learning theory and classroom practice*, Ontario Institute for Studies in Education, Ontario.
- Bakhtin M.M. 1981, *The Dialogic Imagination: Four Essays*, Univ. of Texas, Austin.
- Batista M.C. et al. 2013, *Dislexia: uma barreira para o aprendizado da leitura e da escrita*, in “Práxis Pedagógica” 1[1], pp. 1-21.
- Bruner J., Ross G. and Wood D. 1976, *The role of tutoring in problem solving*, in “Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines” 17, pp. 89-100.
- Buzan T. 2002, *The Power of Social Intelligence: 10 Ways to Tap into Your Social Genius*, Thorsons, [s.l.].
- Carneiro M.A. 2007, *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações*, Vozes, Rio de Janeiro.
- Cappa C. e Giulivi S. 2012 (a cura di), *La dislessia in Europa*, edizione online: http://dylansrv.ilc.cnr.it/WP_comphyslab/wp-content/uploads/2017/02/2-ITA-modulo-2014.pdf.
- Cappa C. et al. 2012 (a cura di), *Apprendimento delle lingue e dislessia nella società multilingue*, edizione online: http://dylansrv.ilc.cnr.it/WP_comphyslab/wp-content/uploads/2017/02/4-ITA-modulo-2014.pdf
- Celentin P. (2021), *Didactique des langues accessible et approche intercompréhensive: affinités et pistes d’investigation possibles*, in “Studi di Glottodidattica” 6 [1], pp. 22-33.
- Cisotto L. 2015, *Didattica del testo. Processi e competenze*, Carocci Editore, Roma.
- Conselho da Europa 2001. *Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*, ed. portuguesa, Edições Asa, Porto.
- Cornoldi C. 1991, *I disturbi dell’apprendimento*, Il Mulino, Bologna.
- Cornoldi C. 2007 (a cura di), *Difficoltà e disturbi dell’apprendimento*, Il Mulino, Bologna.
- Curado A.P. e Oliveira V. 2010, *Estudantes com necessidades educativas especiais na Universidade de Lisboa*, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Daloiso M. 2009, *La dislessia evolutiva, un quadro linguistico, psicolinguistico e glottodidattico*, in “Studi di Glottodidattica” 3, pp. 25-43.
- Daloiso M. 2012, *Lingue straniere e dislessia evolutiva: Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*, UTET Università, Novara.
- Daloiso M. 2013, *Riflessioni sul raggio d’azione della glottodidattica speciale: Una proposta di definizione e classificazione dei Bisogni Linguistici Specifici*, in “EL.LE” 2 [3], pp. 635-649.

- Daloiso M. 2014, *Lingue straniere e DSA. La progettazione di materiali glottodidattici accessibili*, Loescher, Torino.
- Daloiso M. 2015, *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici*, UTET, Torino.
- Daloiso M. 2019, *Linguistica educativa, linguistica cognitiva e bisogni specifici: intersezioni*, Erickson, Trento.
- Daloiso M. 2020, *Disturbi specifici dell'apprendimento e produzione scritta in lingua straniera: riflessioni nella prospettiva della linguistica educativa*, in "Italiano LinguaDue" 1, pp. 261-270.
- Daloiso M. e Genduso M. 2020, *Per una didattica accessibile dell'Italiano L2 in presenza di Disturbi Specifici dell'Apprendimento*, in "LinguaInAzione" 1[5], pp. 20-31.
- Daloiso M. 2021, *Linguistica Educativa e bisogni speciali. Origini e stato dell'arte della ricerca italiana*, in Daloiso M. e Mezzadri M. (a cura di), *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, pp. 55-65.
- Daloiso M. e D'Annunzio B. 2021, *La rappresentazione delle diversità nei materiali glottodidattici. Un'indagine comparativa sui manuali di inglese americano e d'italiano per stranieri*, in Daloiso M. e Mezzadri M. (a cura di), *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, pp. 125-139.
- Damiano E. 1993, *L'azione didattica: per una teoria dell'insegnamento*, Armando, Roma.
- Da Re F. 2013, *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*, Pearson, Milano-Torino.
- De Beaugrande R. e Dressler W.U. 1981. *Introduction to Text Linguistics*, Longman, Londres.
- De Mauro T. e Ferreri S. 2005, Glottodidattica come linguistica educativa, in Voghera, M., Basile G. e Guerriero A.R. (a cura di), *E.LI.CA. Educazione linguistica e conoscenze per l'accesso*, Perugia, Guerra, pp. 17-28.
- Demougin F. 2012, *Image et classe de langue: quels chemins didactiques?*, in "Linguarum Arena" 3, pp. 103-115.
- Dias H.B. e Bidarra J. 2010, *Inovar a aprendizagem online do português L2 [Em linha]: novos media digitais e o desenvolvimento de tarefas*. In *Primeiras Jornadas TicLinguas*. [s.n.], Braga, pp. 1-11.
- Dolz, J., Noverraz, M. e Schneuwly B. 2004, *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*, in Dolz J. et al., *Gêneros orais e escritos na escola*, Mercado das Letras, Campinas (SP), pp. 95-128.
- Ellis R. 2003, *Task-based language learning and teaching*, OUP, Oxford.
- Fernandes E. e Almeida L. 2007, *Estudantes com deficiência na universidade: questões em torno da sua adaptação e sucesso acadêmico*, in "Revista de Educação Especial e Reabilitação" 14 [7], pp. 12-24.
- Franceschini G. 2018, *Didattica inclusiva: aspetti metodologici, epistemologici e percorsi di ricerca*, in "Studi sulla formazione" 21, pp. 201-216.
- Gardner H. 1983, *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*, Basic Books, New York.
- Góes M.C.R. e Laplane A.L.F. 2004, *Políticas e práticas de educação inclusiva*, Autores Associados, Campinas.
- Grice P. 1975, *Logic and Conversation*, in Cole P. e Morgan J. (eds.), *Syntax and Semantics*, vol. 3, Academic Press, New York, pp. 41-58.
- Havelock E. 1995, *L'equazione oralità-alfabetizzazione*, in Olson D. e Torrance N. (a cura di), *Alfabetizzazione e soggettività*, Cortina, Milano, pp. 13-30.

- Hymes D. 1972, *On communicative competence*, in Pride J.B. e Holmes J. (eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings*, Penguin, Harmondsworth, pp. 269-293.
- Hocken E. 2002 (ed.), *O Choque Linguístico – A Dislexia nas Várias Culturas*, Dyslexia International – Tools and Technologies, Bruxelas.
- Jannuzzi G. 2004, *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*, Autores associados, Campinas.
- Kagan S. 1994, *Cooperative Learning*, Kagan Publishing, San Clemente.
- Krashen S. 1987, *Principles and practice in second language acquisition*, Prentice-Hall International Ltd, London.
- Laguardia J. e Casanova A. 2010. *A educação online e os desafios à qualificação profissional em saúde*, in “RECIIS” 4[5], pp. 40-52.
- Leal M. e Sanches I. 2014, *Português para todos: a aprendizagem da língua portuguesa como facilitadora da interculturalidade e da inclusão social e educativa*, in “Revista Lusófona de Educação” 27, pp. 143-158.
- Lüdke M. e André M. (1986), *Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso*, in Lüdke M. e André M. (eds.), *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*, EPU, São Paulo, pp. 11-22.
- Luise M.C. e Tardi G. 2021, *Il PEL in chiave inclusiva. Biografie linguistiche in Rete*, in Dalloso M. e Mezzadri M. (a cura di), *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*, Edizioni Ca’ Foscari, Venezia, pp. 185-198.
- Mantoan M. T. E. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?*, Editora Moderna, São Paulo.
- Morganti A. 2018, *L’insegnante efficace. Promuovere le competenze socioemotive per l’inclusione*, Carocci, Roma.
- Naldini M.C. 2013, *Memoria e glottodidattica. Compendio delle implicazioni essenziali*, in “EL.LE” 2[1], pp. 52-67.
- Nunan D. 1988, *Task-based Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- O’Neill C. 1995, *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*, Heinemann, Portsmouth.
- Pallotti G. e Ferrari S. 2021, *Dalla ricerca alla didattica. Percorsi per un’educazione linguistica inclusiva*, in Dalloso M. e Mezzadri M. (a cura di), *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*, Edizioni Ca’ Foscari, Venezia, pp. 223-234.
- Rocha T.B. e Miranda T.G. 2009, *Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior*, in “Revista de Educação Especial” 22[34], pp. 197-212.
- Rodrigues S.D.D. e Ciasca S.M. (2016), *Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção*, in “Rev. Psicopedagogia” 33[100], pp. 86-97.
- Rossi M.A. 2021, *Estratégias diaméricas como promotoras da aprendizagem significativa a distância do Português como Língua Estrangeira para alunos portadores de Necessidades Educativas Especiais (NEE)*, in *Anais 9º Coninter, Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades*, vol. 9, Universidade Estadual do Norte Fluminense, Rio de Janeiro, pp. 1-18.
- Rossi M.A. 2022a, *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*, Columbia University, New York, pp. 189-205.
- Rossi M.A. 2022b, *A aprendizagem funcional de construções imperativas em Português Língua Estrangeira. A didatização de materiais autênticos injuntivos*, in “EL.LE - Educazione Linguistica. Language Education”, 11[1], pp. 87-102.

- Savarese G. e D'elia D. 2018, *I BES all'Università? Un'esperienza di inclusione di studenti universitari con «Bisogni Formativi Speciali»*, in "Forum" 17[2], pp. 172-180.
- Sciumbata F.C. 2021, *Dall'inclusione alla didattica della scrittura con il linguaggio facile da leggere e da capire per persone con disabilità intellettive*, in Garulli V., Pasetti L. e Viale M. (a cura di), *Disturbi specifici dell'apprendimento e insegnamento linguistico. La didattica dell'italiano e delle lingue classiche nella scuola secondaria di secondo grado alla prova dell'inclusione*, Fondazione Bologna University Press, Bologna, pp. 129-136.
- Simoneschi G. (ed.) 2011, *La dislessia e i disturbi specifici di apprendimento. Teoria e prassi in una prospettiva inclusiva*, Le Monnier, Gorgonzola.
- Silva J.O. 2014. *Ações inclusivas no ensino superior brasileiro*, in "Revista brasileira de estudos pedagógicos" 95[240], pp. 414-430.
- Silva P.N. 2015, *Alguns contributos da linguística para a classificação dos textos literários*, in *Encontro Nacional da Associação de Professores de Português, II, Évora, 2015 - Literatura e gramática: um diálogo infinito: atas*, APP, Lisboa, pp. 1-45.
- Stella G. 2011, *Disturbi specifici di apprendimento: un'introduzione*, in Simoneschi G. (ed.), *La dislessia e i disturbi specifici di apprendimento. Teoria e prassi in una prospettiva inclusiva*, Le Monnier, Gorgonzola, pp. 3-17.
- Stella G. e Grandi L. 2011, *Come leggere la Dislessia e i DSA*, Giunti Scuola, Firenze.
- Tavares A. 2012, *Português XXI. Nível A1*, Lidel, Lisboa.
- Tonelli J.R.A. 2017, *As capacidades de linguagem de um aluno "disléxico" aprendiz de inglês*, in "Revista Brasileira de Educação" 22[68], pp. 81-99.
- Vedovelli M. e Casini S. 2016, *Che cos'è la linguistica educativa*, Carocci editore, Roma.
- Vygotskij L.S. 2006, *Psicologia pedagogica. Manuale di psicologia applicata all'insegnamento e all'educazione*, Erickson, Trento.
- Vygotskij L.S. 2007, *A formação social da mente*, Martins Fontes, São Paulo.
- Werlich E. 1975, *Typologie der Texte; Entwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik*, Quelle & Meyer, Heidelberg.
- Wilkins D. 1976, *Notional Syllabuses*, Oxford University Press, Oxford.
- Zecchi-Orlandini S. 2016, *Disturbi Specifici di Apprendimento all'Università*, Edizioni ETS, Pisa.

Apêndice

Glossário bilingue: terminologia específica.

Português	Italiano
Delegado do Reitor para Assuntos da Deficiência	Delegato del Rettore alla disabilità
Professor auxiliar	Docente di sostegno
Gabinete de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais (GAENEE)	Servizio per la disabilità e i DSA
Necessidades Educativas Especiais (NEE)	Bisogni Educativi Speciali (BES)
Necessidades Linguísticas Específicas	Bisogni Linguistici Speciali (BiLS)
Transtornos Específicos de Aprendizagem (TEAp)	Disturbi specifici dell'apprendimento (DSA)
Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)	Alunni H