

## AS ATAL ANDALUZAS. É POSSÍVEL UM PLANEAMENTO LINGUÍSTICO NÃO LINGUÍSTICO?

### *LAS ATAL ANDALUZAS. ¿ES POSIBLE UNA PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA NO LINGÜÍSTICA?*

### *THE ANDALUSIAN ATAL. IS NON-LINGUISTIC LINGUISTIC PLANNING POSSIBLE?*

Francisco García MARCOS<sup>1</sup>

**RESUMO:** O artigo analisa o planeamento linguístico desenvolvido pela Junta de Andaluzia através dos ATAL desde 2007. O objetivo era formar estudantes imigrantes para a aquisição do espanhol como língua veicular. No entanto, este planeamento foi feito fora da linguística aplicada. Isto resultou numa proposta com resultados mais do que questionáveis.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sociolinguística. Segunda língua. Planeamento linguístico. Imigração.

**RESUMEN:** *El artículo analiza sociolingüísticamente la planificación lingüística desarrollada por la Junta de Andalucía a través de las ATAL a partir de 2007. El objetivo consistía en formar a alumnos inmigrados en la adquisición del español como lengua vehicular. Sin embargo, esa planificación se hizo fuera de la lingüística aplicada. Ello dio como resultado una propuesta con resultados más que cuestionables.*

**PALABRAS CLAVE:** *Sociolingüística. Segundas lenguas. Planificación lingüística. Inmigración*

**ABSTRACT:** *The article analyses the language planning developed by the Junta de Andalucía through the ATAL's since 2007. The objective was to train immigrant students in the acquisition of Spanish as a vehicular language. However, this planning was done outside applied linguistics. This turned out to be a proposal with questionable results.*

**KEYWORDS:** *Sociolinguistics. Second languages. Linguistic planning. Immigration.*

## Introdução

O planeamento linguístico surgiu como uma preocupação científica no final da década de 1960. Algo diferente é que, desde que há constante escrita da história humana, é

---

<sup>1</sup> Universidade de Almería (UAL), Almería – Espanha. Catedrático de Linguística General. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5638-1859>. E-mail: fgarcos@gmail.com

possível registrar uma sucessão - praticamente ininterrupta - de intervenções de poderes sociais na vida das línguas. Dicionários mesopotâmicos, o *castellano drcho.* de Alfonso X, a reforma do alfabeto coreano pelo imperador Sejong ou, para não prolongar, a fundação da Academie Française de Richelieu não deixaram de ser ações planificadoras na vida das línguas. Como tais fatos contrastados, em várias ocasiões (GARCÍA MARCOS, 1999; 2015), foi proposto discriminar duas abordagens sociolinguísticas do problema do planejamento da linguagem. De um lado, existe como um tema ligado à sociolinguística diacrônica. Sejong, Alfonso X ou Richelieu entrariam nesta seção. Por outro, o planejamento linguístico constitui um domínio sincrônico de aplicação do conhecimento sociolinguístico na solução de problemas atuais relacionados às línguas.

Esse segundo aspecto é o que delimita o arcabouço teórico sobre o qual este trabalho será desenvolvido. As salas de aula temporária de adaptação línguística (de agora em diante ATAL) são uma intervenção realizada pelo governo autônomo de Andaluzia em 2007, para tentar regular o multilinguismo em suas salas de aula, derivado de migrações estrangeiras recebidas na Andaluzia, a partir da segunda metade de anos 80. Existem experiências anteriores na mesma direção, como será visto, ainda que o documento legislativo seja desse ano de 2007, quando, então, o planejamento linguístico analisado aqui começa estritamente.

No final da década de 1960, o planejamento linguístico havia nascido sujeito a um ambiente disciplinar e casuístico muito específicos. O que ocupou aqueles que a formularam inicialmente, os sociólogos da linguagem, foi resolver as emergências linguísticas das nações africanas que na época estavam sendo recompensadas com seus processos de independência. J. Fishman, a referência por excelência da sociologia da linguagem, foi muito explícito nesse sentido (FISHMAN, 1972). O destino dessas línguas dependia, em primeira instância, das decisões tomadas naquele momento. Mas, diretamente associadas a elas, as comunidades em que atuavam como veículos de intercomunicação e, conseqüentemente, a de seus cidadãos, também estavam envolvidas. Por esse motivo, foram necessários profissionais com alta especialização sociolinguística, motivo pelo qual Fishman (1972) não hesitou em incorporar essas preocupações à lista de modelos de disciplinas que ele estava tentando formular.

## **O planeamento linguístico na base da linguística aplicada**

A iniciativa de Fishman e dos sociólogos da linguagem atendeu a duas propostas recentes na época. Uma referente à necessidade de direcionar a pesquisa sociolinguística sobre a sociedade, de acordo com a formulação de G. Mosca (1977). Para o sociolinguista italiano, se a pesquisa sobre a inter-relação língua/sociedade permitisse o acesso a áreas desconhecidas da vida das línguas, o coerente seria usar esses dados para melhorar as línguas e as sociedades. Obviamente, Fishman não parte explicitamente das abordagens de Mosca. Nem hoje é fluida a intercomunicação científica em ambos os lados do Atlântico, pelo menos nesta área. Mas, de qualquer forma, parece ao mesmo tempo evidente que compartilhavam uma abordagem pouco menos que inevitável, que se desprendia da natureza intrínseca da pesquisa que propunham. Além disso, a proposta de Fishman também coincidiu com a incipiente linguística aplicada que surgira, apenas alguns anos antes, intimamente ligada ao ensino de línguas estrangeiras (CALVO, 1999). O que pouco importa é que nenhum desses vínculos foi expresso em termos estritamente formais. Muito provavelmente, os sociólogos da linguagem também não tinham conhecimento disso. E se o tivessem tido, a heterodoxia terminológica de Fishman dificilmente permitiria avançar em maiores profundidades epistemológicas.

Mas, além da singularidade de sua elucidação, a linguística teve seu campo de aplicação definido no início da década de 1970. O planeamento da linguagem fez parte de seu primeiro núcleo fundador, juntamente com o ensino de línguas estrangeiras e a linguística computacional, além do sempre latente ensino da língua materna.

## **A delimitação do planeamento linguístico**

Rapidamente, o planeamento da linguagem desenvolveu uma taxonomia, tão resolutiva que, em termos gerais, ainda está em vigor hoje. Foi H. Kloos (1969) responsável por discriminar entre o planeamento de formas (ou corpus) e o planeamento de funções. O primeiro tratava de tarefas linguísticas, como as que tinham que ser resolvidas na África: elaboração de gramáticas, dicionários normativos, sistemas de transcrição ortográfica. O segundo seria responsável por construir programas para a expansão social de um idioma, por meio da mídia, do sistema educacional, da administração e, em geral, dos registros mais formais de linguagem usados em uma sociedade.

Ambos poderiam ser desenvolvidos por meio de procedimentos explícitos ou implícitos (GARCÍA MARCOS, 1992; 2015), sempre em correlação com a política linguística, a companheira necessária para o planejamento da linguagem. O primeiro fornecia a decisão formal sobre uma língua pelos poderes de uma sociedade. O segundo desenvolvia ações específicas para realizá-lo. A Constituição espanhola de 1978 reconheceu o bilinguismo nas áreas históricas desse Estado com a coexistência de línguas da Catalunha, Galícia e País Basco. Seus estatutos correspondentes de autonomia, naturalmente, fizeram o mesmo. Todas essas foram decisões de política de linguagem. As ações empreendidas pelas administrações autônomas para promover suas línguas vernaculares no novo espaço social oficialmente reconhecido, ao contrário, faziam parte do planejamento linguístico. Porém, como foi apontado há pouco, houve dois grandes tipos de procedimentos no planejamento da linguagem. Os explícitos desenvolveram decisões políticas formais, adotadas pelos órgãos pertinentes competentes no assunto. As ações das autonomias espanholas são um exemplo de planejamento linguístico explícito. O nível implícito aparece quando os grupos hegemônicos de uma sociedade desenvolvem práticas que regulam a vida de suas línguas, não sustentadas em procedimentos formais. Não houve lei durante o Franquismo que proibisse o acesso à radiodifusão para jornalistas com sotaque dialetal. Mas a realidade cotidiana, no entanto, impedia-os de exercer uma profissão para a qual, em qualquer caso, eram vetados em seu dialeto vernacular.

Por um método ou outro, o planejamento da linguagem passou por uma expansão rápida e diversificada. Ao regular a nova situação das línguas africanas, logo encarregou-se de algumas línguas minoritárias, ou daquelas que gozavam de força social suficiente em suas respectivas comunidades. Também tentou regular a situação em países com multilinguismo profuso, para o qual havia o precedente da intervenção de linguistas soviéticos, antes da formulação explícita desse ramo da sociolinguística. O sucesso dos linguistas soviéticos certamente foi variável nesse campo, mas a tarefa empreendida teve dimensões colossais e, de qualquer forma, indicou uma direção que valeria a pena seguir. As línguas majoritárias e hegemônicas, finalmente, também foram objeto de atenção do planejamento. Desta vez, não era uma questão de normalizá-los, como é óbvio, embora não se parasse de exigir atualizações regulares, especialmente entre as novas coordenadas que a globalização estabeleceu em todos os sentidos.

## Imigração e planejamento linguístico

A imigração logo se juntou a essa lista de preocupações, como uma variante única de contextos multilíngues. Às vezes, mais de um idioma coexistia na mesma comunidade, apenas com um grupo de falantes imigrantes, que precisavam incorporar-se ao idioma de recepção.

Até meados da década de 1980, a literatura era debatida, com grande força, a partir de duas opções principais. Opções em termos linguísticos, mas que evidentemente os ultrapassaram e acabaram tendo um pleno impacto nos modelos de integração social dos imigrantes. Através da aculturação, os imigrantes reajustam gradualmente seus padrões culturais e linguísticos, adotando finalmente aqueles da sociedade de chegada. A assimilação, por outro lado, supõe o imediatismo desse trânsito. Como se nota, as diferenças reais entre os dois ocorreram mais no tempo do processo do que em seu próprio objetivo final. Em ambos os casos, buscou-se finalmente que os imigrantes deixassem sua língua e cultura de origem para as da recepção. É preciso dizer que a realidade impôs muitas nuances, em praticamente todos os sentidos. A estrita observância de qualquer um desses dois modelos dependia de cada contexto em questão, mas também dos grupos envolvidos. Na Alemanha, a maioria dos grupos de imigrantes se integrou linguística e culturalmente nos anos 50, 60 e 70. No entanto, a minoria turca manteve seus sinais de identidade de forma relativamente firme, entre os quais, sem dúvida, figurou seu idioma.

Na França, por outro lado, na década de 1970, foi escolhido um programa que preservava o ensino de línguas imigrantes. É verdade que abrangeu apenas algumas minorias imigrantes - português, italiano, espanhol, árabe e servo-croata - cujas línguas foram incorporadas como eletivas no currículo do ensino fundamental. Todos atendiam a dois requisitos: pertenciam a grupos significativos (quantitativamente) de imigrantes e, por outro, eram idiomas com continuidade curricular no sistema universitário. Apesar de sua maior flexibilidade e de garantir a identidade de algumas minorias, a proposta francesa não teve resultados muito satisfatórios (DELRIEU, 1983: 29).

A mudança profunda e radical no planejamento da linguagem para os imigrantes teve que esperar até a segunda metade da década de 1980 e ocorreu na Austrália. Começou a partir de um contexto social e ideológico radicalmente diferente. Em 1986, o Parlamento Australiano aprovou uma reforma constitucional, segundo a qual o país define sua identidade nacional como resultado de um conglomerado intercultural. A Austrália foi reconhecida como a confluência de descendentes indígenas, colonizadores saxões e imigrantes.

Automaticamente, isso envolvia considerar línguas de imigrantes como línguas australianas. A consequência imediata foi um planejamento capaz de combinar os direitos linguísticos de todos os australianos com a necessária intercomunicação entre todos os grupos.

O planejamento australiano também forneceu uma metodologia altamente sistemática e precisamente sequenciada. Primeiro, foi baseado em um estudo de atitudes linguísticas de minorias. Para isso, desenvolveram conceitos e procedimentos, até então desconhecidos, que permitiram obter uma visão muito exata da realidade. Os estudos de *core value*, fundados por J. J. Smolicz (1979), permitiram calibrar com rigor o grau de adesão à língua materna por grupos de imigrantes. Os dados australianos negaram um dos tópicos mais comuns da literatura. A lealdade linguística à língua materna está longe de ser universal entre todos os grupos de imigrantes. Enquanto para hispânicos, chineses ou árabes, a língua é um sinal de identidade, cultural e pessoal (CLYNE, 1992) para outros, é perfeitamente dispensável. Consequentemente, as necessidades de planejamento eram, mais do que substancialmente diferentes, radicalmente opostas. Isso levou ao desenvolvimento de uma gestão multicêntrica da coexistência linguística, baseada em quatro estratégias principais:

1. Inglês exercido como um instrumento de intercomunicação entre todos os grupos linguísticos.
2. Optamos por uma projeção assimétrica das línguas imigradas, dependendo das demandas e necessidades de cada grupo em contato. Assim, enquanto os descendentes dos holandeses não demonstravam interesse em manter sua língua de origem, como mencionado acima, chineses, árabes e hispânicos se encontravam no caso oposto.
3. Da mesma forma, foi proposta uma aplicação multicêntrica da promoção de línguas imigrantes. Isso se desenvolveu com base na implantação de grupos de imigrantes em áreas específicas do país. Portanto, o desenvolvimento de um idioma em um estado não precisou ser estendido para o resto do país, onde não há implantação majoritária desse mesmo grupo.
4. Uma projeção funcional das línguas de imigrantes envolvidas nesses programas de planejamento foi ativada. Começa com sua incorporação no sistema educacional e, em seguida, aos os meios de comunicação de massa, aos campos profissionais e, inclusive, à parte da operação da administração.

O planejamento australiano antecipa as fórmulas sociolinguísticas desenvolvidas apenas uma década depois. Calvet e Varela (2000) propuseram o conceito de bagagem linguística mínima. Tratava-se de responder à transformação da coexistência linguística que a

globalização presumivelmente desencadearia. Para lidar eficientemente com isso, argumentam que é necessário abandonar a concepção de monolingüismo como uma situação natural e ideal. Muito pelo contrário, a resposta da linguagem à globalização exige, pelo menos, uma comunicação eficiente nos três grandes domínios sociolinguísticos entre os quais provavelmente os indivíduos operariam. Portanto, nessa perspectiva de bagagem linguística necessária para circular pela aldeia global, há pelo menos três etapas, com seus idiomas correspondentes:

A. Um *idioma supercentral*, capaz de possibilitar comunicação na arena internacional. Essa função, em princípio, só poderia ser desempenhada, na opinião de Calvet e Varela, em inglês, espanhol e francês.

B. Um *idioma central*, encarregado de promover a comunicação entre todos os falantes de um país, com a independência de seu idioma e cultura de origem. Um exemplo disso seria o uso do inglês na Austrália mencionado anteriormente.

C. Um idioma familiar, para as interações mais íntimas e vernaculares, restrita a domínios privados.

Na prática, há ocasiões em que um único idioma pode abranger as três funções acima. Para um falante de Córdoba, sua língua materna, o espanhol andaluz, cumpre essas três tarefas. A partir daí, a casuística se expande, à medida que as necessidades mínimas de comunicação aumentam. De acordo com a fórmula de Calvet-Varela, um falante catalão de Vic precisará de pelo menos dois idiomas, espanhol (supercentral e central) e catalão (familiar). Um migrante natural de Ancara na Alemanha precisaria de três: turco (familiar), alemão (central) e inglês ou espanhol (supercentral).

A abordagem de Calvet e Varela, é claro, admite nuances. O primeiro, e mais óbvio, se relaciona com os idiomas parceiros do espanhol e inglês no nível supercentral. Com o status internacional do francês diminuído, não se entende por que não se inclui o português nessa posição.

De qualquer forma, sendo interessante a discussão sobre as nuances do texto de Calvet e Varela, elas também não são decisivas para a questão central aqui. Se assim a são, naturalmente, as consequências do planejamento resultam disso. Se a bagagem linguística mínima é essencial para circular no futuro mundial, segue-se que cabe aos países empenhar-se indesculpavelmente em duas ações:

1. Facilitar a preservação e proteção de idiomas íntimos.
2. Formar seus cidadãos nas línguas que lhes permitam a comunicação nos espaços centrais (segundos idiomas) e nos espaços supercentrais (idiomas estrangeiros).

Na perspectiva de Calvet e Varela, a formação em espanhol de imigrantes que chegam à Andaluzia seria incluída na segunda das seções anteriores: o espanhol é o idioma de intercomunicação da sociedade anfitriã, mas também permite que tenham uma ferramenta comunicativa de primeira magnitude na ordem internacional. As ATAL surgem com a tarefa de fornecer essas habilidades, tema esse não desprezível.

### **A proposta das ATAL**

Pelo menos no campo estritamente formal, o ponto de virada que institucionaliza os ATAL pode ser localizado na *Ordem de 15 de janeiro de 2007*, que promulga a Junta de Andaluzia. Aparecerá publicada quase imediatamente, na *BOJA 33*, de 14 de novembro do mesmo ano e, para além disso, se trata de um caso prototípico de planejamento linguístico explícito, apoiado por legislação formal. A *Ordem*, portanto, fornece o componente de política linguística que sustenta a formulação padronizada dessas ações na vida das línguas. É uma decisão adotada que receberá desenvolvimentos sucessivos dos poderes políticos para sua implementação no sistema educacional andaluz.

No entanto, o planejamento da linguagem ATAL teve outras origens mais profundas no tempo. Nasceu de uma iniciativa pedagógica, promovida por equipes de professores da província de Almería em 1997. Trata-se de uma referência inicial, contrastada e aceita pela bibliografia que abordou o desenvolvimento histórico do ATAL (CASTILLA, 2016). Isso significa que, inicialmente, as ATAL fazem parte de um planejamento linguístico implícito, que também não surge de grupos exatamente hegemônicos na esfera social. Não são os estratos líderes que o promovem, mas um grupo de profissionais, sensibilizados ao imediatismo dos problemas que enfrentam como professores. Essa iniciativa é incorporada pelos poderes políticos que, ao fazê-lo, aumentam seu status.

A iniciativa promovida pela escola almeriana foi reforçada nos anos imediatamente seguintes pela legislação educacional, cada vez mais envolvida na gestão da imigração, tanto no nível estatal como na área estritamente autônoma. A *Lei 9/1999 sobre Solidariedade na Educação* busca solucionar as necessidades especiais que surgem no sistema educacional. Grupos vulneráveis potencialmente destinatários incluem estudantes de minorias culturais. Dois anos depois, o governo da Andaluzia promove o Plano de Assistência Educacional ao Estudante Imigrante. Para Del Río (2015, p. 99), esse é o texto formal a partir do qual, com o tempo, as ATAL serão configuradas.



Antes disso, o governo da Andaluzia tinha adotado uma nova abordagem para a questão da incorporação de estudantes imigrantes nas salas de aula da Andaluzia. O *Decreto 167/203, Art. 26<sup>a</sup>* (BOJA 18, 17/06/2003) trata das ações que deverão ser empregadas, a fim de dar atenção adequada aos alunos com necessidades especiais. Os imigrantes são considerados como tais e, conseqüentemente, também como destinatários dessas ações (DEL RÍO, 2015; CASTILA, 2016).

De modo que o texto de 2007 não foi exatamente o resultado de uma improvisação. Pelo contrário, em princípio, deveria ter se baseado em uma prática educacional comprovada, após uma década de aplicação, em um corpus jurídico anterior e, naturalmente, na especialização que a sociolinguística andaluza especializada neste assunto poderia fornecer.

O resultado, como será visto imediatamente, está parcialmente em conformidade com um esboço canônico de um planejamento linguístico e, por isso mesmo, apenas aproveitará parte desse potencial. Com a Ordem de 2007, o Governo da Andaluzia perseguiu três objetivos fundamentais principais, os quais, além disso, afirmou muito explicitamente

- Viabilizar a integração de jovens imigrantes no sistema escolar andaluz.
- Promover o aprendizado do espanhol, como idioma veicular desse sistema.
- Preservar a cultura de origem dos grupos de imigrantes.

O *Decreto*, de aplicação nas escolas públicas andaluzas do ensino fundamental e do ensino médio obrigatório, pretendia regular as atividades educacionais, direcionando-as nessa direção. Por fim, como declarado em suas páginas, os centros educacionais andaluzes se tornariam eixos de integração e desenvolvimento da interculturalidade. Dessa forma, os legisladores entenderam que a promoção de estudantes imigrantes seria garantida.

Essa declaração prescritiva de princípios seria especificada no desenvolvimento do texto em uma organização exaustiva que abrangeria vários aspectos: desde as ações de departamentos, centros ou delegações provinciais de Educação, até o estabelecimento de prazos, tipos de relatórios e número de alunos, passando pelo planejamento dos centros ou as habilidades dos professores e chefes de estudo. Em resumo, os professores receberam duas funções básicas: organizar as atividades do centro sobre imigração e facilitar o aprendizado do espanhol.

Sem dúvida, era uma prolixa normativa, que cuidava de muitos detalhes, é verdade que, com maior ênfase em alguns aspectos do que outros. A linguística permaneceu no setor dos pouco tratados pelo decreto da Junta de Andaluzia, circunstância que inicialmente causa

certa estranheza. As ATAL eram - em princípio - um instrumento para adquirir uma segunda língua. Apesar disso, a questão linguística foi abordada apenas de maneira testemunhal. Pode-se dizer que as prioridades foram focadas na organização da escola, negligenciando o objetivo no qual ela deveria ser aplicada e oferecer desempenho, o idioma.

Parte dessa negligência foi mitigada nos anexos que estabeleceram os níveis contemplados pela ATAL, bem como seus conteúdos e habilidades. A proposta do governo andaluz, de qualquer forma, também não era totalmente original. Em suma, realizou uma adaptação - é verdade que bastante irregular - do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR de agora em diante) ao pressuposto migratório andaluz. Em virtude disso, estabelece quatro níveis, sempre coordenados com os contemplados pela própria União Europeia, depois que seus países o adotaram em suas políticas linguísticas.

**Tabela 1** – Níveis contemplados pelas ATAL

JJ.AA.	MCER
Nível 0	Ausência completa de proficiência em espanhol
Nível 1	A1
Nível 2	A2
Nível 3	B1, B2, C1, C2

Fonte: Preparada pelo autor

Da mesma forma, duas modalidades fundamentais da ATAL são estabelecidas, aquelas baseadas em um centro e as chamadas itinerantes. Neste último, os professores são aqueles que se deslocam dentro de uma província, atendendo às necessidades detectadas durante cada curso.

Para cada um dos níveis anteriores, os objetivos resumidos do QECR são transferidos, sem se referir à existência de uma versão notavelmente mais extensa no próprio texto do Conselho da Europa. De qualquer forma, o governo andaluz define o padrão para orientar as ATAL, de acordo com os procedimentos institucionalizados para o ensino de línguas estrangeiras. Posteriormente, em um documento intitulado "*Ensino de espanhol e integração*", remete-se ao Instituto Cervantes; mais especificamente, os seus testes de nível e o AVE.

Com essa bagagem e com essa estrutura, as ATALs continuam funcionando por mais de uma década. Del Río (2015, p. 120) destaca que é comum os professores concentrarem seus ensinamentos na oralidade. A transcrição dessas diretrizes gerais, em qualquer caso, não foi fácil, imediata ou homogênea. Evidente, como aconteceu em 1997, teve a louvável

iniciativa dos professores. A edição 20 de *Temas para a Educação* (2012) apresentou uma extensa proposta de materiais. Ele incluía manuais em espanhol para estrangeiros (*Entre amigos 1 e 2*, na versão castelhana e árabe, *Español para ti, Mañana*), folhetos ou dicionários de caligrafia e ortografia, além de acesso a sítios eletrônicos do Instituto Cervantes ou educamadrid.org

Da mesma forma, centros como o IES Albayzin em Granada ou o IES Aguadulce em Almeria criaram seus próprios planos curriculares e também os disponibilizaram ao público em geral pela Internet. Eles são, de qualquer forma, expoentes de uma tendência muito geral, envolvidos no esboço de seus próprios materiais. Jiménez *et al.* (2009) confirmam que 42% dos materiais utilizados na ATAL de Cádiz são dessa fonte. O estudo altamente rigoroso de Cádiz examina outros dados relevantes sobre a transcrição de textos legais para o cotidiano das salas de aula da ATAL. A inscrição dos alunos é feita a pedido dos tutores, aplicando uma sequência que os separa das disciplinas instrumentais (Língua, Matemática, Ciência da natureza), mantendo-as em Educação Física, Música ou Artes Plásticas. Por outro lado, embora seja estabelecido um mínimo de 10 horas de ensino no fundamental e 15 no ensino médio, a realidade é que 6,5 são praticadas na média.

O diagnóstico de Jiménez *et al.*, (2009) é baseado em dados empíricos contrastados. Vem, por conta disso, a somar-se a uma tendência generalizada na bibliografia relacionada a esse tipo de planejamento. Castilla (2011), em outro estudo igualmente exaustivo e sistemático, analisa, entre muitas outras coisas, a produção que lidou com as ATAL, direta ou indiretamente, de 2000 a 2014. No total, foram 45 trabalhos, com pico de produtividade entre 2011 e 2012 (CASTILLA, 2011, p. 228). 51,11% eram de origem universitária, enquanto a própria administração produzia 20% e centros educacionais 15,5%. Dos 13,34% restantes, os grupos profissionais estavam no comando. Um elenco diversificado, sem dúvida, que mostra o impacto que os ATALs tiveram na vida social andaluza.

Fora dos relatórios elaborados pela própria administração, as avaliações nem sempre positivas da atividade realizada pelo ATAL predominaram, além disso, sob diferentes ângulos. Seu desenvolvimento prático tem sido questionado, como no caso da pesquisa de Jiménez *et al.*, (2009) já mencionada, o que, além disso, não foi uma exceção. Castilla Segura (2011, p. 503-506) lembra que, nos critérios de seleção de professores, a administração prioriza explicitamente a consciência pessoal do problema da diversidade e uma atitude positiva em relação à interculturalidade. Assim, os professores da ATAL acabam sendo especialistas em imigração e interculturalidade. Ademais, a figura do professor itinerante predomina na prática diária. Em uma pesquisa monográfica sobre as

atitudes dos professores de Almeria em relação à ATAL, Molina (2013) documenta uma avaliação consideravelmente negativa, especialmente em alguns aspectos muito específicos. Os próprios professores estavam insatisfeitos com a escassa formação específica dos professores da ATAL. Com seus critérios de alocação, com a burocracia envolvida em sua gestão e com a percepção negativa de que resultados fossem obtidos verdadeiramente tangíveis. Rodríguez e Madrid (2016) também documentam atitudes negativas em relação à formação de professores especializados em ATAL entre estudantes universitários no último ano da graduação em Educação de Ensino fundamental.

Outros críticos abordaram problemas subjacentes. Novamente Castilla Segura (2011) os resumiu com muito cuidado. De fato, as ATAL foram interpretadas como propondo uma estratégia de assimilação, apesar de sua declaração formal de interculturalidade. Além disso, algumas de suas práticas estigmatizaram os estudantes imigrantes quando foram removidos da sala de aula e, portanto, do grupo no qual deveriam ser integrados. Analogamente, Castaño et al., (2012) perguntam se as diferenças não acabam se tornando desigualdades. Por outro lado, além das declarações de princípios, seus objetivos etnográficos também não foram claramente estabelecidos. O próprio Castilla (2016) fez uma leitura mais perturbadora da ATAL. Ele as considera uma construção ideológica que transforma a diversidade em um problema, o que justifica a natureza excepcional desses ensinamentos. Nesse sentido, sustenta que existe um discurso que promove a divisão da administração instalada por etnia, aos próprios professores ou mesmo aos alunos. De fato, há vários exemplos de isolamento voluntário entre os casos com que lida de estudantes imigrantes que, em princípio, deveriam ser do seu grupo de pares. Em suma, Goenechea (2015) levantou abertamente a possibilidade de que eles sejam um recurso passível de extinção.

### **A avaliação linguística das ATAL**

Entre essas inúmeras avaliações da ATAL, chama à atenção a escassez de estudos estritamente linguísticos. Não deixa de ser uma indicação da natureza última desse planejamento, praticamente a partir de suas bases legais, focadas principalmente em questões mais etnográficas e de organização escolar. Apesar de tudo, no entanto, o eixo por trás deles - pelo menos no papel - não era outro senão promover a aquisição do espanhol por estudantes imigrantes, o que também foi anunciado como um requisito essencial para sua integração na comunidade anfitriã, neste caso, a andaluza.

Portanto, avaliar o componente linguístico da ATAL parece, além de pertinente, razoavelmente recomendado. Nesse sentido, porém, convém definir dois níveis. Por um lado, parece conveniente analisar os fundamentos linguísticos da proposta, mesmo que faça parte de uma ação cujos objetivos últimos a excedam. Por outro, parece igualmente pertinente contrastar os resultados efetivos desse desempenho da ATAL a partir dos parâmetros padronizados em linguística aplicada.

### **O fundamentação linguística da proposta**

Como observado acima, as ATAL exigem o aprendizado do espanhol como língua instrumental, no âmbito de uma proposta para o desenvolvimento da interculturalidade nas salas de aula da Andaluzia. Nenhuma das duas tarefas atribuídas a esse é suportada sociolinguisticamente. O espanhol não é apenas uma língua instrumental para esses alunos. Partindo do mais estrito rigor científico, é uma segunda língua, uma circunstância que introduz nuances de enorme importância que, além disso, afetam vários níveis da proposta da ATAL. Como um segundo idioma, é uma ferramenta essencial para parte de suas interações na comunidade anfitriã. A escola é mais um componente dentro de um universo comunicativo que a rebaixa ostensivamente. Além disso, a interculturalidade não depende única e exclusivamente da aprendizagem de idiomas. Inclusive se assim o fosse, não teria efeito irreversível no aprendizado de idiomas de todos os alunos; isto é, o vernáculo teria que aprender todas as línguas imigradas, ou pelo menos um número significativo delas, algo que obviamente não acontece.

A confusão na catalogação sociolinguística do espanhol acarreta outras disfunções. As ATAL trabalharam a partir de uma base teórica e metodológica que correspondia ao ensino de línguas estrangeiras. Desde a formulação de seus níveis, direta (e defeituosamente), derivados do QECR, até os manuais recomendados ou os recursos fornecidos pelo Instituto Cervantes, tudo se desenvolve nesse domínio. A bibliografia especializada distingue claramente entre línguas estrangeiras e segundas línguas (GARCÍA MARCOS, 2018). As primeiras são adquiridas por meio de instrução formal fora de suas comunidades de falantes. As motivações são extremamente variáveis. Podem compreender desde a inclusão em programas escolares ou motivos profissionais a meras bolsas de estudo em idiomas. De qualquer forma, é o sujeito que escolhe, com certa liberdade, aproximar-se de um idioma diferente de sua língua materna. As segundas línguas são instrumentos de comunicação típicos das comunidades em que vivem - e interagem - com outra língua

materna. São, portanto, necessárias para prosseguir com a socialização delas, que, por tudo isso, desenvolvem-se em imersão no seu contexto de aprendizagem.

Duas novas consequências decorrem desse erro na catalogação linguística da ATAL: uma, o cenário sociolinguístico do qual se está operando está seriamente errado; Segundo, é desperdiçada a imersão na qual esse processo de aquisição ocorre, sem dúvida uma situação mais do que privilegiada no ensino de língua não-materna.

Além disso, esse traslado para os domínios do ensino de línguas estrangeiras é feita de maneira apressada e manifestamente distorcida. Não há base científica para apoiar a homogeneização dos níveis de QCER B1 a C2 em uma única sequência. Os graus de competência comunicativa envolvidos em cada um deles resultam ser absolutamente incomparáveis. A decisão do governo andaluz não pode ter nenhuma justificativa.

Do mesmo modo, todos os tipos de estudantes imigrantes são homogeneizados, contrariando outra regra básica da linguística aplicada ao ensino de idiomas. Existem imigrantes ágrafos em comparação com aqueles que usam com desenvoltura um alfabeto, mesmo que seja sempre o latino. Esses alfabetos distintos da grafemática espanhola mantêm graus nada equiparáveis de traduzibilidade, a saber o cirílico, o árabe ou, obviamente, o chinês. Alguns estudantes vêm de ambientes multilíngues, em comparação com outros que vêm de comunidades fortemente homogêneas em torno de um idioma. Isso pode estar associado a importantes marcas de identidade ou, pelo contrário, é mais um elemento de comunicação dentro de um tecido social poliglota. Alguns conheceram processos escolares muito formalizados - por exemplo, os da Europa Oriental - e outros careceram de contato com a escolarização. Por esse motivo, existem aqueles que depositam grandes expectativas no sistema educacional - desejam aspirar à universidade - ou simplesmente o concebem como uma etapa passageira. De resto, não é o mesmo que se estabelecer em ambientes marginais ou em áreas de convivência com a população vernacular, em áreas rurais ou em áreas urbanas. Em resumo, existem, por um lado aqueles que vêm de ambientes culturais com grandes restrições para alguns grupos sociais - como as mulheres árabes - ou, por outro lado, operam dentro de contextos muito mais abertos.

Tudo isso determina inexoravelmente a prática de ensino. A adaptação às categorias de aprendizagem e o controle do ambiente curricular são requisitos inevitáveis para a linguística aplicada ao ensino de línguas. Negligenciá-los significa render-se certamente ao fracasso, pelo menos na mais rigorosa teoria científica. O planejamento linguístico da ATAL deveria ter sido baseado no que é tecnicamente conhecido como uma análise das necessidades e expectativas dos alunos a quem se direcionava a intervenção. Em seguida, um

projeto curricular específico deveria ter sido preparado, para acomodar a programação necessária em cada contexto. Na sua falta, seria conveniente fazer referências contrastadas no campo específico do ensino de segundas línguas aos imigrantes. Desde Mateo (1995), havia linhas abertas na própria Andaluzia, ativas até hoje.

Com todas essas condições, além da complexidade intrínseca da aquisição linguística proposta, uma sólida formação em linguística aplicada ao ensino de línguas não-maternas seria essencial para os professores, em primeira instância, com especificidade singular no pressuposto migratório. A formação no uso de línguas estrangeiras resolve apenas parte do problema, que os professores de segunda língua precisam enfrentar, razão pela qual é necessária maior especialização. De qualquer forma, trata-se de uma discussão que não tem lugar em relação a ATAL, de acordo com os requisitos de seus professores, conforme mencionado acima (CASTILLA, 2011). A tudo isso, devemos acrescentar que a sequência de funcionamento da ATAL desenvolve implicitamente processos de estigmatização sociolinguística, separando os estudantes imigrantes do grupo de pares.

Em resumo, de uma perspectiva estritamente linguística, o planejamento proposto para as ATAL no texto de 2007 contém sérias deficiências em praticamente todos os níveis.

### **A avaliação do rendimento linguístico**

Tampouco houve muitas investigações encarregadas de medir o desempenho linguístico de crianças imigrantes em idade escolar na Andaluzia depois de participarem do programa ATAL. Mesmo as pesquisas que chegaram perto disso, também não são exatamente monografias focadas nesse problema específico. Pelo contrário, é necessário deduzi-las de outras referências mais amplas sobre a aquisição do espanhol pela população imigrante da Andaluzia, das quais as ações da ATAL podem ser inferidas indiretamente.

Dentro da programação básica do Centro de Estudo de Migrações e Relações Interculturais (CEMyRI<sup>2</sup> de agora em diante), foi incluído um amplo quadro de referências sobre a aquisição sociolinguística de falantes de imigrantes no sudeste da Espanha (GARCÍA MARCOS, 2010). A pesquisa abrangeu os cenários das províncias de Almeria, Granada, Jaén e Múrcia, para tentar desenvolver um perfil sociolinguístico detalhado desse setor populacional. Por esse motivo, abordou-se um quadro de amplas referências, a partir do qual pesquisas mais específicas desse processo amplo e heterogêneo poderiam ser

---

<sup>2</sup> O CEMyRI é um Instituto de pesquisa conjunto do Governo da Espanha e da Universidade de Almeria, onde fica sua sede.

estabelecidas. Assim, foram tabuladas as atitudes em relação ao espanhol e à comunidade anfitriã, os índices subjetivos de dificuldade, o número de línguas dominadas pelos falantes, seu grau de satisfação com os ensinamentos recebidos, as habilidades linguísticas de que dispunham - em espanhol e na sua língua materna - e seu grau de consciência de aprendizagem.

Todos os dados foram estratificados de acordo com fatores sociais como idade, sexo, escolaridade, localização e procedência. Entre os inúmeros dados fornecidos pela pesquisa, algumas constantes ligadas ao problema abordado aqui foram reveladas. Primeiramente, foi registrada uma heterogeneidade profunda e constante em todos os parâmetros analisados na comunidade de imigrantes. Apesar disso, quatro grandes grupos foram claramente definidos: os europeus, os magrebes, os subsarianos e os asiáticos. Em nenhum momento os imigrantes falantes de espanhol foram considerados quando se tratava de questões linguísticas. De qualquer forma, o grupo de origem mostrou-se o verdadeiro agente de estratificação dos parâmetros analisados, com ação decisiva em relação à linguagem e integração:

A. Os falantes europeus - com exceção dos britânicos - foram os que mostraram as maiores expectativas em relação ao aprendizado do idioma. Todos eles de contextos com alto nível de instrução, muitos deles pertencentes a ambientes bilíngues - especialmente os do Leste Europeu - e não destacaram graus de dificuldade singularmente difíceis.

B. A comunidade Magrebe havia recebido instrução consideravelmente mais irregular, assim como suas expectativas em relação ao aprendizado do espanhol. Com restrições culturais relevantes - limitações à educação das mulheres - provinham de famílias geralmente monolíngues, com grande valor para a língua de origem. A maior dificuldade estava na ortografia e gramática.

C. Para o subsaariano, o problema de aprender o espanhol está localizado nos mesmos aspectos linguísticos. Em todo caso, deve ser mencionado que este era o grupo com o maior número de falantes iletrados. Suas expectativas para aprender espanhol eram altas, embora ao mesmo tempo reconhecessem dificuldades estruturais no acesso a essa instrução. Multilíngues de origem em muitas ocasiões, muitos deles estavam acostumados a lidar com mais idiomas além de sua língua materna.

D. Os asiáticos, por sua vez, desenvolveram-se em ambientes familiares monolíngues, com uma instrução de origem muito formalizada. Possuíam habilidades escritas na língua materna, embora, devido à distância do alfabeto latino, expressassem



maior preocupação com a escrita, além de gramática e vocabulário. Eles eram os menos inclinados ao aprendizado regular de idiomas.

Todos os grupos concordaram em dois aspectos. Primeiro, as segundas gerações foram mais ou menos integradas à comunidade de língua espanhola, totalmente no caso de europeus e magrebes, e com maiores dificuldades as outras duas restantes. Segundo, todos eles também concordaram em avaliar negativamente os processos de instrução recebidos. Deve-se dizer que estes não correspondem exclusivamente às ações da ATAL. Existem outras instituições que também trabalham com o ensino de espanhol para imigrantes: Red Acoge, Cruz Vermelha, municípios e até as próprias associações de imigrantes, o caso da ACALAN para o povo senegalês em Almeria. A existência e permanência desta outra oferta educacional já é uma indicação relevante das limitações do ensino oficial de espanhol aos imigrantes na Andaluzia.

Um ano depois, Mateo e García Marcos (2011) lideraram um novo projeto do CEMyRI, desta vez limitado ao comportamento do fator social sexo. A pesquisa coletou os dados em que se baseou a análise apresentada por Mateo e Trigo (2013), confirmando uma estratificação desse fator que seguiu as linhas gerais obtidas em 2010.

Por sua parte, Fernández García (2013) realizou uma pesquisa muito meticulosa e detalhada em Jaén, embora mais orientada para a análise da realidade multilíngue dessa comunidade de falantes, como consequência dos movimentos migratórios recebidos. Fernández García documenta uma situação certamente profusa, não apenas em termos de número de idiomas em contato, mais de 90, mas também em relação à diversidade tipológica que ele analisa.

Todas essas investigações compartilhavam o denominador comum de lidar com a aquisição linguística de imigrantes em todo o espectro geracional. Consequentemente, eles permitiram uma aproximação muito relativa aos possíveis resultados da ação ATAL. Os estudos de A. García (2010; 2019), por outro lado, concentraram-se em um segmento da população escolar e, acima de tudo, examinaram especificamente a questão do desempenho linguístico que as ATAL poderiam ter alcançado. Mais especificamente, no último ano do ensino fundamental e no início do ensino médio obrigatório, com base em pesquisas empíricas que contrastavam textos escolares de modalidade livre e dirigida. A. García usou matizes de estratificação análogas às usadas no CEMyRI para examinar três índices padronizados na bibliografia de linguística aplicada: lapsografia, maturidade sintática e riqueza lexical.

No primeiro estudo, A. García (2010) observou dois grupos de estudantes, um com treinamento específico em ATAL e outro com estudantes vernaculares, logicamente fora desse programa. Os resultados desta vez foram consideravelmente indicativos da marca que as ATALs poderiam ter imprimido na realidade comunicativa dos estudantes imigrantes. A ATAL, com base nesses dados, não atingiu seu objetivo de munir os alunos com uma língua instrumental, com níveis significativamente inferiores aos mostrados pelo grupo de controle em todos os índices utilizados. Seis anos depois (A. GARCÍA, 2019<sup>3</sup>) refina a análise avançada na pesquisa anterior, com uma expansão ostensiva dos dados e maior subespecificação no tratamento de fatores sociais. Em termos gerais, o desempenho linguístico de todos os alunos analisados é inferior à média contrastada no mundo hispânico, conforme afirmado na bibliografia especializada. Essa tendência geral é intensificada no caso de estudantes imigrantes que apresentam taxas realmente baixas, tanto de maturidade sintática quanto de riqueza lexical, e com altos problemas de lapsografia. Esses dados negativos, em qualquer caso, também não são distribuídos igualmente. Por um lado, as exceções mais significativas para esse padrão geral são registradas, precisamente, entre estudantes de origem imigrante. Alguns desses alunos são aqueles que fornecem os melhores resultados de toda a amostra, mesmo acima de seus companheiros vernaculares. Ao mesmo tempo, por outro lado, é observada uma constante em todas as análises de dados realizadas por García em relação aos estudantes da Europa Oriental, cujo desempenho é sistematicamente melhor que o restante dos imigrantes, até mesmo que uma parte substancial dos colegas de classe vernaculares. O diagnóstico final de A. García não deixa margem para dúvidas ou especulações. Na sua opinião, está sendo testemunhada uma situação de déficit linguístico autêntico, no sentido mais Bernsteiniano dessa terminologia, especialmente aguda entre os estudantes imigrantes.

Para o que nos interessa aqui, esta pesquisa fornece dados muito conclusivos para avaliar o desempenho linguístico das ATAL. Eles também vêm de Almeria, o mesmo contexto social em que começaram em 1997. Seu impacto no desenvolvimento dessa língua veicular à qual o governo andaluz aspirava foi mínimo. Fatores não relacionados à programação proposta pela Junta de Andaluzia agiram sobre os bons resultados linguísticos obtidos por alguns alunos imigrantes, seja uma cultura de origem formal em termos de escolaridade e meras exceções individuais, sem motivação direta com a formação recebida.

---

<sup>3</sup> O trabalho publicado em 2019 baseia-se numa tese de doutorado defendida em 2016.

## **Considerações finais**

A proposta de planeamento linguístico promovida pelo governo da Andaluzia através da ATAL tem sido, no mínimo, problemática. Seu principal objetivo linguístico, o desenvolvimento da competência comunicativa em espanhol como língua instrumental, já partia distante de uma sólida base científica. Completamente desviada do núcleo da linguística aplicada, faltava o modelo adequado em termos de caracterização dos processos de aquisição do espanhol como segunda língua, as sequências didáticas, a tipificação dos cursos e seus conteúdos ou a orientação dos materiais recomendados. .

Isso acontecia apesar de ser um planeamento linguístico explícito, com mais importância do que o próprio governo andaluz tinha conhecimento. O objetivo não era apenas organizar a aquisição de uma linguagem instrumental, mas, na verdade, era a tentativa de fornecer competência comunicativa aos falantes em uma das línguas supercentrais do mundo contemporâneo. Além disso, essa proposta surgiu da base do próprio sistema educacional andaluz. Por fim, os empecilhos da ATAL também implicam o não aproveitamento de um implícito planeamento linguístico que emergiu da própria base social.

Os resultados da implementação deste planeamento mostraram que os objetivos propostos não foram alcançados. De acordo com os dados empíricos, não houve uma aquisição generalizada do espanhol instrumental entre os alunos imigrantes, nem desenvolveu expectativas positivas em relação ao mesmo processo educacional promovido pelo governo da Andaluzia. Pelo contrário, um evidente descontentamento se espalhou entre todos os protagonistas do processo educacional. Nem os alunos, nem os pais, nem os próprios professores demonstram atitudes positivas à gestão da ATAL.

A proposta do governo andaluz assumiu um risco evidente, dada sua considerável natureza excepcional no panorama histórico do planeamento linguístico. As propostas modernas derivadas da sociologia da linguagem requeriam a presença imprescindível dos sociolinguistas, tanto em seu esboço quanto em sua implementação progressiva e gerenciamento final. Em épocas anteriores, fora de uma estrutura científica explícita como é hoje, em qualquer caso, permaneceu nos círculos mais especializados de cada época. Alfonso X em Castela ou Sejong na Coreia eram soberanos, mas também estudiosos e intelectuais destacados. Uniram neles a figura do governante, mas também a do especialista no assunto. Richelieu promoveu a Academie Française em 1635, da qual seria nomeado protetor e chefe por Luís XIII. Mas isso não se aplicará ao seu dicionário ou gramática. Isso

corresponderá aos sábios que incitaram por ela e que, portanto, se especializaram nessa incumbência.

O governo andaluz renuncia à especialização científica para esboçar e aplicar seu planejamento, a ponto de renunciar à formação específica de seus professores. Essa impressão alinguística não é uma questão questionável, na medida em que é uma realidade verificável, um fato objetivo. Naturalmente, isso não garante seu sucesso, mas o oposto, tendo em vista dos resultados. Assim, em resposta à pergunta que motivou este trabalho, existe um planejamento linguístico que, de qualquer forma, não garante que dele sejam deduzidos resultados efetivos ou que, conseqüentemente, resolverão com o mínimo de eficiência os problemas com que se deve lidar. Implicitamente, isso também responde à dúvida de Goenechea (2015): a coisa mais racional, desse já, seria suprimir um recurso como o ATAL, sociolinguisticamente estéril.

## REFERÊNCIAS

- CALVET, L. J.; VARELA, L. XXIe siècle: le crépuscle des langues? Critique du discours Politico-Linguistiquement Correct. **Estudios de Sociolingüística**, n. 1, p. 47-64, 2000.
- CALVO, J. Lingüística aplicada. In: LÓPEZ, A. (Coord.). **Lingüística General y Aplicada**. Valencia: Universidad de Valencia, p. 323-349, 1999.
- CASTAÑO, F. J. G.; SEGURA, J. C.; GÓMEZ, M. R. Inmigración extranjera y escuela en Andalucía: diferencias que terminan siendo desigualdades. In: **La inmigración en Andalucía**: instituciones, aspectos jurídicos-sociales y culturales. Granada, Comares, p. 339-380, 2012.
- CASTILLA SEGURA, J. C. Las ATAL: una experiencia andaluza de atención al alumnado de nueva incorporación de origen extranjero. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE MIGRACIONES EN ANDALUCÍA, 1., 2011. Granada. **Anais** [...]. Granada, Instituto de Migraciones, p. 503-512, 2011.
- CASTILLA SEGURA, J. C. Las ATAL. Una experiencia andaluza de atención al alumnado de nueva incorporación de origen extranjero. In: GARCÍA CASTAÑO, F. J.; KRESSOVA, N. (Coords.). **Diversidad cultural y migraciones**. Granada: Comares, p. 229-246, 2013.
- CLYNE, M. **Pluricentric languages**. Berlín/Nueva York: Mouton/De Gruyter, 1992.
- DELRIEU, J. Scolarization des enfants migrants et enseignement des langues d'origine. In: DABÈNE, L. *et al.* (Coords.). **Status of Migrant Mother Tongues**. Estrasburgo: European Science Foundation, p. 23-29, 1983.
- DEL RÍO FERNÁNDEZ, J. L. **Evaluación de las posibilidades educativas del aula ATAL en los centros escolares de Málaga**: estudio de casos. 2015. 338 f. Tese. (Doutorado) - Universidad de Málaga. Dpto. de Didáctica y organización escolar, 2015.

FERNÁNDEZ GARCÍA, F. **Lenguas e inmigración em la ciudad de Jaén**. Barcelona: Octaedro, 2013.

FISHMAN, J. **Sociología del lenguaje**. Madrid, Cátedra, 1988.

GARCÍA, A. **Adquisición del español como segunda lengua**. Evaluación empírica y alternativas en lingüística aplicada. Jaén, Universidad de Jaén. TFM, 2010.

GARCÍA, A. **Adquisición del español como segunda lengua**. El caso de la integración lingüística de escolares inmigrantes en Almería. Almería, Universidad de Almería, 2019

GARCÍA MARCOS, F. **Fundamentos críticos de sociolingüística**. Almería: Universidad de Almería, 1999.

GARCÍA MARCOS, F. Gestión integral del multilingüismo en el Sureste Español. *In: Memoria Anual CEMyRI*, 123-535, 2011.

GARCÍA MARCOS, F. **Sociolingüística**. Madrid: Síntesis, 2015.

GARCÍA MARCOS, F. **La trastienda de la enseñanza de lenguas extranjeras**. Granada, Comares, 2018.

GOENECHEA, C. (2015). Evolución de las ATAL en la provincia de Cádiz: ¿un recurso a extinguir? *In: CONGRESO SOBRE MIGRACIONES INTERNACIONALES*, 8., 2015. Granada. *Anais* [...]. Granada, Instituto de Migraciones, 16-18 set. 2015.

KLOOS, H. **Research possibilities on group bilingualism: a report**. Quebec: International Center of Research on Bilingualism, 1969.

MATEO, M. Enseñanza del español a inmigrantes: datos empíricos y propuestas teóricas. **REALE: Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española**, v. 3, p. 119-130, 1995.

MATEO, M. V.; GARCÍA MARCOS, F. **Gestión del multilingüismo y la importancia de la mujer en la adquisición de la lengua**. Almería: CEMyRI. Proyecto de investigación, 2011.

MATEO, M. V.; TRIGO, E. **Migración y contacto lingüístico**. Lenguas de origen en Almería según el factor social edad. De lingüística, traducción y léxico-fraseología. Granada: Comares, p. 215-226, 2013.

MOLINA LÓPEZ, G. Aulas temporales de adaptación lingüística. Almería: Universidad de Almería, 2013.

MOSCA, G. Un esperimento di sociolingüística applicata. *In: SIMONE, R.; RUGGIERO, G.* (Coords.). **Aspetti sociolinguistici dell'Italia contemporanea**. Roma: Bulzoni, p. 449-462, 1977.

RODRÍGUEZ MUÑOZ, F. J.; MADRID NAVARRO, V. Aulas temporales de adaptación lingüística: una incógnita sin despejar para los futuros maestros de Educación Primaria. **Fuentes**, v. 18, n. 2, p. 153-166, 2016.

SMOLICZ J. J. **Culture and education in plural society**: culture and curriculum series. Camberra: Curriculum Development Centre, 1979.

### Como referenciar este artigo

MARCOS, Francisco García. As ATAL andaluzas. É possível um planeamento linguístico não linguístico? **Rev. EntreLínguas**, Araraquara, v. 6, n. 1, p. 86-107, jan./jun., 2020. e-ISSN: 2447-3529. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v6i1.13268>

**Enviado em:** 30/07/2019

**Revisões solicitadas:** 30/08/2019

**Aceito em:** 30/11/2019

**Publicado em:** 06/01/2020