

## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES CRÍTICOS DE LÍNGUA FRANCESA: UMA PERSPECTIVA PARA O MULTILETRAMENTO INCLUSIVO PARA ALUNOS COM TDAH

Matheus Gomes Ferreira Santos<sup>1</sup>  
Antonio Henrique Coutelo de Moraes<sup>2</sup>

### RESUMO

Nas últimas duas décadas, ocorreram mudanças significativas que permeiam o ensino-aprendizagem de Língua Francesa (LF) que foram impulsionadas por transformações culturais, políticas e sociais, e sobretudo, pelo movimento inclusivista na educação. O referido movimento propiciou novas demandas para os professores de LF, resultando, então, na exigência da formação de um novo perfil de professor que utiliza transcendentemente o ensino-aprendizagem tradicionalista, especialmente quando nos referimos a contextos inclusivos. Dito isto, propomo-nos investigar a formação de professores críticos de LF cujas perspectivas se voltam a multiletramentos inclusivos para alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Para tanto, fundamentamos nossas discussões em Vygotsky (1929), Bakhtin (2003), Freire (1970), Almeida-Filho (1997), Falcão (2008), entre outros. Tendo em vista o objeto em tela, trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual optamos pela orientação metodológica exploratório-descritiva. Os dados para análise serão coletados a partir de discursos de professores de Français Langue Étrangère (FLE) que atuam com alunos com TDAH por meio de questionários e entrevistas semi-estruturadas. A pesquisa está em seus estágios iniciais e, por conseguinte, encontra-se em processo de revisão do projeto, considerando a sua natureza, será submetida ao crivo do comitê de ética. Contudo, espera-se que os resultados futuros possam contribuir significativamente para práticas pedagógicas multiletradas e inclusivas no âmbito de ensino-aprendizagem de FLE. De tal maneira, possibilitar reflexões sobre como a formação de professores pode propiciar criticidade a fim de promover o multiletramento inclusivo para alunos diagnosticados com o transtorno em tela.

**Palavras-chave:** Formação crítica, Língua Francesa, Multiletramento Inclusivo, TDAH.

### INTRODUÇÃO

Inúmeras são as reflexões acerca do ensino-aprendizagem de língua francesa e sobre a formação do professor desta. Ao longo das últimas duas décadas, este cenário foi palco para grandes transformações educacionais, sobretudo no que diz respeito a novas abordagens de ensino-aprendizagem da língua alvo face aos diversos perfis de estudantes existentes. Essas transformações decorrem de mudanças culturais, sociais, políticas e tecnológicas que caracterizam o mundo contemporâneo. Por conseguinte, as características supracitadas

---

<sup>1</sup>Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso – MT, [matheus.santos13@sou.ufmt.br](mailto:matheus.santos13@sou.ufmt.br);

<sup>2</sup>Professor orientador: Doutor, Professor da Universidade Federal de Rondonópolis – MT, [antonio.moraes@ufr.edu.br](mailto:antonio.moraes@ufr.edu.br).

tendem a impactar de maneira significativa a formação do professor de língua francesa (LF). Concomitantemente a este cenário, no Brasil, houve uma considerável tendência pedagógica inclinada à educação inclusiva, que por sua vez destacou, também, as perspectivas de multiletramento que emergiram como desafios enriquecedores para consubstanciar a formação crítica desses profissionais.

A partir do exposto, lançamos mão sob a imprescindibilidade de considerar a criticidade na formação do professor de LF, pois esta é um pilar essencial para a construção do conhecimento de/em língua estrangeira, haja vista, que o professor desempenha o papel essencial de mediador do conhecimento linguístico e cultural da língua alvo, como afirma Lins Júnior (2019). Nesse mesmo contexto, Freeman (1989 apud Barcelos 2007) evidencia que o professor que se emancipa das abordagens tradicionalista do ensino de língua é para além de possuir apenas a fluência da língua, mas também, concebe e gerencia as teorias práticas e pedagógicas em suas aulas, propiciando aos alunos o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e sociocomunicativas.

Já para Freire e Shor (1986), a formação crítica do professor busca transcender a simples transmissão de conhecimento, dando ao profissional o título de transformador social, desta forma capacitando os alunos a questionar, refletir e agir de maneira crítica com o mundo ao seu redor. Logo, essas perspectivas denotam a necessidade de uma formação sólida e contínua para os professores de Français Langue Étrangère (FLE), sobretudo quando estas se inserem em contextos de multiletramento e inclusão.

A partir desse viés, trazemos, aqui, aporte e conceituação teórica acerca das perspectivas de multiletramento e inclusão. O termo multiletramento surgiu através do manifesto do Grupo de Nova Londres (GNL ou NLG) em 1966, sendo este uma perspectiva de letramento que toma para si a multiplicidade das linguagens, a saber: verbal, sonora, visual, digital, entre outras. No âmbito de estudos linguísticos e educacionais esta perspectiva reitera a afirmação que a comunicação sobressai as habilidades de ler e escrever como único sistema de linguagem.

No entanto, concernente à formação de professores, Alves (2018) ressalta que o multiletramento não trata somente de uma competência técnica, mas também de uma consciência crítica. Isso, pois considera que os professores necessitam estar preparados para lidar com variadas linguagens em suas práticas pedagógicas, principalmente porque o multiletramento engloba conjuntamente questões sociais, culturais e políticas relacionadas ao uso da linguagem.

A fim de corroborar com este pensamento, autores como Almeida Filho (1997), Cecchin (2015) e Heberle (2012) evidenciam a importância de adotar a perspectiva de multiletramento na formação de professores de línguas, argumentando que os profissionais da educação devem ser preparados a reconhecer e valorizar a diversidade linguística do aluno, e serem sensíveis às necessidades deste, para assim poderem explorar as inúmeras práticas de linguagem. Segundo Tavares e Freitas (2018, p. 13) “o contexto atual exige do professor de línguas em formação a construção de uma prática voltada para um ensino-aprendizagem de línguas que valorize a pluralidade cultural, a diversidade de linguagens, experiências conscientes e reflexivas de multiletramentos”.

Dessa forma, no âmbito do ensino-aprendizagem da língua francesa, o professor crítico enquanto transformador social, deve ser capaz de encaminhar o aluno, por meio da linguagem ao desenvolvimento da compreensão crítica das inúmeras formas de práticas da linguagem, bem como fomentar a conscientização dos impactos de uso da língua em sua realidade social.

No que concerne à perspectiva inclusiva na educação, esta advém de um processo que foi construído politicamente sob o alicerce de garantir o direito de acesso e permanência a uma educação de qualidade. Paralelo a isso, muito embora o movimento inclusivista seja pautado pela forma da lei, este não se trata apenas de uma conformidade legal do objeto em tela, mas também, uma questão de justiça social e de oportunidades igualitárias. Haja vista que, que a concretização da perspectiva inclusiva na educação resulta de uma longa e árdua trajetória histórica que foi edificada por toda a sociedade no decorrer do tempo, a partir de um processo “marcado pela segregação, discriminação e até morte” (Silva Neto *et al.* 2018, p. 86).

Diante disso, inferimos que há a necessidade de inclusão no âmbito da educação, sobretudo na formação de professores de modo a prepará-los para atuar junto a esses contextos, isso pois, precisam viabilizar um ambiente de troca de saberes voltado àqueles que necessitam de atendimento especializado em seu processo de aprendizado, conforme nos aponta Silva (2022). Contudo, mesmo essa necessidade sendo evidente, Aragon (2020) pontua que, ainda assim observa-se uma série de deficiências e vulnerabilidades no planejamento e desenvolvimentos de cursos de formação de professores, como a ausência de “saberes e ferramentas pedagógicas para o trabalho com todos os alunos” (Silva, 2022, p. 2), especialmente quando estes contemplam uma perspectiva inclusiva.

Sendo assim, considerando a perspectiva supracitada na conjuntura da formação crítica do professor de LF, é imperativo explorar meios para compreender, analisar, refletir e agir

sobre as dificuldades persistentes no ensino-aprendizado da língua francesa. Afinal, para além do ensino da língua, o profissional desempenha o papel de promover inclusão e equidade de ensino, de modo a garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender e desenvolver-se linguisticamente, cognitivamente e socialmente. Portanto, é essencial uma formação que prepare um professor crítico, consciente do seu agir profissional, de modo que este tenha meios para enfrentar os desafios demandados de uma educação com vistas ao multiletramento e inclusão, doravante multiletramento inclusivo.

Face a isso, para que seja realizada uma tratativa acerca do multiletramento inclusivo neste projeto de pesquisa, foi escolhido o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) como fonte de estudo, que segundo a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA), refere-se a uma divergência neurobiológica caracterizada por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade. Esses sintomas podem gerar um impacto significativo no processo educacional, em especial no processo de aquisição da língua francesa e na vida social dos indivíduos que possuem esse transtorno.

Para assimilar a relevância desse estudo, é indispensável a análise das implicações que estão imbricadas nesse processo. Os alunos diagnosticados com o TDAH são constantemente suscetíveis a adversidades, isso pois “a dificuldade de atenção é muito intensa, a distração vem com muita facilidade... com o passar das horas, tende um pouco agitado” (Silva *et al.* 2016, p.11). Logo o processo de aquisição de uma língua estrangeira no decorrer de seu aprendizado tende a ser mais desafiador.

Contudo, o multiletramento inclusivo busca abordar as dificuldades supraditas, reconhecendo as necessidades do aluno e adaptando o ambiente para acolhê-lo. Assim, o professor de LF ao recorrer a diferentes instrumentos de práticas pedagógicas como: áudios, vídeos, imagens, elementos lúdicos, e até textos na língua alvo que vão de encontro ao gosto do aluno, propicia, então, por meio da variedade de recursos e estratégias uma perspectiva mais positiva a esse processo de ensino-aprendizagem. No entanto, para que isso ocorra, “se destaca a necessidade de aperfeiçoamento desses profissionais, que diariamente lidam não só com o TDAH, mas com muitos outros transtornos que influenciam o processo de ensino e aprendizagem como um todo” (Santos; Senefonte, 2021, p. 173).

Diante disso, os temas centrais que impulsionam esta pesquisa residem na seguinte triangulação: formação crítica de professores de *Français Langue Étrangère*; ensino-aprendizado de línguas estrangeiras e as demandas emergentes por um multiletramento inclusivo. Isso, considerando a atuação de profissionais de FLE que atuam junto a alunos diagnosticados com TDAH. Por conseguinte, objetiva-se por meio desta compreender como a

formação corrobora para a construção do profissional crítico, de modo que este seja capaz de analisar as realidades pelas quais passa e, então, criar possibilidades de transformá-las para emancipar-se e assim, possibilitar o mesmo aos alunos conforme mencionado por Freire (1970), isso, a partir do ensino-aprendizado de francês cuja perspectiva se volta ao multiletramento inclusivo. Em um segundo momento da pesquisa, seguiremos na identificação de estratégias e ações no ensino de LF voltados à inclusão de alunos com TDAH e, sobretudo, por meio de problematizações da pesquisa, tentaremos propor possibilidades didáticas para o ensino de Français Langue Étrangère junto ao público em tela. Para atender os objetivos propostos, optamos por utilizar a pesquisa qualitativa cuja abordagem metodológica é a exploratória-descritiva. E, por conseguinte, como instrumentos de coleta de dados, utilizaremos: discursos de professores que atuam com alunos com TDAH, que serão obtidos por meio de questionários e entrevistas semi-estruturadas.

Ademais, para analisar os dados recorreremos à análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016). Dito isto, é válido ressaltar que a pesquisa se encontra em seus estágios iniciais e, por envolver sujeitos, está sob análise do comitê de ética. Igualmente, em decorrência da ressalva supracitada não possuímos, por enquanto, resultados e/ou conclusões. Haja vista o exposto, para fundamentar nossas discussões, recorreremos a pesquisadores como Vygotsky (1929), Bakhtin (2003), Freire (1970), Giroux (1997), Almeida-Filho (1997), Falcão (2008), Santos e Sanefonte (2021), Moita-Lopes (1996), Teixeira (2020) entre outros.

## **METODOLOGIA**

A proposta metodológica desta pesquisa se vincula à abordagem qualitativa de pesquisa cuja vertente de análise e descrição se dá via leitura, coleta, sistematização e análise dos dados. Dito isso, buscamos estabelecer configurações que auxiliem a compreender a realidade na forma em que é e pode ser moldada e/ou influenciada pelos indivíduos, levando em consideração seus pensamentos e comportamentos em termo de valores, crenças, opiniões, atitudes e perspectivas, como nos falam Denzin e Lincoln (2006). Deste modo, pretendemos obter os dados por meio de dois instrumentos, a saber: questionários e entrevistas semi-estruturadas.

Os questionários serão compostos por questões abertas que permitirão aos professores expressar suas percepções e experiências de forma mais detalhada. Já as entrevistas serão guiadas por um roteiro flexível que permitirá explorar tópicos emergentes durante a conversa. A escolha desta metodologia se dá pela viabilização da oportunidade de observar e obter informações adicionais sobre o assunto em investigação, propiciando maior familiarização e a

possibilidade de vislumbrar novas perspectivas. Assim, reconhecemos sua flexibilidade e potencial benefício que pode trazer a esta pesquisa. No tocando a análise de dados utilizaremos a análise de conteúdo definido por Bardin (2016) como:

Um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2016, p. 46).

Logo, a análise de conteúdo permitirá a identificação, categorização e interpretação dos principais temas emergentes dos dados. Além disso, a pesquisa seguirá rigorosos padrões éticos, garantindo a voluntariedade e o consentimento dos participantes. Será assegurado o anonimato e a confidencialidade das informações fornecidas pelos professores, Todos os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa e divulgados de forma a proteger a identidade dos participantes.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Neste momento inicial, por ainda não haver dados, a discussão dar-se-á por meio do referencial teórico, nos quais destacamos Vygotsky (1929) pois ele atribui um sentido valorativo à escola, e, por conseguinte, ao professor e suas práticas pedagógicas para a construção do sujeito. Para o autor, o desenvolvimento cognitivo do sujeito aluno se dá por meio da interação social. Assim, as funções cognitivas do sujeito “são formadas a partir da influência cultural na aprendizagem e no desenvolvimento” (Souza e Padilha, 2013, p. 81). No que concerne à pessoa com deficiência, o autor ressalta que

estas podem se beneficiar do processo de aprendizagem assim como as demais. Porém, precisam ser corretamente estimuladas, desde cedo, e o ambiente educacional deve ser receptivo e utilizar-se de recursos educacionais adequados para que elas possam assimilar grande parte dos conhecimentos. (SOUZA; PADILHA, 2013, p. 81).

Concomitantemente, Bakhtin (2003) ao abordar questões sobre a linguagem e aprendizado nos apresenta a natureza dialógica destes, pelos quais o significado é construído a partir da interação entre diversas vozes discursivas. No contexto de ensino-aprendizagem de língua francesa, voltar-se à abordagem dialógica é crucial para criar um ambiente de aprendizado inclusivo, valorizando as múltiplas vozes e perspectivas dos alunos. Essa

valorização é particularmente relevante para alunos com TDAH, cujas vozes e modos de expressão podem muitas vezes ser marginalizados em práticas pedagógicas tradicionais.

Freire (1970) por sua vez contribui com esse cenário ao denotar a pedagogia crítica, que ressalta a necessidade de uma educação emancipadora. Essa abordagem desafia as práticas educacionais tradicionais que veem os alunos como receptores passivos de conhecimento. Em vez disso, Freire argumenta que a educação deve ser um processo de libertação, onde os alunos são incentivados a questionar, criticar e transformar a realidade ao seu redor. Logo, os professores devem ser preparados para ver os alunos como co-criadores do conhecimento, reconhecendo e valorizando suas experiências e perspectivas únicas.

Além disso, a pedagogia crítica de Freire defende a importância de contextualizar o aprendizado na realidade dos alunos. Assim, para professores de língua francesa, isso significa integrar conteúdos e práticas pedagógicas que estejam relacionados às experiências diárias e aos interesses dos alunos com TDAH. Utilizar exemplos práticos e relevantes pode tornar o aprendizado mais significativo e engajador para esses alunos, facilitando a compreensão em seu processo de aprendizado.

Dito isso, no que diz respeito ao multiletramento, Moita-Lopes (1996) e Teixeira (2020) oferecem contribuições valiosas para a compreensão deste, ressaltando a importância de reconhecer a multiplicidade de formas de comunicação e de compreender a linguagem como uma prática social, de acordo com o dialogismo da linguagem proposto por Bakhtin (2003). Por conseguinte, os contextos culturais e sociais influenciam significativamente como as pessoas interagem com a linguagem, nas palavras de (Moita-Lopes, 1996, p. 15) não se trata “apenas uma questão de habilidade individual, mas um fenômeno social e cultural”. Ao utilizar a perspectiva do multiletramento, o professor crítico oferece ao aluno “a possibilidade de ler, aprender, conhecer, produzir e gerar reflexões sobre os saberes através da articulação de diversas modalidades de linguagens, como: escritas, sonoras, visuais, corporais e digitais (Campos; Souza, 2020, p. 32).

Além disso, essas abordagens enfatizam a importância de valorizar a diversidade linguística e cultural dos alunos. No contexto de ensino-aprendizagem de LF, isso pode envolver a integração de materiais que reflitam as variedades do francês falado em diferentes regiões do mundo, bem como o uso de exemplos que sejam culturalmente relevantes para os alunos. Tal prática não apenas enriquece o ensino da língua, mas também fortalece a identidade cultural dos alunos e promove o respeito pela diversidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pedimos licença ao leitor, pois denominaremos este tópico de *considerações iniciais*. Em síntese, esta pesquisa envolve uma integração profunda de várias teorias educacionais e práticas pedagógicas. Com base nas contribuições teóricas de Vygotsky (1929), Bakhtin (2003), Freire (1970), Giroux (1997), Almeida-Filho (1997), Falcão (2008), Santos e Sanefonte (2021), Moita-Lopes (1996), Teixeira (2020) e muitos outros que serão abordados em momento posterior, é possível delinear um caminho para uma educação inclusiva e emancipadora a partir da criticidade do profissional que recorre ao multiletramento inclusivo como abordagem.

## **AGRADECIMENTOS**

O presente trabalho é realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

## **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Tendências na Formação Continuada do Professor de Língua Estrangeira**. APLIEMGE – Ensino e Pesquisa, n.1, v. 1, p. 29-41, 1997.

ALVES, J. G. **Teorias dos novos letramentos e multiletramentos: perspectiva crítica no ensino de línguas estrangeiras**. Papéis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, v. 22, p. 8-29, 2018.

ARAGÓN, N. G. B. A formação inicial de professores de língua espanhola da Universidade Estadual da Paraíba: uma perspectiva inclusiva? In.: MAIA, A. A. M.; MEDRADO, B. P. (Orgs.). **Síndrome de Down: vozes e dimensões da inclusão escolar**. Campinas: Pontes Editores, 2020.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAPTISTA, C. R. *et al.* **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. 2 ed. Porto Alegre: **Mediação**, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOSSA, L. **Educacional especial**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

CECCHIN, A. S. **Práticas de Multiletramentos no contexto escolar: investigação de uma abordagem para o ensino de produção de narrativas digitais**. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede) Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FALCÃO, M. L. C. **A inclusão escolar de alunos com TDAH: um estudo de caso no município de Ipatinga-MG**. Monografia (especialização em desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar) - Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Universidade de Brasília. Brasília, p. 41, 2011.

FREEMAN, D. Teacher training, development, decision making: A model of teaching and related strategies for language teacher education. TESOL Quarterly, Washington, v. 23, n. 1, p. 27-45, 1989. In: Ana Maria Ferreira Barcelos. **Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas**. Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada, v. 7, n. 2, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

HEBERLE, V. M. Multimodalidade e multiletramento: pelo estudo da linguagem como prática social multissemiótica. In: SILVA, K. A.; DANIELA, F. G.; MARQUES, S. M. K.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.) **A formação de professores de línguas: novos olhares**. v. 2, Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2012.

HEBERLE, V. M. **Multimodalidade e multiletramento: pelo estudo da linguagem como prática social multissemiótica**. In: SILVA, K. A.; DANIELA, F. G.; MARQUES, S. M. K.; SALOMÃO, A. C. B. **A formação de professores de línguas: novos olhares**. v. 2, Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2012.

LINS JÚNIOR, J. R. F. **Educação linguística e formação de professores de línguas crítico-reflexivos: uma análise dos discursos de licenciandos do curso de letras da leva**. 2019. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de Línguas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

SANTOS, A. C. dos; SENEFONTE, F. H. R. **Ensino de Inglês para Alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade**. Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, [S. l.], n. 2, v. 22, p. 170–177, 2021.

SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA NETO, A. *et al.* **Educação inclusiva: uma escola para todos**. Revista Educação Especial, [S. l.], n. 60, v. 31, p. 81–92, 2018.

SILVA, K. M. S. A. **Formação docente e educação inclusiva: com a palavras, estudantes de Letras da UFAL.** Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Letras – Inglês) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Maceió, 2022.

SOUSA, C. C.; TAVARES, D. S. **Multiletramentos na formação de professores de línguas.** REVELLI- Revista de Educação, Língua e Literatura da UEG-Inhumas., v. 10, p. 151-173, 2018.

SOUZA, R. B.; CAMPOS, E. B. **O Multiletramento como Fator Decisivo para a educação no Brasil.** Revista Consciesi, v. 6, p. 32-48, 2020.

SOUZA, S. A.; PADILHA, S. J. **Educação inclusiva: a contribuição da teoria bakhtiniana e vygotskyana no processo de aprendizagem do aluno com deficiência.** Revista diálogos: linguagens em movimento, v. I, p. 1, 2013.

TEIXEIRA, S. D. S. S. **O letramento inclusivo da língua francesa em escolas públicas do Rio de Janeiro.** Revista Philologus, Ano 26, n. 78 Supl. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2020

VIGOTSKY, L. S. **Manuscrito de 1929.** Educação & Sociedade, São Paulo, n. 71, v. 21, p. 21-44, 1929/2000.