

INGLÊS ACADÊMICO NO ENSINO SUPERIOR: EXPERIÊNCIAS DE COLABORAÇÃO CRÍTICA

Philippe Pereira Borba de Araújo¹; Débora Cristhine Leite Lacerda²; Tiago Lessas José de Almeida³.

Orientador: Marco Antônio Margarido Costa⁴

(1) Universidade Federal de Campina Grande, p.araujo@yahoo.com.br; (2) Universidade Federal de Campina Grande, deboracristhine@hotmail.com; (3) Universidade Federal de Pernambuco, lessas.tiago@gmail.com; (4) Universidade Federal de Campina Grande, marcoantoniomcosta@gmail.com

Resumo: Na contemporaneidade, a individualização tem marcado de forma crescente as relações sociais (LIPOVETSKY, 2005; BAUMAN, 2008), o que contribui para o recrudescimento dos medos, da insegurança e das incertezas típicas da pós-modernidade (BAUMAN, 2001, 2004, 2013). Nesse cenário, se faz necessário repensar as formas de participação na sala de aula de forma a criar espaços para a construção de ambientes abertos ao entrelaçamento de vozes e à colaboração. Nesse sentido, este trabalho tem por objetivo analisar as percepções de alunos de graduação frente a uma experiência de ensino de inglês para fins acadêmicos (EAP) realizada em uma IES brasileira à luz da Teoria da Atividade (VYGOTSKY, 1991; ENGSTRÖM, 2001, 2009; LIBERALI, 2012, 2013) e levando em conta o caráter multimodal da linguagem (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996; KRESS, VAN LEEUWEN, 1996; ROJO, 2012). Após uma breve descrição do curso, buscaremos verificar as percepções dos alunos quanto aos momentos de colaboração (JOHN-STEINER, 2000; MAGALHÃES, 2010, 2011, 2014) enquanto processo que contribuiu ou não para a expansão de pontos de vista e a construção de ZPD (VYGOTSKY, 1991). Esta é uma pesquisa que se insere no contexto da Linguística Aplicada por se tratar de uma investigação empírica de caráter indisciplinar (MOITA LOPES, 1996) que se volta para busca de transformação dos horizontes a partir da linguagem. Utilizamos como instrumento de coleta de dados questionários on-line respondidos pelos alunos da disciplina “Inglês”. Os resultados sinalizam que, de forma geral, momentos de interação com os colegas foram apontados como fator que contribuiu para o aprendizado dos alunos. Esperamos com esse trabalho apontar para a transformação das práticas de ensino de Inglês Acadêmico, no sentido de promover mais espaços de diálogo e momentos de colaboração crítica.

Palavras-chave: Colaboração crítica, Inglês para fins acadêmicos, Multiletramentos.

Abstract: Nowadays, individualization has increasingly marked social relations (LIPOVETSKY, 2005; BAUMAN, 2008), which contributes to the resurgence of fears, insecurity and the typical uncertainties of postmodernity (BAUMAN, 2001, 2004, 2013). In this scenario, it is necessary to rethink the forms of participation in the classroom in order to build spaces for the construction of environments open to the

interlacing of voices and collaboration. In this sense, this paper aims to analyse undergraduate students' perceptions of an experience in a course of English for Academic Purposes (EAP) held in a Brazilian university in the light of the Theory of Activity (VYGOTSKY, 1991; ENGESTRÖM, 2001, 2009) and the multimodal character of the language (NEW LONDON GROUP, 1996, KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, ROJO, 2012). After a brief description of the course, we will try to verify the students' perceptions regarding the moments of collaboration (JOHN-STEINER, 2000; MAGALHÃES, 2010, 2011, 2014) as a process that contributed or not to the expansion of points of view and the construction of ZPD (Vygotsky, 1991). This research is inserted in the context of Applied Linguistics because it is an empirical research with an transdisciplinary character (MOITA LOPES, 1996) that seeks the transformation of horizons through language. We used as an instrument online questionnaires answered by the students of the course. The results indicate that, in general, moments of interaction with colleagues were pointed out as a factor that contributed to the students' learning. We hope, with this work, to point to the transformation of teaching practices of Academic English, in the sense of promoting more spaces of dialogue and moments of critical collaboration.

Keywords: Critical Collaboration; English for Specific Purposes; Multiliteracies.

INTRODUÇÃO

É consenso que vivemos uma época de transformações, que se intensificam com a globalização, a emergência contínua de novas tecnologias, uma explosão do consumo e uma transformação dos valores e das relações individuais. As análises e teorizações sobre o contemporâneo têm levado alguns teóricos a sugerir termos como “hipermodernidade” (LIPOVETSKY, 2005) e “modernidade líquida” (BAUMAN, 2001), ao entender a nossa época como um prolongamento ou exacerbação dos valores modernos. Outros entendem o momento atual como uma ruptura dos valores modernos, e preferem o termo “pós-modernidade” (LYOTARD, 1988). Apesar das diferentes concepções do fenômeno da pós-modernidade, há elementos em comum nas teorizações de diversos estudiosos da sociedade contemporânea.

Lipovetsky (2005) observa que “temos por toda a parte a busca de uma identidade própria e já não da universalidade como motivo das ações sociais e individuais” (p. 10). Para o autor, o processo de personalização levou à construção contínua de desejos individuais efêmeros, e a uma supervalorização do indivíduo, em detrimento das relações com o outro. Assim, valores universais de progresso, a crença em um futuro melhor, típicos da modernidade dão lugar a uma era de vazio, em que desejos individualistas têm mais valor que desejos de classe, em que não há mais um desejo de construir um futuro, mas um enfraquecimento da vida coletiva.

Nessa mesma direção, Bauman (2004) aponta:

Vivemos em tempos de desregulamentação, de descentralização, de individualização, em que se assiste ao fim da Política com P maiúsculo e ao surgimento da "política da vida", ou seja, que assume que eu, você e todo o mundo deve encontrar soluções biográficas para problemas históricos, respostas individuais para problemas sociais. (BAUMAN, 2004, p. 308).

Bauman (2001, 2004, 2013) ressalta que, na modernidade líquida, os laços comunitários dão lugar a conexões, que podem ser feitas ou desfeitas com apenas um clique. As relações de interdependência e o senso de pertencimento à comunidade se enfraquecem, o que leva ao desengajamento e ao desinteresse em lutar por aquilo que é comum a todos nós. Encontramos soluções individuais para problemas sociais, e essas soluções não passam de ilusões provisórias e destinadas ao fracasso.

Esse contexto social de recrudescimento da individualização se torna um problema nos contextos de ensino quando se parte da compreensão trazida por Vygotsky (1991) de que é através da relação com o outro que nos constituímos como sujeitos. Daí surge a questão: de que forma podemos dar lugar à construção de ambientes abertos ao entrelaçamento de vozes e à colaboração na sala de aula?

Nesse sentido, este trabalho tem por objetivo analisar as percepções de alunos de graduação frente a uma experiência de ensino de inglês para fins acadêmicos (EAP) realizada em uma IES brasileira à luz da Teoria da Atividade (VYGOTSKY, 1991; ENGESTRÖM, 2001, 2009; LIBERALI, 2012, 2013) e levando em conta o caráter multimodal da linguagem (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996; KRESS, VAN LEEUWEN, 1996; ROJO, 2012).

Este trabalho se divide em três momentos: trataremos inicialmente uma breve visita aos principais conceitos que fundamentam o nosso trabalho, à luz da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 1991; ENGESTRÖM, 2001, 2009; LIBERALI, 2012, 2013); em seguida, situaremos a pesquisa quanto à sua natureza, descreveremos os sujeitos e os procedimentos e instrumentos adotados; por fim, procederemos à categorização e análise das respostas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, discutiremos brevemente os conceitos de colaboração crítica e de zona de desenvolvimento proximal (ZPD) à luz da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural – doravante TASHC (VYGOTSKY, 1991; ENGESTRÖM, 2001, 2009; LIBERALI, 2012, 2013).

Na perspectiva de Vygotsky (1991), é a partir da colaboração que nos tornamos quem somos. Para o autor, a colaboração está no centro do processo de desenvolvimento. Dentro do quadro da TASHC, Magalhães (2010) afirma que a colaboração é um processo que

envolve uma intencionalidade em agir e falar para ouvir o outro e ser ouvido, revelar interesse e respeito às colocações feitas por todos, pedir e/ou responder a um participante para clarificar ou retomar algo do que foi dito, pedir esclarecimentos, aprofundar a discussão, relacionar práticas a questões teóricas, relacionar necessidades, ações-discursos, objetivos. Mas também envolve ações intencionais em pontuar contradições, nas colocações feitas quanto a sentidos e significados historicamente produzidos, nos e entre os sistemas de Atividade. (MAGALHÃES, 2010, p. 29).

Percebemos, assim, que a colaboração se configura como uma atividade de linguagem que parte do engajamento mútuo, da diferença para a criação de uma “zona de ação desconfortável” (MAGALHÃES, 2014, p. 25), que leva a um movimento dialético transformador das identidades e do agir humano. Como afirmam Araújo e Costa (2016), “o pensar com o outro é parte imprescindível do desenvolvimento cognitivo e motor da criatividade” (p. 236). Em outras palavras, poderíamos dizer que através da colaboração potencializam-se espaços para a criação de ZPD.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZPD) se constitui como um instrumento central para entender o “curso interno do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991, p. 58). Através desse conceito, conseguimos acessar o que está imediatamente além do nível de desenvolvimento real. “A ZPD se encontra exatamente nas ações que não se é capaz ainda de executar sozinho, mas que se pode realizar com a ajuda do outro” (ARAÚJO; COSTA, 2016, p. 227).

Entende-se, assim que a colaboração crítica, exercida através da linguagem, sob a perspectiva de argumentar para compreender o ponto de vista do outro (LIBERALI, 2012), possibilita a construção de uma atmosfera favorável ao desenvolvimento humano, à compreensão e à transformação de si mesmo, do outro e do mundo (MAGALHÃES, 2014). Essa referida autora destaca como elementos fundantes da colaboração o senso de compromisso, a responsabilidade, a mutualidade e a interdependência produtiva, a confiança e o respeito entre os participantes, o compartilhamento de outras maneiras de pensar e a abertura para a possibilidade de fala.

A abertura para compreender a multiplicidade de formas de pensar é parte fundamental também da Teoria dos Multiletramentos (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996). Como afirmam os autores, “o papel da pedagogia é desenvolver uma epistemologia do pluralismo que garanta o acesso sem que as pessoas tenham que apagar ou deixar para trás diferentes subjetividades”¹ (p. 72).

¹ Tradução nossa do original: “the role of pedagogy is to develop an epistemology of pluralism that provides access without people having to erase or leaving behind different subjectivities”.

Na perspectiva da Teoria dos Multiletramentos, é preciso recrutar as subjetividades que os alunos trazem para a sala de aula, de forma a torná-la um espaço criador de possibilidades para futuros sociais, um *locus* em que novas formas de agir no mundo que partem da colaboração, do envolvimento criativo, compromisso e respeito à diversidade de culturas, subjetividades e ideias.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, traremos uma caracterização da natureza da pesquisa, descreveremos o contexto, os sujeitos, os instrumentos de coleta de dados e o *corpus* analisado.

Esta é uma pesquisa que se insere no contexto da Linguística Aplicada, pois se trata de uma investigação empírica e de caráter transdisciplinar (MOITA LOPES, 2006), em que se buscam soluções para questões permeadas pela linguagem.

Este trabalho partiu de uma disciplina de inglês para fins acadêmicos ministrada no ano de 2016 em uma universidade pública brasileira. O curso, desenvolvido à luz da TASHC, teve como atividade social fulcral “apresentar trabalho acadêmico em evento acadêmico internacional”, e foi desenvolvido em três unidades.

Na primeira unidade, com duração de cinco aulas, foram discutidas em grupos pequenos e também com o professor-pesquisador questões relativas à função social da universidade, o fazer científico e o papel do inglês na contemporaneidade e os benefícios sociais, culturais e cognitivos do aprendizado de idiomas.

Na segunda unidade, com duração de nove aulas, os alunos se concentraram em atividades de compreensão e de produção escrita em contexto acadêmico, que culminaram na produção de *abstracts*, com uma extensão aproximada de 250 palavras. Cada aluno escreveu um *abstract* abordando questões de pesquisa de sua própria área, com a contribuição das leituras prévias do gênero, dos colegas e de ferramentas on-line. Houve momentos de orientação individual, e também a reescrita do gênero, a partir das notas do professor-pesquisador².

Na terceira e última unidade, a mais extensa, com o total de quatorze aulas, o foco foram a compreensão e a produção oral. Ao final desta última parte do curso, os alunos planejaram e apresentaram os trabalhos, individualmente ou em dupla no formato de comunicação oral. As apresentações tiveram duração média de cinco minutos por aluno ou dupla.

² A este respeito, estamos desenvolvendo um trabalho intitulado “A reescrita de *abstracts* em inglês: uma experiência didática em uma turma de inglês acadêmico”, com uma análise detalhada das estratégias de reescrita adotadas pelos alunos. O trabalho será apresentado ainda este ano em evento acadêmico nacional, e publicado posteriormente.

Para fins de avaliação formal e atribuição de notas conforme os parâmetros da instituição, foram considerados: para a primeira nota, quinze das atividades realizadas em sala de forma colaborativa ao longo de todo o curso; para a segunda nota, três questionários on-line compreendendo os temas discutidos; para a terceira nota, as duas versões do *abstract* (sendo a segunda versão uma reescrita do gênero a partir das considerações do professor); e para a quarta nota, as duas versões da apresentação do trabalho.

Os 61 alunos que cursaram a disciplina tinham entre 17 e 30 anos de idade e estavam em momentos variados da graduação, que iam desde o 2º até o 11º período. Eram alunos de cursos diversos, que compreendiam: Ciência da Computação, Engenharia Elétrica, Engenharia de Materiais, Engenharia Mecânica, Engenharia de Petróleo e Meteorologia. Do total de alunos, 34% nunca havia estudado inglês formalmente em algum curso público ou privado, e 46% já havia estudado o idioma, porém por menos de dois anos.

O objeto empírico sobre o qual nos debruçaremos neste trabalho consiste em treze respostas selecionadas a partir de um universo de 61 respostas dadas pelos alunos à pergunta “Como se deu sua relação com os colegas nesta disciplina? De alguma forma, foi diferente de outras disciplinas?”. As respostas foram coletadas através de questionário on-line entre 23 e 30 de março de 2017, logo após a conclusão da disciplina.

ANÁLISE DAS RESPOSTAS

De forma geral, os comentários foram positivos no que se refere à relação entre os colegas. Ao comparar a relação com os colegas, destacam-se menções a maior engajamento, participação e disposição para socializar, como se observa nas respostas (1), (2), (3) e (4) a seguir.

- (1) Sim, acredito que **houve mais engajamento** com os outros estudantes. Geralmente estamos mais associados a nossos colegas de curso, porém nesta disciplina **foi possível³ conhecer as pessoas de outros cursos.**⁴
- (2) Acho que essa **foi uma das turmas que eu mais tive o contato com outras pessoas**. Sempre costumo ficar quieta nas aulas e apenas prestar atenção, e nessa disciplina, **me senti mais a vontade pra socializar**.
- (3) Boa. Sim, diferente no sentido da disciplina ser **mais participativa** em relação a outras do meu curso. O que permite uma interação maior entre nós alunos.

³ Mantivemos a grafia e pontuação original nesta e em todas as outras respostas, mesmo em casos de desvio da norma padrão.

⁴ Destaques nossos nesta resposta e também nas respostas seguintes.

- (4) Foi muito boa, pois **pude aprender sobre outras áreas e conhecer um pouco mais do curso dos colegas da sala**. Sim, foi diferente pois nas outras disciplinas não existe esse tipo de interação.

Notamos também, especialmente nos trechos (1) e (4), que os alunos se referem ao contato e à interação com pessoas de outros cursos, como se vê nos trechos em destaque. No entanto, encontramos também, entre as respostas, relatos de alunos que preferiram manter uma relação mais próxima com os colegas que já conheciam anteriormente, e não com pessoas de outros cursos, como se vê em (5), (6) e (7).

- (5) Foi uma relação **muito tranquila e agradável**. Confesso que **mantive uma relação mais próxima com aquelas pessoas que já conhecia anteriormente**, mas, de u[ma] forma geral, a relação com os colegas nesta disciplina foi diferente em relação à disciplinas gerais do início do curso como cálculo e física.
- (6) Foi normal. **Não me relacionei com pessoas novas (além das quais já conhecia)**, justamente porque no momento de fazer as atividades em grupo, eu fazia com as pessoas que já eram minhas conhecidas.
- (7) **Boa**. Não posso dizer que fiz vários amigos, pois **eu só trabalhava mais com o pessoal que já era do grupo de amizade**. Não, **não foi diferente**, só no fato de algumas atividades, ter que **precisar das pessoas como forma de algum auxílio**.

Ao compararmos as respostas de (1) a (4) com as respostas de (5) a (7), percebemos percepções distintas a respeito da disciplina. Por exemplo, enquanto (4) qualifica a disciplina como “diferente dos outros cursos”, (7) afirma que “não foi diferente”.

A resposta (7) traz também escolhas lexicais que apontam em seu campo semântico para uma posição passiva na relação com o outro: “precisar das pessoas como forma de auxílio” é uma expressão que implica uma relação não horizontal. Não parece um movimento mútuo de contribuição nos dois sentidos, mas unidirecional. Implica ainda instrumentalização do outro: percebe-se que não se diz “precisar das pessoas *para* auxílio” mas “*como* auxílio”.

Em (5) há uma qualificação da experiência como “tranquila e “agradável”, adjetivações que não condizem com a natureza da colaboração crítica descrita por Magalhães (2010, 2014). Como vimos nas seções anteriores deste trabalho, a colaboração crítica implica não uma colaboração harmônica e tranquila, mas um exercício de constante desequilíbrio a partir do conflito e a partir da divergência.

A colaboração crítica parece mais evidente nos relatos (8), (9), (10), como veremos a seguir.

- (8) Sim. Houve **mais interações** entre eu e meus colegas, seja **pedindo opiniões** sobre algum texto ou atividade e isso contribuiu para a existência da **troca de conhecimento**.

Em (8), aparece menção à ação enunciativa-discursiva de pedido de opinião, que é um movimento típico da argumentação crítico-colaborativa. Aparece também o termo “troca de conhecimento”, o que sugere um movimento mútuo de expansão dos pontos de vista como resultado da colaboração.

- (9) Sim, foi diferente, pois a disciplina de certa forma encoraja a **interação** entre os alunos, e levanta tópicos para que possamos **debater juntos**, e assim **moldar um pouco nossa perspectiva**.

Em (9), destacamos a escolha “debater juntos” como forte indicador de uma perspectiva crítico-colaborativa de argumentação. A perspectiva tradicional de argumentação se configura em um debate que busca encontrar um ponto de vista vencedor, através da exposição das fraquezas e inconsistências do(s) ponto(s) de vista inferior(es). Na perspectiva crítico-colaborativa, como evidente em (9), o debate acontece não *contra* o outro, mas *com* o outro, na busca de criação de novas ideias e transformação mútua de perspectivas.

- (10) Eu acredito que o diferencial desta disciplina, comparada com outras disciplinas que eu cursei durante o meu curso, foi que em meio às correções dos exercícios propostos sempre houve discussões prévias entre os estudantes sobre o assunto. Sendo assim, para mim, acredito que houve uma **abertura para discutir e ouvir** sobre determinados tópicos com determinadas **pessoas que antes eu não tinha muito contato e abertura para falar**.

Em (10), aparece um dos elementos relevantes para a colaboração crítica: abertura para ouvir e para expressar os pontos de vista. Esse cuidado em pensar com o outro e ter disposição em ouvir o que o outro tem a dizer e para se olhar com os olhos do outro são o ponto de partida para a colaboração crítica.

- (11) Foi diferente, pois foi houveram vários momentos de atividades em grupos e duplas na qual levou a uma interação maior entre os alunos, sendo bem diferente de outras disciplinas, na qual é **toda voltada para o individual, sem nada em grupos**.
- (12) Foi bastante diferente a relação com os outros alunos, **não foi um curso tão monótono** como é as disciplinas de calculo, onde você **não tem contato com quase ninguém**, os alunos ficam fixados só em **assistir aula** e não ter contato com ninguém.
- (13) A relação com os estudante, muito diferente das outras disciplinas fora do meu departamento, foi muito dinâmico, por se tratar de aulas com muita interação entre os alunos e professor, e por assim, não foi em nenhuma vez **exaustivo** e **agoniante** a aula porque ao mesmo tempo que aprendemos sobre a língua também aprendemos a interagir com as colegas **aprendendo um com o outro** e de forma divertido.

É interessante perceber também a representação de sala de aula que emerge no discurso manifestado nesses dizeres. Como se vê nos trechos apresentados, é frequente uma adjetivação dos contextos de ensino-aprendizagem como um espaço “monótono” (12), “exaustivo” (13), até mesmo “agoniante” (13), voltado apenas para o individual (11), sem interação entre os participantes (12), em que se “assiste” a uma palestra (12), não se aprende na relação com o outro (13).

Ao se afirmar que as aulas não foram em nenhum momento “exaustivas”, como aparece em (13), ou não foi tão “monótono”, como se lê em (12), o que se infere é que é isso que o aluno normalmente espera de uma aula. Ressaltamos que essas representações de sala de aula não parecem ser fruto de construções abstratas, mas da própria experiência dos alunos em outros contextos.

Como se pode observar nos fragmentos analisados, a sala de aula no contexto de ensino superior parece se configurar ainda como um lugar em que o espaço para o engajamento do aluno para aprender com o outro ainda é muito reduzido. Ignorar a possibilidade de colaboração entre os alunos para a construção de conhecimentos implica perder uma chance valiosa de desenvolvimento de novas formas de ser e agir no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, analisamos as percepções de alunos de uma disciplina de inglês para fins acadêmicos em uma IES brasileira quanto à interação com colegas nos momentos de aula, com o objetivo de verificar se houve colaboração crítica, ou seja, se houve transformação de pontos de vista e construção conjunta de novos horizontes a partir do diálogo.

É preciso que se leve em conta que as respostas utilizadas como *corpus* para esta análise foram obtidas através de questionário entregue pelo professor aos alunos. Reconhecendo a histórica hierarquização que põe o professor em posição de poder acima do aluno, destacamos que esse fato pode ter sido fator de influência subjetiva, e pode ter levado a um tom mais positivo nos fragmentos aqui analisados. Em função dessa relação de poder, pensamos que algumas possíveis críticas podem ter sido omitidas.

Ainda assim, podemos verificar que, na maioria das respostas analisadas, os alunos apontaram a interação com os colegas como um fator positivo, que favoreceu o aprendizado e a troca de conhecimentos. É interessante perceber que, apesar de não ter havido em nenhum momento, por parte dos alunos, um estudo a respeito das teorias que embasaram o trabalho em sala de aula, aparecem no *corpus* analisado referências a elementos fundamentais da colaboração crítica, como a

abertura para ouvir, o reposicionamento a partir da diversidade de perspectivas, o “debater juntos”. Isso nos leva a reforçar a percepção de que a reflexão teórico-metodológica nos momentos de planejamento e organização das atividades para as aulas impactam na construção dos espaços de participação em sala de aula.

A partir da análise realizada na seção anterior, algumas questões ainda permanecem. A relação com colegas já conhecidos favorece uma “colaboração confortável” ao invés da colaboração crítica? E, se essa hipótese for verdadeira, um trabalho mais direcionado do professor para a definição dos grupos poderia levar a mais espaço para o diálogo? Onde se encontra o equilíbrio entre garantir que o aluno se sinta confortável o bastante para expressar opiniões, porém ainda garantir a abertura para a crítica e para a contradição, de modo que haja lugar para repensar os pontos de vista? São questões que ainda não conseguimos responder como base nos instrumentos apresentados nessa pesquisa, mas que se apresentam como pontos de investigação relevantes para pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, P. P. B.; COSTA, M. A. M. O diálogo crítico como ferramenta para colaboração na sala de aula. In: COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO, 3., 2016, Campina Grande. *Anais...* Campina Grande, 2017. p. 224-237.
- BAUMAN, Z. *Sobre educação e juventude*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BAUMAN, Z. *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- BAUMAN, Z. Entrevista com Zygmunt Bauman. In: *Tempo Social*, v. 16, n. 1. São Paulo, 2004.
- BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro, Zahar, 2001.
- ENGESTRÖM, Y. The future of Activity Theory: a rough draft. In: DANIELS, H.; SANNINO, A.; GUTIÉRREZ, K. D. (Orgs.) *Learning and expanding with Activity Theory*. Nova Iorque: Cambridge, 2009.
- GRUPO DE NOVA LONDRES. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In: *Harvard Educational Review*. Spring 1996, vol. 66, n. 1, p. 60-93.
- JOHN-STEINER, V. *Creative collaboration*. Oxford: University Press, 2000.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Londres: Routledge, 1996.
- LIBERALI, F. C. *Argumentação em contexto escolar*. Campinas, SP: Pontes, 2013.

LIBERALI, F. C. *Formação crítica de educadores: Questões fundamentais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

LIPOVETSKY, G. *A era do vazio*. Barueri: Manole, 2005.

LYOTARD, J. *O pós-moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1988.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar. In: SILVA, L. S. P.; LOPES, J. J. M. (Orgs.) *Diálogo de pesquisas sobre crianças e infâncias*. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2010.

MAGALHÃES, M. C. C. Theoretical-Methodological Choices in AL Research: critical research of collaboration in teacher education. *Revista Inter Fainc*, Santo André, SP, v. 1, n. 1, p. 17-33, jun./dez. 2011a. Disponível em: <<http://bit.ly/2pBdzHp>>. Acesso em 14 abr. 2017.

MAGALHÃES, M. C. C. Escolhas teórico-metodológicas em pesquisas com formação de professores: as relações colaborativo-críticas na constituição de educadores. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. B. *Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas: contribuições teóricometodológicas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.