

# A aprendizagem colaborativa no contexto da EJA: algumas reflexões à luz das teorias bakhtinianas

PALAVRAS-CHAVE:

Aprendizagem Colaborativa • Conceitos Bakhtinianos •  
Inglês Instrumental para Leitura • EJA

Maria Carolina  
Terra Heberlein

Carla Janaina  
Figueredo

Lucielena  
Mendonça  
de Lima

**RESUMO:** Esta pesquisa qualitativo-interpretativista, aplicada a um estudo de caso, foi realizada com oito alunos do Ensino Médio Técnico Integrado na modalidade EJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, de um campus do interior. O objetivo geral do trabalho foi discutir a responsividade de alunos de Inglês Instrumental da EJA frente a uma atividade pautada em princípios da Aprendizagem Colaborativa, observando como se caracteriza a alteridade constitutiva nesse contexto. O aporte teórico concentra-se nos conceitos gerais da Aprendizagem Colaborativa, como a importância da interação social em contextos de sala de aula de línguas, e em conceitos basilares discutidos por Bakhtin e seu Círculo, tais como a enunciação e o sujeito dialógico. O *corpus* foi gerado a partir de uma atividade avaliativa pautada na Aprendizagem Colaborativa e em uma entrevista. Posteriormente, esses dados foram transcritos e categorizados a partir dos conceitos bakhtinianos. Os resultados apontam que os participantes não responderam de forma colaborativa à realização da tarefa proposta, no entanto, destacaram, na entrevista, que os resultados dos trabalhos são mais eficazes quando realizados em grupo. Apesar das contradições encontradas entre os discursos e as ações dos participantes, o estudo mostra a importância de promover no contexto da EJA um processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira que valorize práticas educacionais mais descentralizadas e pautadas na colaboração. O estudo demonstra sua relevância à medida que discute a importância da Aprendizagem Colaborativa em um contexto historicamente marcado pela falta de autonomia e emancipação, como é o caso da EJA.

## INTRODUÇÃO

*“[...] quando dois interagem, é de alguma forma o mundo que interage!” (Sobral, 2009, p. 48)*

A epígrafe que inicia este trabalho faz alusão a muitas das concepções apresentadas por Bakhtin e o Círculo. Começamos citando o conceito de alteridade constitutiva por meio da qual construímos/constituímos o outro e somos construídos/constituídos por ele diuturnamente. Para Bakhtin (2003, 2004), toda prática discursiva é impregnada de ideologias (diferentes tipos de conhecimento socialmente construídos) e traços valorativos. Partindo desse pressuposto, quando interagimos com o outro, transmitimos a ele nossos valores por meio das palavras, dos nossos discursos e posições ideológicas; e essa transmissão é recíproca, funciona sempre em uma “via de mão dupla”. Nas palavras de Sobral, percebe-se também o imbricado jogo dialógico pelo qual modificamos o mundo e somos modificados por ele. Somos, a partir dessa percepção, seres dialógicos, inacabados, construtores e constituídos paulatinamente por meio da interação com o outro e o mundo que nos cerca.

Uma outra teoria em que há, também, um grande destaque para as práticas socio-interacionais e suas implicações ocorridas mediante uma “via de mão dupla” entre seus interagentes é a teoria da aprendizagem colaborativa (FIGUEIREDO, 2006, 2015). A julgar pela riqueza dialógica oferecida pelos seus preceitos referentes ao ensino-aprendizagem de línguas, a saber, a descentralização do professor e a ênfase no auxílio mútuo entre alunos ao longo do processo de construção do conhecimento, objetivamos, no geral, refletir sobre como alunos do Ensino Médio integrado à Educação Profissional de Jovens e Adultos (EJA) respondem a uma tarefa fundamentada em princípios da aprendizagem colaborativa; e, nesse sentido, problematizar questões de educação linguística à luz de algumas teorias bakhtinianas. Nossa motivação para essa discussão pauta-se, primeiramente, pela necessidade de uma promoção maior de estudos no contexto da EJA e, em segundo lugar, pela urgência de um olhar mais específico sobre o processo ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira ocorrido no contexto da sala de aula da EJA.

Este artigo está organizado em cinco partes. Primeiramente, na Introdução, relatamos as motivações que fomentaram este estudo, bem como apresentamos o objetivo geral norteador do trabalho. Em seguida, detalhamos o seu arcabouço teórico, apresentamos os objetivos específicos da pesquisa e descrevemos mais detalhadamente o contexto pesquisado. Depois disso, analisamos os dados à luz das teorias bakhtinianas. Por fim, tecemos as considerações finais apontando para possíveis caminhos a serem trilhados em relação ao tema aqui tratado. Deste modo, a seguir apresentamos o escopo teórico que orientou esta pesquisa.

## DIÁLOGOS ENTRE A APRENDIZAGEM COLABORATIVA E OS CONCEITOS BAKHTINIANOS

A aprendizagem colaborativa está fundamentada nos princípios da teoria sociocultural de Vygotsky (2003). Para ele, o conhecimento é construído a partir das interações. Interação, de acordo com Brown (1994, p. 159), é “a troca colaborativa de pensamentos, sentimentos ou ideias entre duas ou mais pessoas, resultando em um efeito recíproco” entre os participantes. É a partir dessa troca colaborativa que os sujeitos aprendem. Nessa perspectiva, portanto, a aprendizagem está alicerçada nas interações que ocorrem por meio das relações interpessoais.

A aprendizagem colaborativa é centrada no aluno e tem seu foco no processo de aprendizagem, e não no seu produto final. Os papéis desempenhados pelos membros do grupo são definidos durante a execução da atividade, sem serem previamente delegados. O professor, por sua vez, tem um papel de mediador e colaborador. Essa abordagem prevê uma aprendizagem pautada nas experiências compartilhadas, colocando os alunos em uma posição mais central e ativa no processo de aprendizagem. Segundo Figueiredo (2006, p. 12), a aprendizagem colaborativa:

[é] uma abordagem construtivista, que se refere [...] a situações educacionais em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas, [...] cuja ênfase recai na co-construção do conhecimento dentro, e a partir dessas interações.

Esse mesmo autor (FIGUEIREDO, 2006, p. 28) ressalta ainda que as atividades colaborativas são importantes para a aprendizagem de línguas porque “tornam os alunos mais reflexivos, favorecem o desenvolvimento das atividades intelectuais e afetivas, além de promoverem a interação e a autonomia”. É importante sublinhar que a aprendizagem colaborativa tem sido alvo de interesse crescente por parte de pesquisadores no âmbito da Linguística Aplicada (FIGUEIREDO, 2015; VIEIRA, 2015; ALLAYR; NAZARI, 2012; HUONG, 2007). Vários estudos apontam a relevância desse tipo de aprendizagem e seus efeitos positivos para o processo de ensino-aprendizagem de línguas, especificamente.

Ademais, alguns estudos que versam sobre o uso da Aprendizagem Colaborativa no contexto da EJA, especificamente, têm revelado a importância central dos preceitos dessa teoria na promoção da autonomia discente nesse âmbito educacional. Reis (2016, p. 138) apresenta os resultados de um projeto intervencionista pautado na Aprendizagem Colaborativa e relata que, nessa experiência, “verificou-se que os participantes mantiveram diálogo constante, buscando a construção de princípios democráticos que incluem o respeito ao outro e a aceitação de sua historicidade, de opiniões divergentes e de sua existencialidade”.

Analogamente, Costa (2019) relata uma experiência do uso da

Aprendizagem Colaborativa por meio da criação de um *blog* para o ensino de geometria na EJA. Segundo esse autor, essa proposta possibilitou “quebrar hábitos adquiridos com o passar dos anos com o trabalho Geométrico” e favoreceu a autonomia discente, já que pressupõe “fazer com que os alunos sejam os autores dos seus próprios conhecimentos, tendo como motivação um meio tecnológico coerente com as realidades dos mesmos (...) através das situações problema abordados nos conteúdos estudados” (COSTA, 2019, p. 29). Portanto, essas propostas de intervenção pautadas na teoria da Aprendizagem Colaborativa têm se mostrado de grande relevância no intuito de promover a autonomia e, conseqüente, emancipação discente. No contexto da EJA, especificamente, esses resultados são enormemente necessários e desejáveis, uma vez que se trata de uma modalidade, historicamente, marcada pela subalternidade e marginalidade social.

A interação, que é o fator central na aprendizagem colaborativa, também ocupa lugar de destaque no pensamento bakhtiniano. Para melhor compreender os elementos que envolvem as interações e embasar a análise dos dados gerados nesta pesquisa, faz-se necessário abordar brevemente alguns conceitos e discussões apresentadas por Bakhtin e seus colaboradores, conhecidos como Círculo de Bakhtin.

A língua, para esses estudiosos, é concebida como um sistema de relações humanas dialógicas. Ela é compreendida como discurso e está intimamente atrelada ao social. A palavra, por sua vez, é o signo ideológico por excelência e o discurso é sempre único, não reiterável, irrepetível. Relações dialógicas, na visão de Bakhtin e o Círculo, são as relações de sentido que se estabelecem entre enunciados. Bakhtin (2003, p. 275) esclarece que o enunciado “não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro”.

De acordo com Voloshinov (1997, p. 122-123), citado por Molon e Viana (2012, p. 149), “quando nós cortamos o enunciado do solo real que o nutre, nós perdemos a chave tanto de sua forma quanto de seu conteúdo”. Ou seja, o enunciado é sempre um evento produzido dentro de um recorte histórico definido, no qual há atores sociais identificados que compartilham elementos culturais e, assim, estabelecem o diálogo. Portanto, nenhum enunciado é idêntico a outro. Há um processo contínuo de retroalimentação em que esses enunciados se formam a partir de enunciados anteriores e influenciam os posteriores. Dialogismo é, portanto, essa associação entre os enunciados concretos em que cada novo enunciado é uma resposta a outros enunciados prévios. Logo, as relações dialógicas são relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados. Não se deve confundir, entretanto, a noção de dialogismo com polifonia. A polifonia é vista como utópica, pois representa uma democracia radical na medida em que ambiciona o consentimento de valor para todas as vozes e a promoção de um espaço para que todas sejam ouvidas igualmente. Há, na polifonia, um constante desejo de que a equipolência de vozes seja assegurada em todo o

tempo nos discursos. Esse desejo, porém, nem sempre encontra caminhos para ser concretizado, uma vez que desigualdades (ex. socioculturais) são inerentes às relações assimétricas de poder e constituintes das práticas discursivas essencialmente dialógicas.

Nesse contexto, para o Círculo, a enunciação envolve tanto Significações quanto Temas. A Significação, a saber, se refere às formas da língua, aos significados convencionalmente estabelecidos, fixados. O que a ela traz é cristalizado, é o que está estabelecido, como, por exemplo, a definição de uma palavra no dicionário. O Tema, por outro lado, aparece como o pano de fundo interacional, determinado pelo contexto, no qual interagem esses elementos concretos fixados. Ele representa as diferenças, as novidades. É um novo olhar que lançamos sobre o que já está dado, é uma nova forma de interpretar e recriar circunstâncias. Essa ressignificação acontece porque a cada momento temos vários fatores que interferem na forma como interpretamos a realidade à nossa volta e essa refração é feita por cada indivíduo em sua singularidade. Quando lemos um livro pela segunda vez, por exemplo, percebemos detalhes que antes nos eram invisíveis, notamos nuances que na primeira leitura permaneciam apagadas. Essa “nova leitura”, essa constante recriação e reinterpretação é o Tema. É importante salientar que Significação e Tema são unidades interdependentes. Sobral (2009, p. 75) demonstra essa correlação ao afirmar que “a significação é um conjunto de recursos necessários à realização do tema, sendo dessa realização que nasce o sentido”.

Molon e Vianna (2012, p. 149) afirmam que a enunciação concreta “vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação; e esses participantes não são abstratos, são reais (ou presumidos), são sujeitos sócio-historicamente situados”. Esses sujeitos dos quais falam os autores são sempre datados, pois expressam ideologias que remetem a um determinado recorte no tempo e no espaço. Para Bakhtin e o Círculo, todo e qualquer sujeito

[é] ímpar, traz e deixa no mundo a ‘assinatura autoral’ dos atos que pratica em sua própria vida, da sucessão de atos ‘interativos’ que constitui sua vida, descobrindo e construindo sem cessar essa sua singularidade – uma estabilidade no fluxo – no contato com outros sujeitos. (SOBRAL, 2009, p. 57)

A noção de sujeito aqui apresentada refere-se a um ser essencialmente dialógico. A ideia de alteridade permeia toda a estrutura do sujeito. É importante ressaltar que, como afirma Oliveira (2018, p. 171), “refletir sobre a alteridade, em sua dupla dimensão, seja como elemento constitutivo do ‘eu’ em graus e relações diferenciadas, seja como posicionamentos em relação ao outro, é uma tarefa bastante complexa”. Diante dessa complexidade, é importante compreender o modo imbricado como essas duas dimensões se relacionam. Para o Círculo, como afirma Sobral (2009, p. 50), “*individual e social* não se opõem, sendo uma parte integrante do outro: sem os outros não há eu, mas sem eu não há o outro”. Além disso,

esse sujeito é também responsável e responsivo. Cabe a ele a mediação do processo de interação, uma vez que seu processo de autoconstituição e de constituição do outro depende disso. É ele quem deve responder aos estímulos do seu interlocutor em meio a esse processo. Esse sujeito é, portanto, um ser ativo, agente das interações das quais participa, e pode atuar tanto como centralizador delas, por meio da projeção de uma única voz social, quanto como descentralizador e amplificador das práticas interativas e dialógicas. A esses movimentos de centralização e descentralização de vozes sociais ideologicamente constituídas, Bakhtin (1981) dá o nome de forças centrípetas e forças centrífugas, respectivamente. Nas palavras de Faraco (2009, p. 69),

[o] diálogo, no sentido amplo do termo, deve ser entendido como um vasto espaço de luta entre as vozes sociais, na qual atuam *forças centrípetas* (aquelas que buscam impor certa centralização verboaxiológica por sobre o plurilinguismo real) e *forças centrífugas* (aquelas que corroem continuamente as tendências centralizadoras, por meio de vários processos dialógicos tais como a paródia, o riso de qualquer natureza, a ironia, a polêmica explícita ou velada, a hibridização ou a reavaliação, a sobreposição de vozes etc.).

Portanto, a responsividade é entendida, neste estudo, como o ato de transformação e recriação do enunciado por parte do interlocutor. É importante ressaltar que, como afirmam Silva e Striquer (2015),

não se trata de responder verbalmente ou gestualmente ao discurso do outro, a responsividade é um ato dialógico mais complexo do que isto. É nesse sentido que o termo “resposta” é concebido por Bakhtin, como algo muito abrangente, podendo ser qualquer tipo de resposta que gere transformação, complementação do que foi lido ou ouvido pelo leitor ou ouvinte. (SILVA; STRIQUER, 2015, p. 1456)

Com base nos pressupostos teóricos anteriormente apresentados, este artigo tem como objetivo geral discutir a responsividade de alunos de Inglês Instrumental da EJA frente a uma atividade pautada em princípios da Aprendizagem Colaborativa, bem como identificar suas percepções acerca de como realizaram essa atividade. Mais especificamente, objetivou-se discutir como se caracterizava a alteridade constitutiva nesse contexto e os elementos enunciativos constituintes do discurso dos aprendizes; além disso, buscamos comparar o discurso com a prática social dos alunos, a fim de identificar seus possíveis pontos de comunhão e de divergência. Para tanto, apresentamos as perguntas de pesquisa que direcionaram este estudo: a) Como os alunos de Inglês Instrumental em um contexto de EJA responderam a uma atividade fundamentada em preceitos da

Aprendizagem Colaborativa? b) Quais são as percepções dos alunos acerca de sua realização? c) Há pontos de consonância e dissonância entre o discurso e a prática social desses alunos?

A seguir, apresentamos o contexto da pesquisa mais detalhadamente.

## **CONTEXTO PESQUISADO**

Nesta pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista, aplicado a um estudo de caso, foram investigados oito (8) alunos do Ensino Médio Técnico Integrado na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, sendo cinco (5) do curso de Secretaria Escolar e três (3) de Transporte de Cargas. Os participantes têm entre 32 e 54 anos, são casados, recebem auxílio financeiro para continuar estudando e tiveram formação exclusivamente em escola pública antes de ingressarem no IFG – em um campus do interior de Goiás. Cinco dos participantes ficaram afastados por mais de dez anos da escola antes de retomarem os estudos no curso na modalidade EJA nesta instituição de ensino. Apenas um esteve ausente da escola por apenas cinco anos.

Quando questionados sobre o que os motivou na escolha do curso, as respostas variaram bastante. Foram citados fatores tais como o curso ser relacionado com suas atuações profissionais, a facilidade em se conseguir um emprego depois de concluir o curso, o desejo de cursar pedagogia futuramente (no caso de quem escolheu Secretaria Escolar), outro foi para motivar a cônjuge, já que ela também fazia o curso de Secretaria Escolar, e também o fato de ser um curso preparatório rápido. Todos os participantes se encontravam empregados no momento da pesquisa. É importante ressaltar, também, que há inúmeros fatores que envolvem o cenário da EJA no contexto investigado e que contribuem para que ele seja extremamente complexo. Normalmente, seus discentes enfrentam diferentes problemas ao longo de seu percurso, tais como carência financeira, períodos longos e exaustivos de trabalho, falta de transporte para chegar à escola, ausência de local adequado para deixarem os filhos durante as aulas, barreiras emocionais e cognitivas de origens diversas, fatores que, muitas vezes, culminam em números expressivos de evasão escolar.

Para a geração de dados foram utilizados dois instrumentos de pesquisa: gravação em áudio de uma atividade avaliativa realizada em trios e entrevista individual com os participantes. A atividade avaliativa entregue aos alunos consistia na leitura de um texto curto sobre a biografia de uma personalidade famosa na área de seus respectivos cursos (Henry Ford para Transporte de Cargas e Paulo Freire para Secretaria Escolar) e perguntas acerca dos mesmos. Para realizar a atividade, os alunos deveriam fazer uso das estratégias de leitura aprendidas e colocadas em prática ao longo do 1º semestre letivo. A seleção das biografias foi feita levando em consideração as áreas dos cursos dos alunos pesquisados. Além da

gravação das discussões em áudio, foi feita também uma entrevista com cada integrante dos grupos logo após a realização da atividade.

Primeiramente, foi solicitado que os alunos se agrupassem em trios, ou duplas, para a realização da atividade avaliativa. Além disso, foi explicado aos alunos como a atividade deveria ser desenvolvida e, também, foi destacado o caráter colaborativo da proposta. Em seguida, foram entregues as avaliações de acordo com as turmas e, em sequência, foram selecionados três grupos para a realização desta pesquisa: um trio do curso de Transporte de Cargas, um trio e uma dupla de Secretaria Escolar. Após a realização da atividade avaliativa, foi feita uma entrevista com cada um dos componentes dos grupos participantes. A entrevista (Apêndice A) continha perguntas que visavam compreender a importância da língua inglesa para os participantes da pesquisa, suas motivações no que concerne ao aprendizado dessa língua, suas percepções acerca do processo de avaliação e também colher as interpretações desses alunos com relação ao que lhes eram oferecidos, em termos de recursos materiais e pessoais, pelo IFG. Além disso, havia um pequeno questionário (Apêndice B), cujo objetivo era traçar o perfil dos participantes.

É importante esclarecer que as turmas de 2º ano de Transportes de Cargas e 4º ano de Secretaria Escolar estavam provisoriamente juntas devido à falta de professores na instituição. O motivo pelo qual essas duas turmas, e não outras, terem sido agrupadas durante um semestre deveu-se ao fato de cursarem a mesma disciplina naquele período: inglês instrumental para leitura. Outro ponto que deve ser esclarecido é que uma das autoras era a professora das turmas investigadas na época da pesquisa e a postura assumida naquele ambiente era, portanto, de professora-pesquisadora.

Para mantermos o sigilo da identidade dos participantes, usamos pseudônimos para nos referirmos a eles. Deste modo, temos Paulo, Lia, Joana, Ana e Camila do grupo do 4º ano de Secretaria Escolar e Renato, Caio e Rui do 2º ano de Transporte de Cargas. A seguir, apresentamos a discussão de alguns dados gerados por meio de gravação em áudio de uma atividade avaliativa feita em dois trios e uma dupla, e da entrevista realizada individualmente com cada um dos alunos.

## **DISCUSSÃO DOS DADOS**

Os dados gerados para esta pesquisa se mostraram extremamente ricos, principalmente do ponto de vista dialógico. No entanto, houve, a princípio, uma grande quebra de expectativa com relação ao que eles revelaram. Ao propor a atividade avaliativa em grupos, acreditamos que haveria maior colaboração entre os alunos para a realização da tarefa. Todavia, os dados gerados não só apontaram para a direção contrária a isso, como também nos revelaram uma gama de outras questões complexas que permeiam o contexto pesquisado.



A primeira dessas questões que queremos aqui problematizar é em relação ao possível histórico de educação linguística no qual esses participantes estiveram inseridos ao longo de suas vidas. Apesar dos esforços empregados na tentativa de construção de sujeitos mais ativos em seus processos de aprendizagem, percebemos que ainda há uma encrustada “passividade” que permeia as atitudes dos aprendizes. Sabemos que o sujeito bakhtiniano não é, em sua essência, passivo, pois o fato de ser sócio-histórico e depender de interações sociais com o outro para se construir já o faz inegavelmente um sujeito ativo. Contudo, quando dissemos “passividade”, estamos relacionando a responsividade desses participantes a uma postura considerada passiva dentro dos conceitos da Aprendizagem Colaborativa. Dito de outra forma, durante a atividade proposta, na qual os alunos deveriam trabalhar colaborativamente para fazer a avaliação, as práticas interacionais ocorreram sem muita integração entre eles, ou seja, cada um dos participantes optou por ler individualmente as questões sem pedir ajuda ou opinião dos colegas para respondê-las. Nos momentos de dúvidas, eles não as compartilharam com o grupo em busca de auxílio, apenas recorreram à professora na tentativa de saná-las. Isso é expresso no excerto a seguir.

Excerto 1: Paulo, Joana e professora

Paulo: Professora, tem data demais aqui!

Joana: Você pode ajudar?

Professora: Eu posso ajudar com o enunciado.

Joana: É porque tem data demais pra gente descobrir!

Professora: Pois é, vocês têm que olhar as pistas que estão junto (das datas).

(Fonte: Interação durante a realização da atividade avaliativa no grupo de Secretaria Escolar)

Quando recorremos aos pressupostos de Bakhtin e seu Círculo (BAKHTIN, 1981, 2003, 2004), notamos que sua grande ênfase está na compreensão de um sujeito que depende de outros sujeitos para se constituir e que, para esse processo contínuo de construção e reconstrução acontecer, a língua materializa-se como a prática social que os integra ao mesmo tempo que os interliga. Os dados do excerto 1 nos revelam que, mesmo diante de uma atividade de cunho colaborativo, em que todos deveriam unir esforços para completar a tarefa, a responsividade dos alunos direcionou-se prioritariamente à professora. Em outras palavras, ao solicitarem a sua ajuda, “*Professora, tem data demais aqui!*”, “*Você pode ajudar?*”, os enunciados dos participantes em questão trazem à tona possíveis diálogos que permeiam suas práticas discursivas, a saber, ‘*a figura de autoridade que detém o conhecimento aqui é a professora*’, ‘*ela é a fonte de informações seguras e corretas*’, ‘*meu colega não vai saber responder*’, ‘*eu não sei responder*’ etc. Como sujeitos dialógicos que são, há sempre uma

responsabilidade em trazer uma resposta ao outro. Nesse caso, a resposta dos alunos à tarefa proposta foi a de assumir uma postura não colaborativa (FIGUEIREDO, 2006; 2015) com o outro, o que nos leva a refletir sobre os possíveis elementos que constituem suas histórias de aprendizagem, as quais podem ter sido marcadas por metodologias em que o professor era o centro, considerado o único sujeito a ser ouvido, e que requeria de seus alunos respostas sempre pontuais e corretas. Nesse sentido, vemos que as ações dos participantes refletem aspectos socioculturais que, possivelmente, fazem parte de experiências de aprendizagem que não enfatizaram o importante papel que os alunos possuem na co-construção do conhecimento.

O fragmento a seguir ilustra, mais uma vez, a ausência de uma postura colaborativa por parte dos participantes durante a resolução da primeira questão da atividade. Os alunos deveriam, em conjunto, identificar no texto cinco cognatos.

Excerto 2: Renato, Caio e Rui

(Após leitura silenciosa do enunciado)

Renato: Talents.

Caio: Company... (um pouco hesitante)

Renato: Educação. Educación. Education. (tentando acertar a pronúncia)

Rui: Fundação.

(Fonte: Interação durante a realização da atividade avaliativa no grupo de Transporte de Cargas)

O excerto 2 nos chama a atenção, em primeiro lugar, para o exercício de correlação entre significados de palavras do inglês e do português brasileiro e, neste caso, significados que serão identificados mediante os cognatos revelados pelo texto. Como já destacamos antes, Sobral (2009) defende que o processo de significação é uma condição *sinequa non* para a construção do tema, de onde nasce o sentido. Portanto, acreditamos na relevância desse tipo de atividade por se tratar de um estágio que antecede a compreensão mais detalhada e profunda do texto, e por seu potencial de conduzir o aprendiz nos momentos em que sua leitura em língua estrangeira busca a produção de diferentes sentidos. Entretanto, há um silêncio no excerto 2 que também nos chama a atenção, pois ele antecede a identificação dos cognatos feita pelos participantes. Além do silêncio presente, inclusive, na leitura do enunciado, é interessante perceber que quando Caio fala *company* de forma titubeante, nenhum dos colegas tenta ajudá-lo, seja confirmando que essa palavra é um cognato, ou negando. Outro aspecto interessante aparece quando Renato aponta a palavra “educação” como cognato e tenta pronunciá-la na língua estrangeira. Apesar das tentativas e de demonstrar não estar certo sobre como seria a pronúncia, ninguém se manifesta na tentativa de auxiliá-lo.

A nosso ver, esse silêncio diz muito, tendo em vista que, também, é uma forma de significar ou expressar aquilo que o sujeito não se vê em condições de fazer por meio de palavras. Para Bakhtin (2004), o próprio ato de compreensão já é, em si, uma resposta ao interlocutor, o que implica dizer que os sentidos não são construídos somente por signos linguísticos oralizados. Sendo assim, a aparente não disposição em interagir com o grupo ou mesmo não convocar a sua participação para alcançar um resultado revela não somente o tipo de responsividade adotada pelos participantes em questão, mas, talvez, indique também a não familiaridade com o modo de agir colaborativamente nesse contexto de aula de Inglês Instrumental. Dito de outra forma, além de serem construídos por práticas discursivas, os sujeitos dialógicos também são moldados pelas ações que formam o seu dia a dia, a sua rotina, em contextos institucionalizados ou não (BAKHTIN, 2003). Portanto, se esses participantes são provenientes de um sistema educacional que não priorizou a interação social em sala de aula nem enfatizou papéis colaborativos e descentralizadores para professor e alunos no processo ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira, suas posturas na EJA possivelmente adotarão os mesmos princípios ao longo de sua prática.

No próximo momento interacional, notamos que a professora tenta várias vezes devolver aos alunos a responsabilidade pela resolução da tarefa, apesar de eles, insistentemente, centralizar a condução do exercício na pessoa dela.

Excerto 3: Joana, Paulo, Lia e professora

Joana: Professora! A resposta não tá batendo.

Paulo: Tá faltando um tracinho, professora.

Professora (confere a digitação e diz): Está certinho! Não falta nenhum espaço. Olha de novo.

Paulo: Mas tem nove espaços.

Professora: Lê a palavra que você encontrou no texto de novo.

Joana: P-U-B-L-I-S-H-E-D

Professora: Agora lê de novo o exercício.

Joana: Ah! Aqui! Entre o I e o H falta S.

Lia: Ah é! (risos)

(Fonte: Interação durante a realização da atividade avaliativa).

O recorte anterior ilustra o momento em que os alunos tentavam resolver o último exercício da atividade avaliativa que consistia em preencher as lacunas da palavra *published* (P \_ \_ \_ I \_ H \_ \_ ) com as letras que faltavam. Para isso, eles deveriam utilizar as estratégias de leitura (ex. informação não verbal, scanning, tipo de gênero textual etc.) aprendidas ao longo do semestre com o objetivo de identificar a palavra no texto e, em seguida, preencher os espaços. Entretanto, foi possível observar uma ausência tanto do uso de estratégias de leitura quanto de colaboração entre os participantes. Diante das solicitações incisivas de Joana, “*Professora! A*

*resposta não tá batendo*”, e Paulo, *“Tá faltando um tracinho, professora”*, a primeira atitude da professora é de conferir a digitação do texto, mas, mesmo com sua confirmação e redirecionamento da atividade para os alunos, Paulo insiste em duvidar, *“Mas tem nove espaços”*. Nesse sentido, o que deveria ser feito pelos participantes, isto é, um trabalho conjunto entre eles para a realização da tarefa, torna-se mais uma vez um contexto em que a professora é compelida a atuar como uma força central de onde, acredita-se, provém os *‘únicos direcionamentos corretos’*.

Em outras palavras, mesmo atuando como uma força centrífuga e descentralizadora, que busca promover dialogicamente o engajamento e a colaboração entre os aprendizes, a força centrípeta sustentada por eles mantém a professora no constante desafio de se desvencilhar não somente da centralização que lhe é imposta, mas, também, da voz social monológica condutora de processos de ensino-aprendizagem de inglês que valoriza a conduta “passiva” dos alunos em sala de aula. Acreditamos que essa força centrípeta atua em práticas discursivas inerentes a contextos de aprendizagem de línguas que priorizam a agência do professor e desqualificam a participação do aluno. Essas práticas discursivas, muitas vezes, o levam a crer que suas experiências socioculturais em nada podem contribuir para o universo da sala de aula, além de o fazer acreditar que seu único lugar é uma zona confortável, na qual ele tem sempre a presença soberana do professor para sanar seus problemas.

Ao contrário do que é demonstrado no decorrer da atividade avaliativa proposta, o discurso dos participantes na entrevista é bem diferente. Pode-se atestar essa divergência no seguinte fragmento da entrevista:

Excerto 4: Caio - 2º ano de Transporte de Cargas

P: Você gostou da experiência de fazer uma avaliação em trios?

Caio: Sim, porque é mais...são mais cabeças pensando, né? (Fonte: Entrevista)

Percebemos no excerto 4 uma divergência significativa entre o que Caio enuncia: *“Sim, porque é mais... são mais cabeças pensando, né?”* e as ações dos aprendizes ao longo da atividade planejada para ser realizada colaborativamente. Suas escolhas para a construção desse enunciado em muito nos lembra a reprodução de clichês, isto é, frases ditas e repetidas, muitas vezes descompromissadas com o tema ou o sentido (BAKHTIN, 2004) determinado pelo contexto em que foram enunciadas. Além disso, trata-se de um enunciado que dialoga com o fato de Caio não perceber sua contradição e, possivelmente, o seu desconhecimento sobre o que se espera de uma postura colaborativa em uma atividade feita em grupos. A fala de Caio também acentua outro aspecto marcante nas práticas discursivas dos participantes, a saber, a herança herdada de outras enunciações, ou de outras vozes discursivas. Percebemos que há a compreensão por parte de Caio de que mais de uma pessoa pensando traz resultados mais

satisfatórios, no entanto, na prática, os alunos revelam não saber como fazê-lo.

Os dados dialogicamente revelam uma cultura de aprendizagem de inglês entremeada por ações que desprezam a presença importante do colega, ao mesmo tempo em que exalta a figura do professor como autoridade máxima do conhecimento. Ou seja, mediante essa cultura, os alunos acabam por reproduzir o discurso de que o trabalho colaborativo é importante porque, muito provavelmente, essa máxima tem feito parte de suas trajetórias no contexto educacional, especialmente o de língua estrangeira. Tais enunciados são, na verdade, dialogicamente construídos ao longo dos contatos com outros discursos e que vão sendo repassados como verdades absolutas, sem muita criticidade. Cremos que aqui está presente uma teia de enunciados anteriores pela qual o discurso do participante Caio se apegava. Dizer, por exemplo, que *“duas cabeças pensam melhor que uma”* não representa uma opção vocabular aleatória por parte desse aluno, mas, sim, a presença de mais um elo na cadeia comunicativa que visa a perpetuar um clichê desvinculado do contexto real dos participantes.

Acreditamos, então, que os alunos estão inseridos não apenas neste micro-contexto representado pela sala de aula, mas, também, em um contexto macro que engloba toda a sua construção enquanto sujeito. Compreendemos, a partir disso que, apesar de haver uma tentativa de criar um contexto de colaboração na sala de aula investigada, tal tentativa foi suprimida pelos vieses de um contexto macro que impõe discursos ao aluno, direcionando-o a uma responsividade desprovida de colaboração com o outro e que, mais uma vez, deposita no professor a responsabilidade pelo processo de ensino. Vemos aqui uma série de diálogos retrospectivos, constituídos de enunciados anteriores socialmente construídos, e que revelam uma herança de enunciações diversas, elaboradas na relação com interlocutores presenciais e não presenciais, mas que fazem parte da história e da constituição de nossos participantes dialógicos. É desse embate entre o que determina as suas práticas discursivas, provenientes da influência dos enunciados anteriores, e o que de fato ocorre em suas ações, que surgem esses diálogos que são, muitas vezes, contraditórios.

Outro ponto a ser destacado é que os participantes já tiveram contato prévio com outras enunciações sobre a relevância da colaboração, seja na escola, no ambiente profissional ou familiar, no entanto, ao reproduzirem discursivamente a sua eficácia, não demonstram conhecer o modo de operacionalizar essa colaboração. Entretanto, no momento da experiência real são deixados de lado os clichês para colocar em prática aquilo que, para eles, realmente funciona: perguntar a professora e confiar apenas nas contribuições que ela pode dar. A nosso ver, trata-se de uma dinâmica paradoxal que evidencia tanto um encontro de várias enunciações essencialmente dialógicas, representantes de histórias discursivas que atestam a eficiência de um trabalho em grupo, quanto a constituição de um sujeito responsivo que opta por não buscar a colaboração ou porque se encontra imerso em preceitos que o insere em uma educação linguística

passiva ou porque desconhece os caminhos que podem levá-lo à co-construção do conhecimento.

Outro elemento que queremos ressaltar são as possíveis motivações que movem alguns dos alunos em seu destaque dos benefícios da aprendizagem colaborativa. Uma delas é talvez um profundo desejo em agradar a professora, tendo em vista a sua representação como o “Outro” desse aprendiz (2003). Parece-nos que é com o intuito de agradá-la que alguns dos participantes dizem que a aprendizagem colaborativa é relevante e eficaz, ou melhor, não importa se seus discursos estão destoados de suas ações, o importante é corresponder às supostas expectativas desse Outro representado pela docente. O excerto a seguir, retirado da entrevista com Paulo, ilustra essa percepção:

Excerto 5: Paulo - 4º ano do curso de Secretaria Escolar.

P: Você acha que as avaliações aplicadas na disciplina de inglês instrumental são adequadas?

Paulo: São, porque vocês como mestres estão indo devagar, estão ensinando a gente passo a passo...então tá sendo adequado porque tô aprendendo um pouco mais a cada dia.

P: Você acha que o IFG oferece professores qualificados?

Paulo: São ótimos professores. Gosto muito de tá aqui e eles (os professores) estão até me incentivando a continuar estudando.

(Fonte: Entrevista)

Percebemos pelo recorte anterior que Paulo primeiramente elogia o ritmo conduzido pela professora durante o curso e também sua metodologia, que, segundo ele, “*estão indo devagar*”, permitindo-lhes aprender “*passo a passo*”. Ele se diz bastante satisfeito com a qualidade dos professores da instituição uma vez que eles o “*incentivam a continuar estudando*”. É interessante percebermos que o que Paulo destaca no perfil dos professores do lugar onde estuda são, na verdade, características essencialmente colaborativas e que são avaliadas por ele como “*sendo adequado*”.

A dialogicidade desses dados demonstra que o “Eu” do aprendiz está em todo o tempo reiterando o papel de controlador e transmissor do conhecimento que, para ele, pertence ao professor. Não há, no contexto discutido, qualquer alusão ao importante papel que o sujeito aprendiz pode desempenhar como agente de sua própria aprendizagem nem tampouco o que os demais colegas dessa mesma instituição poderiam fazer para contribuir com ela. Mais uma vez, os signos ideológicos utilizados, ou melhor, os enunciados imbuídos de posturas valorativas, tais como “*vocês como mestres*” indicam que, para esse participante, o seu desenvolvimento como sujeito aprendiz de inglês somente acontece pela ação do “Outro” professor. Dito de outra forma, no processo de constituição do “Eu” aprendiz (na concepção de Paulo), somente o “Outro” professor é considerado como elemento principal da alteridade constitutiva (BAKHTIN, 2003), o que

infelizmente nos revela uma concepção de alteridade em que o “Outro” do outro aprendiz não está envolvido. Essa exclusão da colaboração proveniente de outros aprendizes vai na direção contrária ao que defende a Aprendizagem Colaborativa (ALAIR; NAZARI, 2012), visto que a sua ênfase está justamente na valorização das contribuições de todo e qualquer par envolvido nas interações sociais, ou seja, não somente o professor.

Apesar de todos os oito participantes responderem que preferem realizar atividades em grupos porque dessa forma podem contar com a ajuda dos colegas, durante a realização da tarefa, não foi essa a conduta revelada. Ao contrário disso, os alunos optaram por não interagir com os membros de seu grupo, a ponto de não os integrar em suas perguntas, ou quando as fizeram, não levaram suas respostas em consideração. Os recortes a seguir, extraídos dos momentos de realização da atividade avaliativa, ilustram essa afirmação.

Excerto 6: Lia – 4º ano Secretaria Escolar

Lia: September?

(Silêncio do grupo)

Lia: Não, September, não.

(Fonte: Interação durante a realização da atividade avaliativa no grupo de Secretaria Escolar)

Pelo que podemos observar no excerto 6, em que um exercício requer dos alunos a identificação de cognatos em um texto, Lia pergunta aos colegas se a palavra “*September*” seria um cognato, mas, diante do silêncio do grupo, ela mesma responde que “*Não, September, não*”. Em outras palavras, houve, por parte de Lia, uma busca pela colaboração, mas, diante de um ato responsivo não correspondente às suas expectativas, Lia assumiu sozinha o direcionamento da tarefa e, mesmo sem a confirmação da resposta, definiu o que deveria ser respondido.

Já o excerto 7 nos revela que Camila, mesmo diante das tentativas de interação e colaboração feitas por Ana, opta por ignorar a contribuição de sua colega e acaba performando um monólogo.

Excerto 7: Camila e Ana – 4º ano de Secretaria Escolar

Camila: Se ele nasceu em 1921, em 1944 ele tá com quantos anos?

Ana: Trinta e poucos.

Camila: (Faz as contas em tom baixo e diz) Vinte e três anos.

(Fonte: Interação durante a realização da atividade avaliativa no grupo de Secretaria Escolar)

A nosso ver, a pergunta de Camila no excerto 7 tem um caráter muito mais retórico do que apelativo para a colaboração. Ao responder à sua própria dúvida por meio de seus próprios cálculos, Camila decide se apoiar em sua autonomia em detrimento da possível colaboração dos colegas. No entanto, sua atitude responsiva centrada em si mesma, ou melhor, um Eu que procura não se relacionar com o Outro, não somente despreza o auxílio de Ana, como também deixa de ajudá-la a compreender que sua resposta está equivocada.

O próximo recorte ilustra, também, o modo como os alunos, muitas vezes, não valorizam atitudes colaborativas dos colegas.

Excerto 8: Caio e Renato – 2º ano de Transporte de Cargas

Caio: Henry Ford foi um importante piloto de avião?

Renato: Não.

Caio: Cê não sabe, uai...

Renato: Eu sei.

(Silêncio).

(Fonte: Interação durante a realização da atividade avaliativa no grupo de Transporte de Cargas)

É interessante notarmos no excerto 8 que, apesar de Renato prover a informação solicitada por Caio, sua resposta é vista com descrédito e, mesmo afirmando enfaticamente “*Eu sei*”, sua ajuda não foi considerada. O silêncio de Caio e sua consequente ação de continuar sozinho buscando pela resposta também nos revelam uma responsividade que prioriza o agir individual do aluno e despreza o valor do trabalho colaborativo. Essa desconsideração pelas contribuições dos colegas foi bastante frequente nos dados gerados e, como pudemos perceber por meio dos excertos aqui apresentados, a opção por não valorizar a colaboração proveniente do trabalho em grupo fez com que a professora se tornasse o centro da maioria das interações, bem como a única fonte fidedigna de informações na aula de Inglês Instrumental.

Na próxima seção, destacamos nossas reflexões finais provenientes das respostas que alcançamos frente às perguntas que nortearam este trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de conduzir nossas discussões, perguntamos como os alunos de Inglês Instrumental em um contexto de EJA responderam a uma atividade fundamentada em preceitos da Aprendizagem Colaborativa. Em nossa observação e análise dos dados, percebemos que a responsabilidade dos participantes ao realizar a tarefa proposta foi seguida por uma responsividade que não adotou procedimentos colaborativos capazes de promover a resolução do exercício por intermédio da participação dos outros alunos.



As opções adotadas por eles foram basicamente a leitura silenciosa, o esforço individual para a descoberta das respostas, a pronúncia de palavras isoladas e, acima de tudo, a busca incessante pela ajuda da professora. Em outras palavras, acreditamos que a aparente “passividade” de nossos participantes, isto é, sua não abertura para a colaboração mútua, transparece uma resposta dialogicamente constituída por suas experiências socioculturais em contextos de educação linguística, neste caso, a língua estrangeira (inglês).

Como vimos, a professora é, para esses participantes, a fonte primordial de um conhecimento digno de confiança, o único “Outro” responsável pela constituição do sujeito aprendiz e, sobretudo, uma figura de autoridade que precisa ser prestigiada, mesmo que para isso contradições entre seus discursos e ações sejam mantidas. Além disso, o fato de não agirem conforme os pressupostos da Aprendizagem Colaborativa também implica uma possível falta de familiaridade ou mesmo desconhecimento acerca de como proceder ativamente em benefício da aprendizagem do outro ou de sua própria. A partir disso, cremos que suas posturas alicerçadas por suas práticas discursivas refletem enunciações diversas que apontam somente o professor como responsável pela condução dos trabalhos e dos sujeitos que fazem parte da sala de aula.

Nosso estudo também perguntou quais seriam as percepções dos alunos acerca da realização da atividade. Para a nossa surpresa, nossas expectativas foram contrariadas, tendo em vista que os participantes enfatizaram os pontos positivos do trabalho realizado em grupos, ressaltando, sobretudo, a importância de agir colaborativamente para alcançar resultados mais satisfatórios. Todavia, apesar de dar destaque à eficácia do trabalho em conjunto, os participantes, mais uma vez, centralizaram a responsabilidade pelo sucesso do ensino, da aprendizagem, até mesmo da instituição, na figura do professor. Sendo assim, nossa percepção dos dados nos levou à resposta da terceira pergunta de pesquisa acerca da possibilidade de haver pontos de consonância ou dissonância entre o discurso e a prática social desses alunos.

A nosso ver, houve pontos divergentes entre as ações dos participantes no momento de realização da atividade e o que enunciaram em suas entrevistas. Por um lado, a resolução da tarefa não contou com o engajamento dos membros do grupo para a solução das dúvidas, para a compreensão dos sentidos do texto, nem mesmo para o compartilhamento das descobertas. Por outro lado, o clichê “*duas cabeças pensam melhor que uma*” traduziu não somente a divergência ocorrida entre discurso e ação, mas, também, a percepção distorcida que muitos alunos possuem sobre realizar tarefas em grupos. Isso implica dizer que o simples fato de os aprendizes serem reunidos em pares ou em grupos não significa que entre eles haverá a promoção de uma aprendizagem colaborativa. No contexto pesquisado, precisamos considerar a história de aprendizagem dos participantes, os desafios educacionais encarados por eles e, acima de tudo, os discursos sobre educação linguística que os construíram ao longo do tempo.

Reconhecemos em suas ações discursivas os sujeitos inacabados que são, oriundos de contextos sociais diferentes, constituídos por incontáveis diálogos reveladores de suas contradições e paradoxos no que se refere à sua aprendizagem de inglês instrumental. Apesar de a sala de aula investigada ser considerada um contexto micro de aprendizagem, ela também reflete a força do contexto macro de educação linguística no Brasil, com suas práticas ainda distantes de um perfil colaborativo, em que o aluno assume seu papel ativo no processo ensino-aprendizagem.

Concluimos que a concepção de sujeito, conforme Bakhtin e o Círculo, em muito nos auxilia na compreensão dos dados apresentados. Da mesma forma que os participantes deste estudo agregaram discursos sobre a centralização do ensino pertencer ao professor, eles também podem interagir com outros enunciados que contradizem essa máxima. Por serem sujeitos ativos, inacabados e, acima de tudo, que influenciam e são influenciados por outros sujeitos, acreditamos que práticas educacionais que destacam o valor da aprendizagem colaborativa podem certamente transformar a responsividade dos alunos da EJA frente às atividades que os desafiam.

Ressaltamos, porém, que a adoção de um viés mais colaborativo no contexto da sala de aula de língua estrangeira somente será vista como importante e necessária quando houver a compreensão de seus efeitos e a sua aceitação pelos alunos. Não podemos desconsiderar o fato de que os preceitos da aprendizagem colaborativa exigem mudanças significativas, como trazer, paulatinamente, o aprendiz para o centro do processo ensino-aprendizagem. Contudo, o engajamento em interações com o “Outro” do outro colega não somente expõe ao aluno o valor de todos aqueles que atuam na sala de aula, mas, também, lhe mostra que sua prática constante auxilia no desenvolvimento de culturas de aprendizagem mais dialógicas e descentralizadoras.

---

**Maria Carolina Terra Heberlein** (mariaterra84@hotmail.com )  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) campus  
Anápolis.

**Carla Janaina Figueredo** (carlajanaina@ufg.br)  
Universidade Federal de Goiás

**Lucielena Mendonça de Lima** (llima@ufg.br)  
Universidade Federal de Goiás

---

### **Como citar esse artigo**

HEBERLEIN, M. C. T.; FIGUEREDO, C. J.; LIMA, Lucielena Mendonça de. A aprendizagem colaborativa no contexto da EJA: algumas reflexões à luz das teorias bakhtinianas. **Revista Gatilho**, UFJF, v. 19, p. 36-56. dez. 2020.

---

### ***Collaborative learning in the context of EJA: some reflections in the light of Bakhtinian theories***

*ABSTRACT: This article presents the outcomes of a qualitative and interpretive oriented- case study, which was carried out with eight students from the Youth and Adult Education Program, offered by the Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiás, located in the countryside. The main objective of this paper was to discuss the responsiveness of Youth and Adult Education students in an English for Specific Purpose course towards an activity based on the principles of Collaborative Learning, observing how the constitutive otherness is characterized in this context. The theoretical basis lies on general concepts of Collaborative Learning, such as the importance of social interactions for language learning in classroom contexts, as well as on basic concepts from the Bakhtin Circle, e.g. the utterance and the dialogical subject. The corpus was generated from an evaluative activity based on Collaborative Learning and an interview. After that, these data were transcribed and categorized based on the Bakhtinian concepts. The results pointed that the participants of this study did not respond collaboratively to the assigned activity. However, they emphasized, in the interview, the importance of group work to reach better results. Despite the controversies found in the students' discourse in relation to their classroom actions, this study points out the importance of promoting a foreign language teaching-learning process that highlights decentralized and collaborative educational practices in the Youth and Adult Education Program. The study shows its relevance as it discusses the importance of Collaborative Learning in a context which is historically marked by the lack of autonomy and emancipation, as in the case of Youth and Adult Education.*

**KEYWORDS:** *Collaborative Learning. Bakhtinian Concepts. English for Specific Purpose. Reading. Youth and Adult Education Program.*

## REFERÊNCIAS:

ALLAYAR, Negah; NAZARI, Ahmad. Potentiality of Vygotsky's sociocultural theory in exploring the role of teacher perceptions, expectations and interaction strategies. **Working Papers in Language Pedagogy**. v. 6, p. 79-92, 2012.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Discourse in the Novel. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **The Dialogic Imagination**. Austin: University of Texas Press, 1981.

\_\_\_\_\_. O autor e a personagemnaatividadeestética. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 3-192.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. New Jersey: Prentice-Hall, 1994.

COSTA, G. F. da **Aprendizagem Colaborativa com uso de um blog: Ensino de geometria na Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação de Mestrado. Universidade estadual da Paraíba. Centro de Ciências e Tecnologia, 2019.

FARACO, Carlos Alberto. Criação ideológica e dialogismo. In: FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 45-97.

FIGUEIREDO, José Francisco Quaresma de. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO, José Francisco Quaresma de. (Org.) **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Ed. Da UFG, 2006. p. 11-45.

\_\_\_\_\_. **Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas**. 3. Ed. Revista e Ampliada. Goiânia: Ed. da UFG, 2015.

FIGUEREDO, Carla Janaína. Construindo pontes: a produção oral dialógica dos participantes do processo de ensino-aprendizagem de inglês como língua-cultura estrangeira. 2007. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

KRAMER, Sônia. A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. In: FREITAS, Maria Teresa Assunção. **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 29-46.

MELO, Rosineide de. O discurso como reflexo e refração e suas forças centrífugas e centrípetas. In: PAULA, Luciana de.; STAFUZZA, Grenissa. (Orgs.) **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

MOLON, Newton Duarte; VIANNA, Rodolfo. O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 142-165, 2012.

HUONG, Le PhamHoai. The more knowledgeable peer, target language use, and group participation. **The Canadian ModernLanguage Review**, v. 64, n. 2, p. 333-354, 2007.

OLIVEIRA, M. B. F. de. **Linguagem e alteridade nos escritos do Círculo de Bakhtin**. Revista Eutomia, Recife, 21(1): pp. 169-184, Jul. 2018.

REIS, T. C. B. **As sete dimensões da Aprendizagem Colaborativa no PROEJA-TRANSIARTE: experiências na Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Faculdade de educação, 2016.

SILVA, B. A. da; STRIQUER, M. dos S. D. **Os níveis de responsividade que se estabelecem em um processo formativo docente**. International Congress of Critical Applied Linguistics, Brasília, 2015. Disponível em:  
[http://www.uel.br/projetos/iccal/pages/arquivos/ANAIS/PRATICA\(S\)/OS%20NIVEIS%20DE%20RESPONSIVIDADE%20QUE%20SE%20ESTABELECEM%20EM%20UM%20PROCESSO%20FORMATIVO%20DOCENTE.pdf](http://www.uel.br/projetos/iccal/pages/arquivos/ANAIS/PRATICA(S)/OS%20NIVEIS%20DE%20RESPONSIVIDADE%20QUE%20SE%20ESTABELECEM%20EM%20UM%20PROCESSO%20FORMATIVO%20DOCENTE.pdf)Acesso em 16/08/2020.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana; FIGUEREDO, Carla Janaina; PESSOA, Rosane Rocha. **Ética na perspectiva bakhtiniana e na formação crítica docente: uma experiência no Estágio Supervisionado de Língua Inglesa**. Bakhtiniana, São Paulo, v.10, n. 2.p. 115-134, 2015.

SOBRAL, Adail. A concepção de sujeito do Círculo. In: SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2009. p. 47 – 60.

\_\_\_\_\_. Significação e tema. In: SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 73-82.

VIEIRA, Paula Franssinetti de Moraes Dantas. **A correção dialogada entre professora e alunos como ferramenta para a promoção da autonomia do aprendiz: um estudo sobre a construção de textos escritos em inglês**. 2015. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

VOLOSHINOV, Valentin. La palabra en la vida y lapalabraenla poesia: Hacia una poética sociológica. In: BAJTIN, MikjailMikhailovich. **Hacia una filosofia de lacto ético**. De losborradores y otros escritos. Trad. Tatiana Bubnova. Barcelona/San Juan: Anthropos/Universidad de Puerto Rico, 1997, pp. 106-137 [1926].

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.