

**AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA EM ESCOLAS DE
IDIOMAS: UM PARALELO ENTRE O CONTEXTO
SUBJACENTE À PRÁTICA DOCENTE E O
PROCESSO DE AQUISIÇÃO**

Michelle Barbosa de Oliveira (UFOP)

michelle_bo@hotmail.com

Clézio Roberto Gonçalves (UFOP)

cleziorob@gmail.com

RESUMO

Este trabalho se propõe a analisar, à luz das teorias Sociocultural e do Caos e Complexidade, como as questões inerentes ao contexto em que se dá a prática docente de professores de Língua Inglesa, em cursos de idiomas afetariam tal prática, a identidade dos docentes e o processo de ASL em si. Ao observarmos a realidade de professores de Língua Inglesa em escolas de idiomas, notamos algumas questões recorrentes, tais como: uma diferenciação por parte das escolas para com os professores, entre professores nativos ou não, graduados em Letras ou outra área acadêmica ou não; a mediação exercida pelo professor entre o método utilizado pela escola e o aprendizado do aluno; o tratamento do aluno como um cliente a ser satisfeito e o lugar ocupado pelo professor no processo de Aquisição de Segunda Língua (ASL) diante dessa nova forma de tratamento dado pelas escolas ao aluno. Além disso, percebe-se também uma falta de identificação por parte desses professores com relação aos seus colegas da rede regular de ensino. As teorias do Caos e Complexidade e Sociocultural entendem o processo de aprendizagem como um sistema aberto, suscetível a quaisquer mudanças oferecidas pelo contexto e construído através da mediação e interação entre aluno e professor, seus colegas e também artefatos culturais. À luz dessas teorias, o trabalho em questão visa analisar como as inquietações vivenciadas pelos professores de língua inglesa em cursos de idiomas afetam sua prática docente, e, por consequência, a aprendizagem do aluno.

Palavras-chave:

Ensino de língua. Identidade docente. Linguística Aplicada. Professores de línguas.

1. Um Panorama

Os estudos da Linguística Aplicada (LA) muito têm contribuído para o ensino de línguas estrangeiras (especialmente o Inglês), desde sua origem. Bastos e Mattos (1993) apontam que:

Segundo Francisco Gomes de Matos, a Linguística Aplicada manifestou-se oficialmente no Brasil em 1965, no 1º Seminário Brasileiro de Linguística, promovido pelo Yázigi, no Rio de Janeiro. A partir daí, em outros encontros, passou-se a tratar especificamente da Linguística Aplicada: em 1967, o I Instituto Brasileiro de Linguística patrocinou um curso de Linguística Aplicada ao Ensino de Inglês; o V e o VI Seminários de Linguística

do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (ambos em 1971) promoveram seu primeiro curso de Linguística Aplicada; em 1975, no XV Seminário do GEL houve uma mesa-redonda sobre a aplicação da Linguística ao Ensino do Português. (BASTOS E MATTOS, 1993, p. 9)

Durante muitos anos, a LA foi vista como mera aplicação da Linguística, paradigma que os profissionais da área vêm tentando quebrar nas últimas décadas, em busca de emancipação da linguística mãe. Rocha e Daher (2015) afirmam que:

Um traço característico das pesquisas na área é o interesse por problemas de diferentes ordens: ensino de línguas, tradução, confecção de dicionários, singularidades das relações de serviço (atendimento em guichê, relação entre profissionais e clientes), ações diversas de peritagem na empresa, na justiça, etc. (ROCHA E DAHER, 2015, p.114)

Percebemos, no trecho citado, a complexidade e abrangência dos estudos de LA. Igualmente complexa é a definição do que é LA. Menezes (2009) aponta vários estudos em LA que procuram definir “o que é a LA” através de suas várias áreas de atuação, mas conclui que:

Fica claro que nenhuma das taxinomias aqui apresentadas consegue abranger todas as possibilidades e nem sei se deveria, pois como todo sistema complexo a LA é um sistema aberto e, de suas interações com os problemas de linguagem no mundo real e com os outros campos do saber, nascem inúmeras possibilidades de novos estudos. (MENEZES, 2009) (grifo meu)

O presente artigo tem como principal foco não somente – como já analisado anteriormente em inúmeros outros estudos – como se dá a aquisição de segunda língua (ASL), mas também e principalmente, o olhar do professor das escolas de idiomas para sua prática. Suas crenças, inquietações e como essas podem influenciar tal processo.

Recentemente, estudos na área de ASL passaram a analisar o processo de aquisição de segunda língua (ASL) pelo viés da teoria do Caos e dos Sistemas Complexos (Cf. LARSEN-FREEMAN, 2008; THORNBURY, 2011; MENEZES, 2013), em que a ASL é vista como um sistema complexo em constante movimento e, após o caos, uma nova ordem impreviável surge, levando à evolução do sistema. Por se tratar de um sistema aberto, uma pequena interferência nos subsistemas pode levar a uma grande mudança no sistema como um todo. Essas mudanças são vistas como processos evolutivos dentro do grande processo de aquisição da linguagem.

Igualmente cara ao processo de ASL, temos a teoria Sócio-cultural de Vygotsky (1984), que propõe que todo conhecimento é um processo construído por meio da mediação e da interação, que pode ocorrer entre alunos e seus colegas; entre esses e outros fora da sala de aula e por meio de interações sociais e artefatos culturais, além do professor.

As escolas de idiomas são, sem dúvida, o ambiente mais procurado por aqueles que querem aprender inglês, mas percebemos uma escassez de pesquisas que busquem analisar o ensino-aprendizagem nesse ambiente, o que nos causa estranheza, pois, como ignorar esse espaço rico de interações sociais – obviamente – mediadas pela linguagem, que constitui, sem dúvidas, o grande foco da LA?

2. *Os professores e suas Inquietações*

Ao observarmos a realidade de professores de língua inglesa em escolas de idiomas, notamos algumas questões recorrentes, tais como: uma diferenciação por parte das escolas para com os professores, entre professores nativos ou não, graduados em Letras ou outra área acadêmica ou não; a mediação exercida pelo professor entre o método utilizado pela escola e o aprendizado do aluno; o tratamento do aluno como um cliente a ser satisfeito e o lugar ocupado pelo professor no processo da ASL diante dessa nova forma de tratamento dada pelas escolas ao aluno. Percebemos também uma falta de identificação por parte desses professores em relação aos seus colegas da rede regular de ensino.

O presente artigo faz uma análise dessas inquietações e as possíveis consequências dessas questões na ASL do aluno.

2.1. *A (falta de) formação dos profissionais*

Existe, nas escolas em questão, uma variedade de profissionais atuando como professores de Inglês. Eles são profissionais graduados em Letras ou em outra área do conhecimento; nativos de países falantes de língua inglesa; ex-alunos de cursos de idiomas; autodidatas; pessoas que viveram (ainda que brevemente) no exterior e até mesmo (ex) alunos de nível intermediário/avançado dos próprios cursinhos.

Sobre a falta de profissionalização nesses locais, Larsen-Freeman (2011) afirma que:

Uma questão recorrente a qual o campo é chamado às vezes a conter é a crença generalizada entre os não-profissionais de que se alguém pode falar uma língua, pode ensiná-la (...). Outra questão que parece nunca ir embora é a respeito do status de falante de um professor, isto é, falante nativo ou não-nativo. (LARSEN-FREEMAN, 2011, p.163) (Tradução nossa)

Voltaremos ao falante nativo mais adiante. Por agora, analisemos a “crença de que se alguém pode falar uma língua, pode ensiná-la.” É indiscutível a imprescindibilidade da formação na atuação docente. Aliás, pode-se dizer que as Licenciaturas são das áreas mais preocupadas com a formação (KLEIMAN, 2007). Segundo Cavalcanti (1991), os cursos de graduação “ênfaticamente desenvolvem o aluno-professor, esperando que essa ênfase seja de alguma forma revertida na melhoria do ensino”. Oliveira (2015) afirma: “A preocupação de como se define o profissional que atua ensinando a disciplina e de como foi sua formação inicial faz parte de um conjunto que se reflete no processo de ensino-aprendizagem como um todo.”. Assim sendo, a falta de formação desses profissionais não somente incomoda aos professores que investiram seu tempo, intelecto e renda para obter formação, mas pode ser também extremamente prejudicial à aprendizagem dos alunos.

Podemos e devemos refletir, então, por que razões esses profissionais continuam a ocupar espaço nesse mercado. A primeira razão que nos vem em mente seria de ordem econômica. Ainda que a diferença da hora aula seja de poucos reais, um profissional não graduado ou não certificado (certificados internacionais atestam a proficiência do falante) é menos oneroso para os donos das escolas.

A segunda razão é de ordem político-social. Pesquisas mostram que os cursos de Licenciatura têm sofrido com a pouca procura por parte dos vestibulandos. Jucá (2016) aponta que, os estudantes de Ensino Médio nas escolas públicas, ao serem questionados a respeito de suas intenções de graduação, apontaram as Licenciaturas em 24º lugar. Já nas escolas privadas, a intenção de cursar Licenciaturas cai para 37º lugar. E mais que a maioria dos alunos (67%) nem ao menos pensou em ser professor. Ainda segundo a autora, um relatório sobre a Escassez de Professores no Ensino Médio apontou a baixa remuneração como uma das principais causas para tal desinteresse por parte dos alunos.

Diante desse cenário, não seria impreciso inferir que a falta de profissionais com formação na área pode influenciar diretamente o grande número de não profissionais que atuam como docentes nessas escolas. Há de se considerar, ainda, a falta de uma postura crítica por parte dos pais e dos

alunos em questionar, ao contratar um curso, sobre a formação do professor que irá lecionar para seus filhos ou a si mesmos, o que acaba por contribuir e endossar o comportamento dos donos das escolas.

Podemos nos arriscar em dizer que essa é uma das questões que mais incomodam os professores graduados que atuam nessas escolas, uma vez que, em tempos de crise econômica e de recessão que ainda não foi totalmente estancada, concorrer a vagas de emprego com esses outros profissionais, e, muitas vezes perder, não é agradável.

2.2. A mediação do professor entre método e aluno

Outra questão presente no cotidiano desses professores é a do papel mediador do professor entre o método adotado pela escola e o aprendizado do aluno. A maioria das escolas desenvolve seu próprio material e seu próprio método de ensino. No entanto, sob o ponto de vista da teoria da Complexidade, Menezes (2013) afirma que, ao buscar a organização e a ordem no ensino de segunda língua, as escolas impedem que o caos ocorra e que o aluno alcance a “beira do caos” (zona de criatividade, com potencial máximo para o aprendizado). Assim sendo, uma vez que o método pode não oferecer as condições necessárias para que o aluno alcance seu potencial maior, a fim de que ocorra a aquisição, é interessante avaliar quais as implicações desse fator na prática docente.

A adoção de um método de ensino propicia, também, o *treinamento* em detrimento da necessidade de *formação*. Lefa (2001), citada por Perine (2012, p. 375) explica essa questão: “O treinamento é visto como ensinar ao professor técnicas e estratégias de ensino que este deve dominar para, posteriormente, reproduzir mecanicamente em sala de aula, sem qualquer preocupação com sua fundamentação teórica.”. Como consequência, temos um professor “engessado” acorrentado a técnicas de determinado curso e que, muito provavelmente, se deslocado para outro contexto, não possui ferramentas necessárias para lecionar com excelência. Temos também um aluno que se apropria da língua de forma instrumental, com o objetivo apenas de ser capaz de utilizá-la para comunicar-se.

Coracini (2003) diferencia as noções de “conhecer” e “saber” uma língua. Conhecer uma língua é “saber descrevê-la como um objeto que se estuda e analisa”, já saber uma língua é “ser capaz de traduzir mentalmente, a partir da língua que se sabe, a língua que se conhece.”. Assim, “saber” a língua é “ser falado por ela” (*Id. ibid.* p. 144,147). Acreditamos

que o ensino tal como é, moldado em formas de técnicas de ensino-aprendizagem, tem poucas chances de propiciar esse “saber” a língua estrangeira.

Além disso, é interessante analisar as relações de poder nesse ambiente. Cardoso (2003, p. 50) afirma: “(...) professores e alunos acabam sendo excluídos do discurso pedagógico, não tendo outra opção a não ser *assujeitarem-se* livremente a esse pronunciamento.”. Ao impor aos professores e aos alunos determinado método de ensino, as escolas deixam pouco (ou quase nenhum) espaço para uma intervenção de ensino crítico da língua.

Outra observação a se fazer dos jogos de poder existentes nessas escolas refere-se ao próximo item a ser discutido neste trabalho: o deslocamento do poder historicamente atribuído ao professor para o aluno, como veremos, a seguir.

2.3. O “aluno-cliente”

Os professores em questão são chamados a lidar, ainda, com a ideia do “aluno-cliente”. O surgimento de um enorme número de escolas do idioma e a proporcional concorrência entre as mesmas, tal qual a efemeridade contida até mesmo na nomenclatura dos “cursos livres”, deu origem a uma nova forma de tratamento para com o aluno, na qual ele é visto como um cliente que deve ter sua satisfação garantida, para que mantenha sua opção pela escola A ao invés de B, uma vez que há uma forte tendência ao abandono do curso antes de sua conclusão. Além disso, em razão de a língua inglesa ser, muito provavelmente, a mais procurada por aprendizes de língua estrangeira, pode-se dizer que essa tornou-se um “objeto de desejo”, um produto, que eventualmente deverá ser adquirido devido a uma demanda profissional, acadêmica ou mesmo pessoal. Holliday (2005) define tal fenômeno como a “internacionalização do inglês”, que pode ser um fator contribuinte para esse grande surgimento de escolas do idioma e, conseqüentemente, para essa nova forma de tratamento para com o aluno.

Esse tratamento do aluno como um cliente a ser satisfeito, proporciona-o a possibilidade de adoção de uma postura menos submetida às regras impostas pelo poder (escola e professor). Entendemos esse fenômeno não como um indicativo de resistência, mas um que leva à desresponsabilização por seus resultados e pelo seu próprio processo de aquisição da

língua, e também, a uma culpabilização do professor por maus resultados e desistências.

Pergunta-se, também, qual seria o lugar ocupado pelo professor no processo de ASL desse novo perfil de aluno e também como essa questão interfere em sua identidade profissional, uma vez que o retira do lugar antes ocupado por ele no processo de aprendizagem.

2.4. A *Identidade(s)*

A prática do professor, talvez por sua relevância social, pode ser considerada uma das mais faladas pela sociedade em geral, o que, segundo Coracini (2015), resulta no fato de que “o professor é falado por outros, [mas] poucas oportunidades lhe são concedidas de dizer o que pensa sobre si mesmo”. Na verdade, sabemos que nós somos o desejo do outro. A forma como nos vemos, representa, na realidade, o que o outro no diz que somos. Lacan, citado por Coracini (*Op. cit.*) diz que o bebê só tem noção de que não é uma extensão do corpo da mãe, quando ela o mostra no espelho, lhe dá um nome e lhe descreve. Esse é o primeiro momento em que temos noção de que somos e existimos, independente da mãe. A partir daí, passamos a ter uma ideia ilusória de completude, de identidade. Entretanto, ao olhar para o espelho, nos vemos com o olhar do outro.

Paralelamente, representações de professores são disseminadas o tempo todo nas conversas em família, nos bares, pelas universidades, mídias e também pelos governantes. Entretanto, poucas são as oportunidades em que ouvimos as representações deles sobre eles mesmos. Todos parecem saber o que é ser um professor ou quais seriam as melhores práticas, mas parecem se “esquecer” de ouvir os posicionamentos dos mais interessados nessas representações.

Tal “esquecimento” parece ser ainda mais evidente quando observamos os professores de escolas de idiomas. Uma possível explicação para esse fenômeno talvez seja o fato de que a maioria dos programas de políticas educacionais é voltada para as escolas da rede regular de ensino. Sejam elas públicas ou privadas. E, como que por consequência desse “esquecimento”, podemos observar que esses professores sentem uma falta de identificação com seus colegas da rede regular de ensino e uma dificuldade em identificar seu lugar no sistema. Verificamos tal afirmação, por exemplo, no fato de professores de cursos livres não se engajarem em greves da categoria. Como consequência dessa dificuldade, verificamos que

são quase que uma subcategoria à parte de professores, e esse esquecimento resulta em um sentimento de solidão e abandono.

Além disso, questões anteriormente mencionadas, tais como: a relação com o aluno que é visto como um cliente, a competição no mercado com “professores” sem formação e a valorização do estrangeiro (nativo ou brasileiro que residiu no exterior) são também fatores que afetam a noção de identidade desses professores.

O mito do falante nativo como sendo o professor “ideal”, pelo seu relacionamento com a língua ensinada como sua língua mãe, ainda parece não ter sido superado pelas escolas em questão. Vemos na mídia, frequentemente, cursos que oferecem aulas somente com professores nativos, mas que não possuem nenhuma formação comprovada. A eles basta serem nativos. Ninguém parece refletir sobre o fato de que muitas pessoas que falam português, por exemplo, não se sentem, ou não estão realmente aptas a lecionar a língua. Porque seria diferente com as línguas estrangeiras? A resposta pode estar na nossa cultura de supervalorização do estrangeiro e no nosso “complexo de vira-latas”, que sempre acha que o que nós brasileiros temos a oferecer é de qualidade inferior ao que os estrangeiros oferecem.

3. As inquietações dos professores e a Aquisição de Segunda Língua

Sob a perspectiva da Teoria da Complexidade, o processo de aquisição pode ser considerado um sistema complexo, porque está sempre em constante movimento e uma pequena interferência em um dos seus subsistemas pode resultar em uma grande mudança no sistema como um todo. A aquisição da linguagem, portanto, acontece não de forma linear, mas de forma paralela. A estabilidade aqui não é vista como um fator positivo. Quando o conhecimento do aprendiz atinge esse ponto, na verdade, ele não está evoluindo em seu processo de aprendizagem. De acordo com essa teoria, a evolução somente acontece quando um evento novo ocorre, provocando instabilidade, “bagunçando a ordem” e levando ao caos. Somente após o caos acontece a evolução do sistema (MENEZES, 2013).

Ao passo que, a Teoria Sócio-cultural, que vem servindo de suporte, há décadas, para pesquisas cujo foco principal é a aquisição da linguagem, considera a aquisição um processo construído através da mediação entre os aprendizes e outros mais capazes (nesse caso, professores) – tal fenômeno é denominado por Vygotsky como *scaffolding*. Outros

fatores igualmente importantes são os artefatos culturais e os demais aprendizes com os quais o aprendiz em questão interage. Sob o viés dessa teoria, somos sujeitos constituídos pela linguagem, e a mesma somente é adquirida através da interação social (VYGOTSKY, 1984).

Ambas as teorias mencionadas propõem que a ASL não é produto somente do que se passa dentro da sala de aula, mas que todos e quaisquer fatores que venham a afetar os sujeitos envolvidos no processo de aquisição, poderão uma representar uma influência para o mesmo.

Em escolas de idiomas, o professor é “treinado” para a aplicação de um método que será aplicado a um aluno-cliente, que deve ser satisfeito para a garantia de sua permanência; este professor é ainda compelido a lidar com a falta de formação de colegas exercendo a mesma função a uma diferença salarial ínfima, com a supervalorização do estrangeiro (leia-se nativo ou professor com vivência no exterior, ainda que mínima); com a noção de que qualquer falante de uma língua pode ensiná-la; além da dificuldade em se identificar com os demais professores de escolas regulares.

Acreditamos que esses fatores são decisivos, no que tange a sua prática. O professor em questão se vê em posição de desvalorização, assujeitamento, falta de identidade e ainda de não saber o lugar que ocupa no processo de aquisição da língua do aluno. E, uma vez que tais fatores influenciam a prática docente, é seguro dizer, baseado nos conceitos da Teorias do Caos e da Teoria Sócio-cultural, que estes influenciam também a aprendizagem do aluno.

No contexto em questão, o professor é o mediador não só do conhecimento, mas do “produto” vendido pela escola e o aluno. Portanto, recai sobre ele grande parte da responsabilidade pelas histórias de sucesso ou fracasso na ASL – principalmente as de fracasso. Estudos na LA têm se pautado, cada vez mais, na noção de sujeito e identidades para entender o processo de ensino-aprendizagem. Essa noção é crucial, se pensarmos no sujeito cindido, que muitas vezes possui o desejo (no caso, o de aprender), mas não consegue “bançar” esse desejo. Pensar no sujeito cindido nos leva a entender melhor, também, essas histórias de sucesso e de fracasso de aquisição. Não a fim de desresponsabilizar o professor, mas de compreender que a aquisição é um processo que envolve sujeitos e sua(s) identidade(s) e não apenas um conhecimento adquirido via *Wi-fi* do professor diretamente para o sistema operacional do aluno. Aprender é doloroso, que exige do corpo e, por mais que exista o desejo, o investimento, a

priorização, é necessário mais. E esse “mais” nem sempre é da ordem do consciente, e, portanto, a aquisição tão almejada não acontece.

A globalização transformou o inglês em uma língua franca, numa necessidade e principalmente, em um instrumento que permite o sujeito transitar entre grupos, atribuindo-lhe poder e a possibilidade de novos posicionamentos e identidades. Dessa forma, o desejo de “adquirir” a língua levou-nos à mercantilização de algo não palpável. Como medir, então, a satisfação do cliente quanto ao produto oferecido? As escolas fazem pesquisas de satisfação com o aluno, mas principalmente, buscam culpabilizar o professor quando ocorre a evasão. Aqui, a subjetividade dos alunos é completamente ignorada (assim como a do professor também é ao treiná-lo para aplicar o método próprio).

A subjetividade do aluno também é ignorada na aplicação de técnicas dos métodos –especialmente o de mnemônica–, que deixa pouco espaço para a criatividade do aluno (e do professor), para o surgimento de novos *inputs* ou para o caos e evolução significativa (entenda-se significativa como embebida de significados). Essa abordagem faz dos aprendizes, meros repetidores de palavras (tais como papagaios), sem nenhum censo de aprendizagem crítica. Afinal, língua é poder e, utilizá-la somente como instrumento de comunicação pode significar esvaziá-la de sua propriedade empoderadora.

Além disso, o conhecimento adquirido parece ser bem menos “consistente”, se assim podemos dizer, do que o adquirido através de uma abordagem reflexiva do ensino da língua.

A profissão professor é também prejudicada nessas escolas devido ao fato de elas contratarem qualquer falante da língua para ministrar aulas de inglês. Uma vez que sabemos que nossa identidade nos é atribuída pelo Outro, as representações de professores e da sua carreira como algo complementar, temporário, e até mesmo, “bico” é um fator extremamente alarmante para nossa prática. A sociedade, o governo e as mídias observam esse cenário e ajudam a propagar essa ideia de que a formação é dispensável no exercício da função de professor, contribuindo cada vez mais para o sucateamento, a degradação e o desprestígio da profissão.

4. *Considerações Finais*

As inquietações vividas por professores de escolas de idiomas afetam diariamente sua prática. Esses sujeitos são assujeitados, submetidos ao sistema e nem sempre oferecem resistência. Ao ponto de não se reconhecerem, nem seu lugar no sistema. Acreditamos, pois, que, considerando o sistema de aquisição da língua um que é suscetível a quaisquer mudanças e estímulos de fora dele, é inegável que essas questões interferem no processo de aquisição, prejudicando a aprendizagem do aluno.

Algo a ser combatido nesse cenário é o silêncio e a falta de resistência. Bem como a repetição por parte dos próprios professores, das mazelas da profissão e o discurso vitimista. Esse deveria dar lugar ao discurso de resistência. Micolli (2013, p. 100) afirma: “O processo de compreender e melhorar o ensino deve começar pela reflexão sobre a própria experiência em sala de aula.”. A reflexão sobre a própria prática deve ser algo presente na vida profissional de professores, porque leva à busca por uma melhor experiência de ensino-aprendizagem e também à possibilidade de resistir e buscar alternativas diante desse contexto desfavorável.

Os professores devem trabalhar muito, ainda, no sentido de levar os alunos a uma postura crítica para que eles mesmos, e, posteriormente, e os pais e a sociedade como um todo, saibam inquirir, questionar e exigir professores que possuam formação ao contratar um curso de idiomas, contribuindo para a diminuição das inquietações que tanto afligem os professores dessas escolas. Possibilitando, também, a inviabilização da aprendizagem em que o aluno passe a “saber” e não somente “conhecer” a língua, apropriando-se dela, utilizando-a não somente como instrumento de comunicação, mas de poder.

Frente a essa mudança, acreditamos que mais valorização seria atribuída à profissão, fazendo-se com que mais jovens busquem as licenciaturas ao escolherem seu futuro profissional, contribuindo para que somente profissionais qualificados atuem nesse mercado e, dessa forma, espera-se que grande parte das inquietações aqui citadas sejam sanadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTOS, Lúcia Kopschitz X., MATTOS, Maria Augusta Bastos de. A linguística aplicada e a linguística. In: *Trabalho de Linguística Aplicada*. Campinas, SP. (22): 7-24, Jul./Dez. 1993, p. 9.

CAVALCANTI, Marilda; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. In: *Trabalho de Linguística Aplicada*. Campinas, SP (17): 133-144, jan./jun, 1991.

CORACINI, Maria José. *Identidade e discurso:(des)construindo subjetividades*. Universidade Estadual de Campinas; Campinas, SP, 2013.

DAVIES, A. ELDER, C. *General Introduction. Applied Linguistics: Subject to discipline?*The handbook of Applied Linguistics. Blackwell Publishing; Malden, USA, 2004. p. 1-15

KLEIMAN, Angela B., MARTINS, Maria Silva Cintra. *Formação de professores: a contribuição das instâncias administrativas na transformação de práticas docentes*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

LARSEN-FREEMAN, D. Key concepts in language learning and language education. In: *The routledge handbook of Applied Linguistics*. London; New York: Routledge, 2011. p. 155-170

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

MENEZES, V. Second Language Acquisition: Reconciling Theories. In: *Open Journal of Applied Science (OJAppS)*, Vol.3, No.7 2013. November 5, 2013. p. 393-403.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

OLIVEIRA, Flávia Cristina Martins de. Representações sociais de formadores de futuros professores de língua inglesa. In: *International Congress of Critical Applied Linguistics*. Brasília, Brasil – 19-21: Outubro 2015.

ORTEGA, L. Second Language Acquisition. In: *The routledge handbook of Applied Linguistics*. Malden, USA: Blackwell Publishing, 2004. p. 171-184

PERINE, Cristiane Manzan. Linguística Aplicada: crenças e o desafio de formar professores de línguas. In: *Revista Eletrônica de Linguística*. Vol. 6, n. 1 – 1º Semestre 2012, p. 375.

ROCHA, Décio; DAHER, Del Carmen. Afinal, como funciona a Linguística Aplicada e o que pode ela se tornar? In: *D.E.L.T.A.*, SP, 31-1, 2015, p. 114.

THORNBURY, S. *Uncovering Grammar*. London, Macmillan Heinemann, 2011.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZOLNIER, M. C. A. P.; MICCOLI, L. S. 2013. Formação continuada para professores de inglês: aprendizagem, reflexão e transformação. In: *Gláuks Online*, v. 13, n. 1, p. 100, 2013.