

# “POR QUE OS ALUNOS NÃO APRENDEM O QUE OS PROFESSORES ENSINAM?”: RETOMANDO A QUESTÃO DE ALLWRIGHT NO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM DE UMA LINGUACULTURA-ALVO

## “WHY DON’T LEARNERS LEARN WHAT TEACHERS TEACH?” RESUMING ALLWRIGHT’S QUESTION IN THE LEARNING CONTEXT OF A TARGET LANGUACULTURE

Marcelo da Silva Amorim (UFRN)<sup>1</sup>

Ricardo Alexandre Peixoto Barbosa (UFRN)<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste artigo, retomamos a questão apresentada por Allwright (1984a) – “Por que os alunos não aprendem o que os professores ensinam”, que coloca em evidência a disparidade entre o que é ensinado pelo docente e o que é pretensamente aprendido pelo estudante, buscando acrescentar nova perspectiva e possibilidade de interpretação das dificuldades inerentes à relação ensino-aprendizagem. Para tal, adotamos como aporte teórico Schumann e Schumann (1977); Allwright (1984a; 1984b); Ellis (1995); Larsen-Freeman (2000); Allwright e Pompeu (2003); Bell (2003); Prabhu, Castelo Branco e Claus (2003); Lightbown e Spada (2006); Krashen (2009); Franco e Almeida Filho (2015); e Almeida Filho (2018a; 2018b), dentre outros. Como resultado preliminar, prevemos que os alunos de línguas não aprendem o que os professores ensinam por conta de dificuldades na conceituação, gestão e mediação de oportunidades de interação verdadeiramente promotoras da aprendizagem.

**Palavras-chave:** Ensino. Ensino de línguas. Aprendizagem de línguas. Allwright. Interação.

**Abstract:** In this article, we resume the question posed by Allwright (1984a) – “Why don’t learners learn what teachers teach?”, which highlights the disparity between what is taught by the teachers and what is learned by the students, seeking to add a new perspective and possibility of interpreting the difficulties inherent to the teaching-learning relationship. To accomplish that, we adopted a theoretical perspective based on works by Schumann and Schumann (1977); Allwright (1984a; 1984b); Ellis (1995); Larsen-Freeman (2000); Allwright and Pompeu (2003); Bell (2003); Prabhu, Castelo Branco and Claus (2003); Lightbown and Spada (2006); Krashen (2009); Franco and Almeida Filho (2015); and Almeida Filho (2018a; 2018b), among others. As a preliminary result,

---

<sup>1</sup> Doutor em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, instituição na qual obteve os graus de bacharel e licenciado em Português, Latim e Respectivas Literaturas. Recebeu o título de PhD em Línguas Românicas pela Universidade da Carolina do Norte (EUA), onde também lecionou Língua Portuguesa e Literaturas Lusófonas por cinco anos. Participou de vários projetos, dentre eles, o de um livro de Português para Estrangeiros, publicado pela Georgetown University Press em 2010. Desde 2009, atua como professor na Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, lecionando na Graduação e no ProfLetras. Atualmente, desenvolve pesquisas sobre interculturalidade e o ensino de Português Língua Estrangeira. Desde 2019, dirige o Instituto Agora, unidade suplementar para o ensino de línguas e culturas estrangeiras modernas, que atende à comunidade interna da UFRN e ao público externo. E-mail: [marcsamorim@gmail.com](mailto:marcsamorim@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7352-2334>.

<sup>2</sup> Doutorando em Linguística Aplicada, na linha de Ensino e Aprendizagem de Línguas, na UFRN. Mestre em Estudos da Linguagem (UFRN), na área de Linguística Teórica e Descritiva. Licenciado em História (UFRN) e em Letras - Língua Portuguesa (UNP). Editor de seção da Revista Odisséia (Ppgel – UFRN). Vice-Coordenador do Curso Preparatório para o Exame Celpe-Bras (UFRN). Co-responsável pela aplicação do Exame Celpe-Bras na UFRN. Avaliador especializado do Exame Celpe-Bras. Bolsista Capes. “O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”. E-mail: [ricardo.barbosa.017@ufrn.edu.br](mailto:ricardo.barbosa.017@ufrn.edu.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2489-905X>.

we anticipate that language learners do not learn what teachers teach due to difficulties in conceptualization, management, and mediation of interactional opportunities that truly promote learning.

**Keywords:** Teaching. Language teaching. Language learning. Allwright. Interaction.

## Introdução

Em seu edificante texto “*Why don’t learners learn what teachers teach*”, Allwright (1984b) parece muito convicto ao afirmar que os alunos, na verdade, **não** aprendem o que os professores ensinam, podendo as aulas de língua significar coisas distintas para aprendentes diferentes. Nesse sentido, caberia a nós uma reflexão sobre a origem dessas percepções divergentes e a relação que elas mantêm com o que o aluno de fato aprenderia em aulas de idioma. Em sua perspectiva, essa divergência perceptual evidencia a existência de um problema universal na relação entre o ensino e a aprendizagem de línguas. Atentando para esta relação, Allwright (1984a) identifica ao menos três aspectos como problemáticos: 1. por que os alunos não aprendem *tudo o que lhes é ensinado*; 2. como os alunos conseguem aprender coisas que não lhes são ensinadas; e 3. como os alunos conseguem aprender coisas que lhes são ensinadas.

O autor propõe uma maneira alternativa de se olhar para o *ensino* e para a *aprendizagem* de línguas ao aventar que, para entendermos melhor as complexidades da relação entre os dois processos, necessitamos reorientar nossa forma de pensar e avaliar o que acontece nas salas de aula a partir de uma perspectiva diferente (Allwright, 1984a). Em sua opinião, podemos obter uma compreensão mais precisa do problema quando consideramos as aulas de língua enquanto eventos *solidariamente* produzidos, com todos os seus participantes envolvidos, ao mesmo tempo, na gestão da interação e da sua própria aprendizagem (Allwright, 1984a). Nessa visão, as aulas seriam momentos e espaços de oportunidade para a aprendizagem, deliberada e/ou acidental, promovida pela interação. Para Allwright (1984b), a *interação* é o fato mais importante e indispensável da práxis pedagógica em classe, já que é através do processo de interação que tudo acontece na sala de aula. Seguindo tal lógica, o que importa perceber é: 1. “[...] o processo pelo qual as oportunidades de aprendizagem são criadas [e 2.] [...] o processo pelo qual diferentes alunos assimilam diferentes coisas do total de oportunidades de aprendizagem que cada aula oferece”<sup>3</sup> (Allwright, 1984a, p. 5).

O ponto essencial é que, como afirmam Prabhu, Castelo Branco e Claus (2003, p. 83), “[...] ensinar é um processo separado do aprender e não um outro lado do mesmo processo”. Enquanto o “ensinar é uma atividade intencional que pode ser planejada, conduzida com esforço deliberado, controlada, regulada e observada enquanto acontece” (Prabhu; Castelo Branco; Claus, 2003, p. 84),

[...] a aprendizagem pode ocorrer com ou sem a intenção do aprendiz ou mesmo à revelia do seu desejo, e não pode ser iniciada ou interrompida, acelerada ou não [...]. É algo que não pode ser planejado, colocado deliberadamente em operação, controlado, observado ou gravado (Prabhu; Castelo Branco; Claus, 2003, p. 85).

O ensino e a aprendizagem são, portanto, processos de naturezas distintas. Ensinar não implica, forçosa e indubitavelmente, aprender. A título de exemplo, um professor de português – como língua materna ou estrangeira – poderá apresentar à sua classe a possibilidade de se empregar, em alguns contextos, o pretérito imperfeito do indicativo no lugar do futuro do pretérito. Uma porcentagem considerável de seus alunos, todavia, poderá não ser capaz de fazer tal substituição

<sup>3</sup> Tradução nossa de: “[...] *the process by which learning opportunities are created [and 2.] [...] the process by which different learners take different things from the sum total of learning opportunities that each lesson offers*” (Allwright, 1984a, p. 5).

em uma situação *real* de uso. Esse mesmo professor poderá também ensinar os empregos dos pronomes demonstrativos, e seus alunos continuarem sem saber utilizá-los corretamente – do ponto de vista da variação diamésica, por exemplo. Isso aconteceria porque, dentre outros motivos, “a aprendizagem está frequentemente desvinculada dos objetivos de ensino propostos” (Prabhu; Castelo Branco; Claus, 2003, p. 85). Isso significa que, não raramente, professores e alunos têm agendas diferentes. A esse propósito, como alunos de segunda língua (L2), Schumann e Schumann (1977, p. 246) deixam um testemunho: “Descobri que gosto de ter minha própria agenda no aprendizado de um segundo idioma. Em outras palavras, gosto de fazer do meu jeito. No entanto, também descobri que minha agenda está frequentemente em conflito com a do professor”.<sup>4</sup>

Como se percebe, o professor deve ser, ao mesmo tempo, “[...] um guia capaz e uma fonte de referência/recurso, mas [...] flexível o suficiente para permitir que [o aluno] alcance [seus] próprios objetivos na aprendizagem de línguas”<sup>5</sup> (Schumann; Schumann, 1977, p. 246). Não se deve perder de vista, portanto, que os docentes e os alunos têm “[...] propósitos divergentes a maior parte do tempo” (Prabhu; Castelo Branco; Claus, 2003, p. 85). Além disso, o professor precisa compreender que

[...] nenhum grupo de aprendizes tem como resultado a mesma quantidade de aprendizagem, mesmo que o ensino tenha sido o mesmo, [...] [isso se devendo] a fatores como experiências prévias, diferentes níveis de motivação, aos variados estilos de aprendizagem etc. (Prabhu; Castelo Branco; Claus, 2003, p. 87).

Por isso, na avaliação de Prabhu, Castelo Branco e Claus (2003), a aprendizagem é acidental, incerta e imprevisível, equiparável a uma ideia.

É com este espírito que nos debruçamos sobre a questão apresentada por Allwright (1984a) – “Por que os alunos não aprendem o que os professores ensinam?” – no âmbito do ensino de línguas sob uma abordagem comunicativa interculturalmente sensível. Buscamos compreender e refletir sobre os diversos aspectos que podem influir na prossecução e sucesso da aprendizagem, tais como os métodos e as hipóteses do *input* e da *incubação*, dentre outras. Ademais, colocamos em causa o fator interacional, apontado por Allwright (1984a), como resposta à problemática *ensino vs. aprendizagem*, ensejando uma nova perspectiva. Nosso aporte teórico é constituído por Allwright (1984a; 1984b); Allwright e Pompeu (2003); Krashen (2009); Prabhu, Castelo Branco e Claus (2003); Schumann e Schumann (1977); Larsen-Freeman (2000); Ellis (1995); Lightbown e Spada (2006); Bell (2003); Franco e Almeida Filho (2015); e Almeida Filho (2018a; 2018b).

## 1 Os métodos

Todo professor tem uma ideia do que pretende realizar e ensinar, mas a ação (ou o método) que escolhe, muitas vezes, não o faz atingir seu propósito. Nesse caso, restam duas alternativas: 1. mudar seu pensamento; ou 2. mudar sua ação. Isto acontece independentemente da reflexão do docente. Ele pode, como professor de línguas: a. “[...] pensar sobre [...] o que é língua, o que é cultura – e sobre seus alunos – quem são como aprendizes e como aprendem”<sup>6</sup> (Larsen-Freeman, 2000, p. 1); b. refletir sobre si mesmo enquanto professor e sobre sua prática, sobre o que pode ou deve fazer para melhorar a aprendizagem; e c. apoiado na sua própria experiência como aprendente de línguas, definir suas ações e seu método, porém, ao cabo de todo esse processo

<sup>4</sup> Tradução nossa de: “I discovered that I like to have my own agenda in second language learning. In other words, I like to do it my way. However, I also found that my agenda is often in conflict with the teacher’s” (Schumann; Schumann, 1977, p. 246).

<sup>5</sup> Tradução nossa de: “[...] is an able guide and resource person, but [...] flexible enough to allow [...] for me to achieve my own language learning goals” (Schumann; Schumann, 1977, p. 246).

<sup>6</sup> Tradução nossa de: “[...] have thoughts about [...] what language is, what culture is – and about your students – who they are as learners and how it is they learn” (Larsen-Freeman, 2000, p. 1).

reflexivo e acional, sentir-se, na prática, desencorajado pela aparente não aprendizagem.<sup>7</sup> Isso, todavia, não deveria funcionar como um antiestímulo, senão como um reforço da necessidade cotidiana de reflexão sobre a prática docente. Como afirma Larsen-Freeman (2000, p. 1),

É muito importante que você tome consciência dos pensamentos que orientam suas ações em sala de aula. Com essa consciência, você é capaz de examinar por que faz o que faz e talvez escolha pensar sobre as coisas ou fazê-las de forma diferente.<sup>8</sup>

É essa práxis que permite ao docente fazer a ligação entre os pensamentos e as ações e definir seu método de ensino.

Lightbown e Spada (2006) lembram que os professores, no que se refere a métodos, já testemunharam muitas abordagens diferentes nos últimos cinquenta anos, desde aquele em que os alunos devem aprender regras gramaticais e listas de vocabulário usadas na tradução de textos literários até aquele que enfatiza a necessidade de estimular-se a comunicação “natural” entre os alunos enquanto eles se engajam, de maneira cooperativa, em tarefas ou projetos. As questões que se colocam a partir daí são: 1. “como os professores devem avaliar a eficácia potencial de novos métodos?”<sup>9</sup> (Lightbown; Spada, 2006, p. 15); 2. os métodos são realmente eficazes?; 3. eles dão conta do que nós, como professores, nos propomos a fazer/ensinar?; e 4. efetivamente, eles fazem a ligação entre nossas reflexões e nossas ações?

A avaliação do potencial dos métodos resulta da experiência e do entendimento que o professor tem das necessidades e habilidades dos seus alunos, mas, desse processo avaliativo, não resultam certezas inabaláveis. O Método de Gramática e Tradução pode, por exemplo, favorecer a aprendizagem de alunos com dificuldades de interação e boa capacidade de memorização; aqueles que tenham oralidade e inteligência auditiva mais desenvolvidas podem se adaptar melhor ao Método Audiolingual; os mais comunicativos e interatuantes se adaptarão melhor, em princípio, ao Método Comunicativo, que encoraja a cooperação. O problema com que o professor se depara é, portanto, do tamanho da sua sala de aula. Trinta alunos são trinta sujeitos distintos, que, muito provavelmente, aprendem de modos diferentes.

Retomando a questão de Allwright (1984a), não seria devido ao método de ensino que os alunos não aprendem o que os professores ensinam.<sup>10</sup> Os métodos têm em si mesmos o pressuposto da *infallibilidade parcial*; ou seja, todos, sem exceção, servem como meio profícuo de aprendizagem a uma parcela da amostra (de uma turma, por exemplo), mas nunca à totalidade dela. Dito de outro modo, se *X* (o método de ensino) é *parcialmente* infalível, *X* não pode ser responsabilizado pela *totalidade* da não aprendizagem, ainda que a sua *infallibilidade parcial* pressuponha sua *falibilidade*, também *parcial*.<sup>11</sup>

<sup>7</sup> Dizemos “aparente não aprendizagem” porque, se a aprendizagem é semelhante a uma ideia, o professor não tem como perceber de imediato sua assunção.

<sup>8</sup> Tradução nossa de: “*It is very important for you to become aware of the thoughts that guide your actions in the classroom. With this awareness, you are able to examine why you do what you do and perhaps choose to think about or do things differently*” (Larsen-Freeman, 2000, p. 1).

<sup>9</sup> Tradução nossa de: “*how are teachers to evaluate the potential effectiveness of new methods?*” (Lightbown; Spada, 2006, p. 15).

<sup>10</sup> Allwright e Pompeu (2003, p. 21) afirmam “[...] a relativa inutilidade de métodos existentes [...]”. Em sua perspectiva, o conceito de método “[...] é construído enxergando diferenças onde similaridades podem ser mais importantes [...]” (ibid., p. 25); “[...] simplifica, sem ajudar muito, um conjunto altamente complexo de assuntos” (ibid., p. 25); “desperdiça energias com preocupações potencialmente menos produtivas [...]” (ibid., p. 25); “produz uma lealdade estável a qual dificilmente é útil à profissão [...]” (ibid., p. 25); “agrada [...] dando a impressão de que as respostas foram realmente encontradas para todas as principais questões metodológicas na nossa profissão” (ibid., p. 25-26); e “[...] oferece um senso de coerência ‘barato’ [...]” (ibid., p. 26, grifo no original).

<sup>11</sup> Evitamos aqui discutir objetivamente a validade do “método”, não adentrando, por isso, na discussão *método x pós-método*. Mas, como se pode inferir de nossas palavras, acreditamos não haver ação docente que não siga, direta ou indiretamente (consciente ou inconscientemente), uma dada metodologia. Pensamos, como Bell (2003, p. 325), que

## 2 As hipóteses

Allwright (1984a) aponta algumas hipóteses para explicar a discrepância (ou defasagem) entre ensino e aprendizagem de línguas: 1. a Hipótese da Incubação; 2. a Hipótese do *Input*; 3. a Hipótese do Processo Natural; 4. a Hipótese da Ordem Natural; e 5. a Hipótese da Agenda Pessoal, às quais ainda acrescenta duas hipóteses da interação.

A Hipótese da Incubação sugere que, “[...] seja lá o que se ensine aos alunos, precisará de um período de ‘incubação’ antes que possa aparecer em seu desempenho”<sup>12</sup> (Lightbown *et al.*, 1980 *apud* Allwright, 1984a, p. 5, destaque no original). Todavia, essa hipótese, que tenta explicar o aparecimento posterior do conhecimento linguístico no desempenho (*performance*), não encontra sustentação. Em sua pesquisa, Lightbown (*apud* Allwright, 1984a, p. 6) notou que “[...] as formas [linguísticas] apareciam no desempenho logo após terem sido explicitamente ensinadas, e então desapareciam quando o foco do ensino mudava”.<sup>13</sup>

A Hipótese do *Input*, por sua vez, “[...] relaciona-se à aquisição, não à aprendizagem”<sup>14</sup> (Krashen, 2009, p. 21). O autor defende que “a aquisição acontece quando compreendemos a linguagem que contém uma estrutura um pouco além do nosso nível atual de competência ( $i + 1$ ). Isso é feito com a ajuda do contexto ou informações extralinguísticas”<sup>15</sup> (Krashen, 2009, p. 21, grifo no original).

Segundo Allwright (1984a, p. 6), “[...] o que pode dar conta, portanto, das singularidades na relação ensino-aprendizagem é a possibilidade de que o que importa para a aquisição não é o que se ensina, mas o que se experiencia [...]”.<sup>16</sup> A aquisição, ao contrário da aprendizagem, não é consciente. Ellis (1995, p. 6, destaque no original) esclarece: “o termo ‘aquisição’ é usado para se referir à captação [assimilação, apropriação] de uma segunda língua por meio da exposição, enquanto o termo ‘aprendizagem’ é usado para se referir ao estudo consciente de uma segunda língua”.<sup>17</sup>

Na Hipótese do Processo Natural, a terceira citada por Allwright (1984a), verifica-se que “[...] a instrução [incluindo o método de ensino de línguas] normalmente frustra os processos naturais do aprendente”<sup>18</sup> (Krashen *apud* Allwright, 1984a, p. 7). Nesse sentido, a aquisição é mais “lucrativa” do que a aprendizagem formal. Para Allwright (1984a, p. 7), essa hipótese sugere que “[...] séculos de experiência no ensino de línguas nada ensinaram aos professores sobre como ajudar

“[...] os métodos não desapareceram, nem é provável que desapareçam”, gostem os pós-metodologistas ou não – tradução nossa de: “[...] *methods have not gone away, nor are they likely to*” (Bell, 2003, p. 325). Isto não invalida nossa deferência aos autores que defendem a morte do método, como Allwright e Pompeu (2003), Prabhu (1990) ou Kumaravadivelu (2001; 2006). Atalhamos, contudo, que não devemos encarar o prefixo “pós”, em pós-método, como que encerrando uma ideia de fechamento, mas antes como trazendo um sentido de início de uma nova reflexão sobre a ideia de “método”. Alinhamo-nos a Bell (2003, p. 334) quando afirma que “[...] método e pós-método podem ser vistos como forças dialéticas inevitáveis e necessárias: aquela impondo coerência metodológica, a outra desconstruindo a tendência totalizante do método [...]” — tradução nossa de: “[...] *method and postmethod can also be seen as inevitable and necessary dialectical forces: the one imposing methodological coherence, the other deconstructing the totalizing tendency of method [...]*” (Bell, 2003, p. 334).

<sup>12</sup> Tradução nossa de: “[...] *whatever learners are taught [...] will need an ‘incubation’ period before it can be expected to appear in their performance*” (Lightbown *et al.*, 1980 *apud* Allwright, 1984a, p. 5, destaque no original).

<sup>13</sup> Tradução nossa de: “[...] *forms appeared in performance soon after they had been explicitly taught, then disappeared as the teaching focus changed*” (Allwright, 1984a, p. 6).

<sup>14</sup> Tradução nossa de: “[...] *relates to acquisition, not learning*” (Krashen, 2009, p. 21).

<sup>15</sup> Tradução nossa de: “*We acquire by understanding language that contains structure a bit beyond our current level of competence ( $i + 1$ ). This is done with the help of context or extra-linguistic information*” (Krashen, 2009, p. 21, grifo no original).

<sup>16</sup> Tradução nossa de: “[...] *that what might account for any oddities in the relationship between teaching and learning is the possibility that what matters for acquisition is not what gets taught but what gets encountered [...]*” (Allwright, 1984a, p. 6).

<sup>17</sup> Tradução nossa de: “*The term ‘acquisition’ is used to refer to picking up a second language through exposure, whereas the term ‘learning’ is used to refer to the conscious study of a second language*” (Ellis, 1995, p. 6).

<sup>18</sup> Tradução nossa de: “[...] *that instruction typically frustrates learner’s natural processes [...]*” (Krashen *apud* Allwright, 1984a, p. 7).

os aprendentes e apenas lhes forneceram um arsenal de maneiras de frustrar suas inclinações naturais”<sup>19</sup>.

Na Hipótese da Ordem Natural, afirma-se que “[...] a aquisição de estruturas gramaticais [acontece] em ordem previsível”<sup>20</sup> (Krashen, 2009, p. 12), não sendo perturbada de forma significativa pela instrução formal de sala de aula. Essa ordem natural é, inclusive, indiferente à frequência da aquisição e/ou da aprendizagem. Contudo, conforme lembra Allwright (1984a, p. 7), “[...] exist[e]m muitos problemas conceituais e metodológicos associados a[os estudos da] ordem natural [...]”<sup>21</sup> Krashen (2009, p. 14), por exemplo, assegura que, “de fato, encontraremos motivos para rejeitar o sequenciamento gramatical em todos os casos em que o nosso objetivo é a aquisição da língua”<sup>22</sup>.

A última das cinco hipóteses é a Hipótese da Agenda Pessoal, que sugere:

[...] que pelo menos parte de qualquer incompatibilidade entre o que os professores ensinam e o que os alunos aprendem pode ser devido à capacidade dos alunos de tirar seletivamente de uma aula apenas o que desejam e apenas da maneira que desejam<sup>23</sup> (Allwright, 1984a, p. 8).

Segundo essa hipótese, os alunos têm agendas pessoais (motivações, orientações, aspirações) que influenciam e orientam seu aprendizado da L2. Por isso, “como resultado do desejo de aprender a língua de um modo [seu], [o aprendente] descobre que gosta de professores modestos que não exigem demais”<sup>24</sup> (Schumann; Schumann, 1977, p. 257).

Em linhas gerais, as hipóteses supracitadas não respondem por completo à questão de Allwright (1984a). A propósito, não guardam com ela uma relação direta. O fato de os alunos “incubarem” o que lhes é ensinado não explica por que eles não aprendem; explicaria uma constatação talvez equivocada por parte do docente quanto à não aprendizagem do aluno. Do mesmo modo, a Hipótese do *Input*, ao ter como pressuposto a distinção entre aquisição e aprendizagem, desvia-se do escopo inicial. Podemos afirmar que se restringe ao que o aluno adquire, não abarcando o que ele aprende ou não aprende. A Hipótese do Processo Natural tampouco seria resposta adequada. Em sentido amplo, a restrição do ensino ao espaço da sala de aula e a posição de aprendente/aluno – bem como a orientação e o planejamento de conteúdos e materiais para a concretização de determinados objetivos – são variáveis que desnaturalizam irremediavelmente todo o processo de ensino-aprendizagem. Em outros termos, o ensino tradicional não poderia ser considerado natural, mas artificial. Quanto à Hipótese da Ordem Natural, objetiva-se que a sequenciação da aprendizagem não explica a não aprendizagem, a menos que a ordem/sequenciação seja contrariada; ou seja, em termos práticos, explicaria apenas uma parcela de casos.<sup>25</sup> Por último, a Hipótese da Agenda Pessoal reduz a problemática *ensino vs.*

<sup>19</sup> Tradução nossa de: “[...] centuries of language teaching experience have taught teachers nothing about how to help learners, and only provided them with an armoury of ways of frustrating their natural inclinations” (Allwright, 1984a, p. 7).

<sup>20</sup> Tradução nossa de: “[...] the acquisition of grammatical structures proceeds in a predictable order” (Krashen, 2009, p. 12).

<sup>21</sup> Tradução nossa de: “[...] there are many conceptual and methodological problems associated with the natural order [...]” (Allwright, 1984a, p. 7).

<sup>22</sup> Tradução nossa de: “We will, in fact, find reason to reject grammatical sequencing in all cases where our goal is language acquisition” (Krashen, 2009, p. 14).

<sup>23</sup> Tradução nossa de: “[...] that at least part of any mismatch between what teachers teach and what learners learn could be due to the learners’ ability to selectively take from a lesson only those things that they want, and only in the manner that they want to do it in” (Allwright, 1984a, p. 8).

<sup>24</sup> Tradução nossa de: “As a result of my desire to learn a language my own way, I find I like low key teachers who don’t demand too much” (Schumann; Schumann, 1977, p. 257).

<sup>25</sup> Allwright (1984a, p. 9, grifo no original) refere que as hipóteses do *input*, do *processo natural* e da *ordem natural* (hipóteses de Krashen) “[...] não dizem nada sobre o ‘mecanismo’ de desenvolvimento linguístico” – tradução nossa de: “say nothing about the ‘mechanism’ of linguistic development” (Allwright, 1984a, p. 9). Conforme Allwright (1984a, p. 9, grifo no original), “a hipótese do *input* refere-se apenas à oportunidade, e as hipóteses do *processo natural* e da *ordem natural*

*aprendizagem* a um pressuposto elementar que não dirime a discussão: a subjetividade. Certamente, como aprendentes, temos “[...] [nossas] próprias intenções, objetivos e prioridades na sala de aula, os quais não estão atrelados às intenções, aos objetivos e às expectativas do professor” (Prabhu; Castelo Branco; Claus, 2003, p. 85). A unicidade (ou singularidade), porém, não pode por si só figurar como justificativa da não aprendizagem, pois, embora “os agentes aprendentes [sejam] os mais completos e potencialmente, ao menos, os mais suscetíveis à independência [...]” (Almeida Filho, 2018a, p. 15), suas abordagens concorrem com as dos diretores de escola, dos pais dos alunos, dos autores de materiais didáticos, entre outros, “[...] para a plasmagem de uma dada abordagem vigente em cada situação de aprendizagem e ensino de línguas [...]” (Almeida Filho, 2018a, p. 15). Isto é, os aprendentes participam ativamente de uma engrenagem que coloca em relação professores, alunos e terceiros.

### 3 A interação

Allwright (1984a) acrescenta, então, duas reivindicações às cinco hipóteses inicialmente destacadas: 1. “[...] os processos de interação em sala de aula determinam quais oportunidades de aprendizagem se tornam disponíveis para se aprender a partir delas”<sup>26</sup> (Allwright, 1984a, p. 9); e 2.

[...] talvez o processo de interação em sala de aula seja o processo de aprendizagem (ou processo de aquisição, caso se prefira esse termo). Pode ser que a interação seja aquilo que, de alguma forma, produz o desenvolvimento linguístico<sup>27</sup> (Allwright, 1984a, p. 9, destaques no original).

A interação, portanto, não apenas cria ou viabiliza oportunidades de aprendizagem; ela constitui (ou é) o próprio aprendizado. Nesse sentido, “[...] as diferentes percepções [ou aprendizagens] podem surgir devido ao trabalho interativo que os alunos fizeram” (Allwright, 1984a, p. 10). Em outras palavras, adotando os pressupostos de Allwright (1984a), podemos afirmar que os alunos não aprendem o que os professores ensinam por “dificuldades interacionais”. Pode-se questionar, todavia, qual é a natureza da interação em sala de aula. Um ensaio de resposta inclui dizer que ela é uma coprodução. Nos termos de Allwright (1984b, p. 159), é “[...] o produto da ação de todos os participantes”, aqui se incluindo professores e alunos. Não é, portanto, unilateral.<sup>28</sup> Não é atribuição ou obrigação de um dos agentes. No sentido ideal e na visão allwrightiana, todos, sem exceção, geram a “troca”. No sentido habitual (tradicional), o professor é quem gerencia e faz a mediação das relações entre os alunos. É ele quem, de algum modo, fomenta e desencadeia ações, espaços e tempos de contato, não apenas entre sujeitos (aluno/aluno; aluno/professor), mas, em uma abordagem comunicativa intercultural, entre culturas (cultura 1/cultura 2). É o professor que, como mediador, promove, pela interação, a negociação de significados, favorecendo ao aprendente o desenvolvimento das suas habilidades linguísticas, inclusive de sua competência comunicativa intercultural.

### 4 A interação e a interculturalidade

---

não tratam de como o input é convertido em desempenho espontâneo” – tradução nossa de: “*The input hypothesis refers only to opportunity, and the natural process and natural order hypotheses do not deal with how input is converted into spontaneous performance*” (Allwright, 1984a, p. 9, grifo no original).

<sup>26</sup> Tradução nossa de: “[...] *the processes of classroom interaction determine what learning opportunities become available to be learned from*” (Allwright, 1984a, p. 9).

<sup>27</sup> Tradução nossa de: “[...] *perhaps the process of classroom interaction is the learning process (or acquisition process, if that term is preferred). It may be that interaction is what somehow produces linguistic development?*” (Allwright, 1984a, p. 9, destaques no original).

<sup>28</sup> Segundo Allwright (1984b, p. 159), “[...] a profissão docente tende a ver a interação em sala de aula como algo unilateralmente nas mãos do professor” – tradução nossa de: “[...] *the teaching profession tends to see classroom interaction as something unilaterally in the hands of the teacher*” (Allwright, 1984b, p. 159).

A interculturalidade, como sustentado por Paiva e Viana (2017, p. 234), é “[...] um conceito estrutural das práticas sociais e das humanidades”, servindo de resistência ao imperialismo cultural, à aculturação, dominação, homogeneização e discriminação. As salas de aula de línguas não escapam a esses instintos primitivos de anulação ou de colonização do outro. São espaços de encontro de culturas-maternas (C1) e cultura-alvo (C2) que exigem do discente a capacidade de se descentralizar e de relativizar seus ideais, conceitos e valores; são, por excelência, espaços de interação cultural, em que o docente, elo de intermediação entre culturas, tem a responsabilidade de orientar o aluno no sentido da possibilidade de não ter razão.<sup>29</sup> Desse modo, deve levá-lo à observação e reflexão sobre quatro percepções/visões, conforme Kramsch (1993): 1. a visão que ele (aluno) tem de *si* mesmo; 2. a visão que ele (aluno) faz do *outro*; 3. a visão que o *outro* faz de *si* mesmo; e 4. a visão que o *outro* faz dos *outros*. É na pós-consideração de *si* e do *outro* que a interação se torna verdadeiramente profícua e representa (ou é) oportunidade de aprendizagem. Em outras palavras, a interação necessita ser gerida, orientada, obedecer a propósitos educacionais, tornando-se produtiva, sobretudo, quando metodologicamente pensada.

O objetivo do docente deve ser, portanto, a promoção de uma interação, de fato, oportunizadora, que se distancie do que Young e Sercombe (2010, p. 186) chamam de “negócio confuso”. Para isso, o professor tem que, obrigatoriamente, equacionar a dimensão (inter)cultural, além das dimensões linguística, discursiva e sociolinguística. Todavia, isso é uma recorrente dificuldade metodológica. A título de exemplo, ao analisarmos os planos de aula idealizados por uma turma de professores de línguas em formação em uma universidade pública brasileira, observamos que não existe uma correspondência direta entre os objetivos interculturais traçados e a prática de sala de aula.<sup>30</sup> Existe uma (pre)disposição para a exploração da interculturalidade, mas resulta evidente uma espécie de desvio entre objetivos x metodologia x práxis. Ou seja, os objetivos propostos não são devidamente explorados, tampouco concretizados. Encontramos objetivos como “relacionar os comportamentos apresentados [...] com a rotina no país do aprendente”; “identificar impressões estereotipadas no contexto apresentado”; “discutir sobre aspectos culturais, traçando comparativos entre a cultura do aprendente e a que ele está inserido”; “identificar as semelhanças e diferenças das vestes típicas do Brasil e do país de origem de cada aluno”; “questionar se a turma consome feijão, a forma de consumo em seus respectivos países, traçando devidos paralelos”; “elencar e refletir sobre as formas de saudações no mundo”; e “exercitar o diálogo a respeito das lendas existentes no Brasil e no país do aprendente”, que, de fato, de uma maneira ou de outra, propõem colocar em relação a C1 e a C2, promovendo o descentramento no sujeito-aluno.

Quando propomos estabelecer relações entre fatores ou rotinas culturais da C1 e da C2, bem como o destrinçar de estereótipos, orientamos nossa atuação como professores no sentido de promoção da interação. Mas a orientação docente nem sempre é corroborada pela prática, como o demonstram os “procedimentos metodológicos” dos planos de aula. Desse modo, um plano que propõe “discutir sobre aspectos culturais, traçando comparativos entre a cultura do aprendente e a que ele está inserido” (isto em um contexto de imersão), termina, em termos de metodologia, se restringindo à mera exposição filmica e ao esclarecimento de dúvidas lexicais; como outro, que propõe “identificar as semelhanças e diferenças das vestes típicas do Brasil e do país de origem de cada aluno” e que, na prática, se resume à exposição de *slides* com a opinião dos discentes e à leitura

---

<sup>29</sup> Gadamer (*apud* Paiva; Viana, 2017, p. 252, grifos no original) afirma que “precisamos buscar compreender o outro – e isso significa, precisamos estar preparados para o fato de nós mesmos não termos razão. Somente então a compreensão nos leva além”.

<sup>30</sup> A disparidade entre o projetado e a práxis de sala de aula é irrefutável. Franco e Almeida Filho (2015, p. 18) sublinham, por exemplo, que, no ensino de línguas, “fala-se muito em construção de significados junto com o aluno, em foco no sentido e não na forma. Mas a prática evidenciada na realidade do ensino registrado por pesquisadores e estagiários nas escolas regulares não revela bem essa imagem”. Existe um fosso entre o teorizado nas academias e o posto em prática nas escolas, incluindo-se aí a interculturalidade.



deles de notas com a descrição das vestimentas, tudo de modo muito particularizado, sem a promoção de uma verdadeira “auscultação” do outro.

Em resumo, os alunos de línguas não aprenderiam o que os professores ensinam porque a interação, elemento oportunizador da aprendizagem, não tem sido gerida, refletida e mediada no sentido da desconstrução de estereótipos e preconceitos culturais (no sentido da desconstrução da imagem que fazemos do outro) e do favorecimento/desenvolvimento da competência comunicativa intercultural, desconsiderando a relação língua x cultura, pois a vontade docente de sua promoção vem acompanhada de dificuldades procedimentais na transposição do ideal (os objetivos) intercultural ao real (a práxis). Essas dificuldades do docente estão estreitamente relacionadas com seus saberes:

[a.] saberes pessoais [...]; [b.] saberes provenientes da formação escolar anterior; [c.] saberes provenientes da formação profissional para o magistério; [d.] saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho; [e.] saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola (Tardif, 2002, p. 63).

Pensando em termos de interculturalidade e, portanto, de viabilização de um ensino democrático, emancipador, de abertura à alteridade, é fácil distinguir que as *fontes sociais de aquisição dos saberes* supracitados, conforme Tardif (2002) – família, ambiente de vida, educação no sentido lato, escola primária e secundária, estabelecimentos de formação de professores, livros didáticos etc. – não têm cumprido seu papel a contento. A família tradicional não educa para o *outro*; tampouco assim o fazem as escolas, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. A família de hoje não difere muito do ideal burguês, da definição “[...] como o local da ordem, como o detentor de um poderoso modelo normativo em que toda e qualquer divergência [o outro; a alteridade] é considerada como um perigoso desvio social” (Segalen, 1999, p. 18), que, inclusive, exerce um controle sobre “[...] o conjunto de pessoas entre as quais os filhos poderão encontrar um cônjuge” (Varenne, 1999, p. 48). As escolas, por sua vez, são ainda “[...] máquina[s] [...] de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (Foucault, 1987, n.p.), que perfilam ou classificam os sujeitos mediante as suas capacidades, habilidades, valores e culturas. Quanto aos saberes provenientes da formação profissional para o magistério, eles não encontram, muitas vezes, aplicação prática; são fundamentos teóricos de aplicabilidade reduzida, haja vista não considerarem as especificidades contextuais, tais como o meio escolar, os alunos, o corpo diretivo da escola, dentre outros. Tampouco são orientados para a consideração das diferenças. Os livros didáticos de línguas estrangeiras, por seu turno, promovem, sobretudo, “[...] a cultura, com ‘C’ maiúsculo, da literatura e das artes em geral” (Kramsch, 2017, p. 135), deixando à parte a cultura com “c” minúsculo, da vida cotidiana, de suas ações, pensamentos e comportamentos, fundamentais no desenvolvimento da competência comunicativa intercultural e no enriquecimento das relações interculturais e interação. A cultura, apesar da sua indissociabilidade da língua, continua sendo motivo de um enfoque redutor e parcial no ensino de línguas, isso se devendo, conforme Santos (2010, p. 142), pelo menos, a três fatores:

[...] [a] dificuldade de se entender a abrangência do conceito de cultura em si; [...] [a] dificuldade de inserir na ementa esse conceito da forma abrangente que é; [...] [e a] dificuldade de preparar os professores de forma homogênea nessa área.

Tais dificuldades impactam o rendimento e a aprendizagem dos alunos. Enfim, os alunos de línguas não aprenderiam o que os professores ensinam porque, entre outros fatores, os professores não têm sido formados para a educação intercultural e, em consequência, para a reflexão, mediação e gestão de uma interação que coloque em relação as C1 e a C2. A interação ganha força como oportunidade de aprendizagem pós-descentramento dos sujeitos-alunos.

## Considerações finais

Almeida Filho (2018b) assinala a existência de uma filosofia de ensinar e de uma filosofia de aprender línguas que emanam uma configuração de competências. Nesse sentido, os professores e os alunos têm competências como a linguístico-teórica, a implícita, a teórica (informada, no caso dos alunos), a aplicada/transformada<sup>31</sup> e a profissional (acadêmica, no caso dos discentes). Na sua perspectiva,

[os] aprendentes possuem e são orientados a proceder do modo como procedem para aprender línguas por meio de abordagem e competências a ela associadas, isto é, por uma base de conhecimentos que lhes permite agir de determinado modo para aprender sempre sob um pálio de atitudes que empresta sentido e força específicos à tarefa (Almeida Filho, 2018b, p. 87).

Partem “[...] de uma constelação de abordagem para dar um rumo ao seu intento de aquisição” (Almeida Filho, 2018b, p. 88). Mas, se, por um lado, “[...] precisam e se beneficiam imensamente de uma formação teórica [...]” (Almeida Filho, 2018b, p. 89), por outro, “[...] não contam com qualquer tipo de estrutura para se melhorarem como aprendentes [...]” (Almeida Filho, 2018b, p. 90); não têm “[...] cursos usuais de formação[.] e, via de regra, têm de se conformar com uma cultura de aprender espontaneamente neles enraizada” (Almeida Filho, 2018b, p. 91). Visto por este prisma, os alunos não aprendem o que os professores ensinam porque não têm uma formação que lhes permita “[...] aproveitar mais e melhor a instrução numa dada língua [...]” (Almeida Filho, 2018b, p. 96). Os professores, de competência teórica indiscutível, não conseguem transformar sua base teórica em teoria transformada, “[...] escolhida e em linguagem adequada para que possa ser discernida, comentada, discutida e aproveitada [...] para melhorar a qualidade da aprendizagem” (Almeida Filho, 2018b, p. 88).

Pensando a relação ensino vs. aprendizagem em outros termos, em termos de afetividade, não podemos descurar os postulados de Brown (1973, p. 242), que alerta para o fato de que

[...] os indivíduos tendem a ser um tanto inconsistentes consigo mesmos, no dia a dia, ou mesmo a todo instante. Em uma dada situação, uma pessoa pode ser impulsiva, inibida e de mente fechada, enquanto uma mudança no tempo ou no ambiente pode produzir uma reversão complexa<sup>32</sup> (Brown, 1973, p. 242).

O que existe de mais perene na relação ensino vs. aprendizagem, portanto, não é o sujeito-aluno, como se ele gozasse de uma dada estaticidade e rigidez objetiva. O que se perpetua é o fazer docente, que, por sua natureza, permite múltiplos exercícios teóricos. É a esse fazer que, em suma, se torna plausível e possível imputar responsabilidades. O docente, que cumpre o papel social de *ensinador*, tem encontrado, desde sempre, dificuldades da ordem dos saberes e da sua práxis. Os saberes adquiridos ao longo da sua vida (não apenas profissional) não o têm educado e formado de maneira consistente para a prática da interação e interculturalidade e, em consequência, para o desenvolvimento da CI de seus alunos. Seus intentos pedagógicos deparam-se sempre com o fosso existente entre a idealização e a prática e a dificuldade sempiterna que o *eu* experimenta diante do *outro*. Enfim, os alunos de línguas não aprendem o que os professores ensinam porque, além de

<sup>31</sup> A competência transformada, conforme Almeida Filho (2018a, p. 23), remete à transformação “[...] dos modos de aprender [do aprendente] pelo contato com conhecimentos formais sobre o assunto [ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras]”.

<sup>32</sup> Tradução nossa de: “[...] individuals tend to be somewhat inconsistent within themselves from day to day, or even moment to moment. In a given situation a person may be impulsive, inhibited, and closed-minded, while a change in time or environment may produce a complete reversal” (Brown, 1973, p. 242).

não terem formação teórica nesse sentido, são partícipes de um ensino-aprendizagem em que os mais diversos atores não estão habilitados para o trabalho com a alteridade/interculturalidade.

Murphey (1993), debruçando-se sobre a questão de Allwright (1984a), indaga:

[...] se alunos diferentes, por causa de filtros perceptivos diferentes, aprendem coisas diferentes com a mesma experiência comunitária e os professores não podem ter certeza do que estão realmente aprendendo, por que os professores não tentam aprender o que os alunos estão aprendendo?<sup>33</sup> (Murphey, 1993, n.p.).

Isto é, se nós, professores, não conseguimos, com a mínima segurança, atestar o que os nossos alunos retêm (ou retiveram) das nossas aulas, cabe-nos procurar meios, além dos tradicionais exames e provas, que facultem o acesso a essa informação. Com esse propósito, Murphey (1993) propõe o “action logging”, que consiste em: 1. os alunos registrarem no caderno, como trabalho de casa, após cada aula, suas impressões/percepções sobre o que fizeram e o que acharam da aula; e 2. reunirem, lerem e comentarem, quando apropriado, esses registros. Essa metodologia tem vantagens para ambos, professores e aprendentes. Para estes últimos: 1. a obrigatoriedade de registrar o que acontece na aula e suas impressões leva a um aumento da atenção e conseqüente retraimento da sua passividade; 2. o ato de registrar suas reações e impressões funciona, simultaneamente, como um ato de revisão do que foi aprendido; 3. esse registro aumenta sua consciência do processo de aprendizagem, pois, no ato do registro, têm oportunidade de refletir sobre a utilidade desta ou daquela atividade para eles; 4. sentirão, por meio do “action logging”, que participam ativamente do andamento da aula ao contribuírem com seus comentários; e 5. ao lerem os registros de outros aprendentes, poderão ter novas percepções das aulas etc. Para os docentes: 1. esse processo facilita a tomada de consciência do que funciona e do que não funciona em sala de aula, permitindo, inclusive, que percebam o que os aprendentes consideram útil; 2. viabiliza sua percepção em relação ao que eles consideram importante; 3. facilita o seu acesso a alunos que se expressam mais facilmente por escrito e possibilita a individualização do *feedback*; 4. diminui sua incerteza quanto à ação pedagógica e, conseqüentemente, aumenta os seus níveis de confiança; e 5. dá acesso a perspectivas únicas, que serão de leitura interessante. Ademais, estabelecendo-se um diálogo com Almeida Filho (2018a), o “action logging” funcionará como uma via de acesso privilegiada do docente à base de conhecimentos e competências dos aprendentes, favorecendo, desse modo, a construção de um planejamento pedagógico mais atinente às necessidades de cada um.

Enfim, a questão de Allwright (1984a) permanece atual e ainda sem uma resposta exclusiva, peremptória ou única. Na nossa pesquisa, percebemos a existência de dificuldades interacionais e interculturais difíceis de contornar, haja vista a falta de formação profissional e humana das partes, docentes e aprendentes, no que se refere ao contato com o outro. Percebemos, ademais, a dificuldade que os docentes sentem em passar da teoria à prática, em executar, com verdade e consciência, aquilo que consta dos seus planos de aula. Outrossim, concordamos com as assertivas de Almeida Filho (2018a), as quais dão conta da dificuldade dos docentes em transformar sua base teórica em teoria transformada, acessível ao aprendente. Como docentes, não podemos nos alhear da busca objetiva por respostas para a questão de Allwright (1984a). Murphey (1993) é quem encetou, na nossa perspectiva, o caminho mais produtivo.

## Referências Bibliográficas

---

<sup>33</sup> Tradução nossa de: “[...] if different students, because of different perceptual filters, learn different things from the same communal experience and teachers cannot be too sure what they are actually learning, why don't teachers try to learn what learners are learning?” (Murphey, 1993, n.p.).

ALLWRIGHT, Dick.; POMPEU, Silma Carneiro. A morte do método. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, 2 (2), 21-29, 2003.

ALLWRIGHT, Dick. The importance of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics* v. 5, n. 2, 156-171, 1984b.

ALLWRIGHT, Dick. Why don't learners learn what teachers teach? – The interaction hypothesis. In: SINGLETON, David.; LITTLE, David. *Language learning in formal and informal contexts*. Dublin: Irish Association for Applied Linguistics, 3-18, 1984a.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Sobre competências de ensinar e de aprender línguas. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (Org.). *Competências de aprendizes e professores de línguas*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018a, p. 11-34.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Competência teórica de aprendentes. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (Org.). *Competências de aprendizes e professores de línguas*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018b, p. 87-103.

BELL, David. Method and Postmethod: are they really so incompatible? In: *TESOL Quarterly*, v. 37, n. 2, 325-336, 2003.

BROWN, Henry Douglas. Affective variables in second language acquisition. *Language learning*, v. 23, n. 2, 231-244, 1973.

ELLIS, Rod. *The study of second language acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1995.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCO, Marilda Macedo Souto; ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. *Revista Desempenho*, [S. l.], v. 1, n. 11, 2015.

KRAMSCH, Claire. *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press, 1993.

KRAMSCH, Claire. Cultura no ensino de língua estrangeira. *Bakhtiniana*, São Paulo, 12 (3), 2017, p. 134-152.

KRASHEN, Stephen. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of Southern California: Pergamon Press Inc., 2009.

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques & principles in language teaching*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LIGHTBOWN, Patsy Martin; SPADA, Nina. *How languages are learned*. 3. ed. Oxford, UK: Oxford University Press, 2006.

MURPHEY, Tim. *Why don't teachers learn what learners learn? Taking the guesswork out with action logging*. English Teaching Forum, v. 31, n. 1, 1993, 6-10, 1993.

PAIVA, Aline Fraiha; VIANA, Nelson. A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras: reflexões acerca da competência (comunicativa) intercultural. In: BIZARRO, Rosa. (Org.). *Portuguese Language Journal 11*. Roosevelt, NJ: Boavista Press, 2017. p. 234-254.

PRABHU, Nagore Seshagiri; CASTELLO BRANCO, Â Luciene Garbuglio; CLAUS, Maristela Kondo. Ensinar é, no máximo, esperar que o melhor aconteça. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*. 2 (1), 83-91, 2003.

SANTOS, Cynthia Ann Bell dos. Orientações culturais para o ensino de português como segunda língua (PSL) direcionado a estudantes dos Estados Unidos. In: Santos, Percilia; Alvarez, Maria Luisa Ortíz. (Orgs.) *Língua e Cultura no Contexto de Português Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 2010, p. 141-160.

SCHUMANN, Francine; SCHUMANN, John. Diary of a language learner: an introspective study of second language learning. In: BROWN, Henry Douglas, Ld.: And others. *On TESOL '77: Teaching and learning English as a second language: Trends in Research and Practice*. Washington DC: Georgetown University, 241-249, 1977.

SEGALEN, Martin. A revolução industrial: do proletário ao burguês. In: BURGUIÈRE, André; KLAPISCH-ZUBER, Christiane; SEGALEN, Martin; ZONABEND, Françoise. *História da Família*. v. 4. Lisboa: Terramar, 1999, p. 5-36.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VARENNE, Hervé. Love and liberty: a família norte-americana contemporânea. In: BURGUIÈRE, André; KLAPISCH-ZUBER, Christiane; SEGALEN, Martin; ZONABEND, Françoise. *História da Família*. v. 4. Lisboa: Terramar, 1999, p. 37-56.

YOUNG, Tony; SERCOMBE, Peter. Communication, discourses and interculturality. *Language and Intercultural Communication*. 10:3, 181-188, 2010.

Submetido em 10/01/2024

Aceito em 17/09/2024