

## TIPOLOGIA DO CONTEÚDO E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: CORRELAÇÕES

CONTENT TYPOLOGY AND ENGLISH LANGUAGE TEACHING: CORRELATIONS

Adriana SALVANINI

[adriana.salvanini@cellep.com](mailto:adriana.salvanini@cellep.com)

CEETEPS – Centro Paula Souza, São Paulo, Brasil

Fabio Lopes DA SILVA

[fabio.silva8@cpspos.sp.gov.br](mailto:fabio.silva8@cpspos.sp.gov.br)

CEETEPS – Centro Paula Souza, São Paulo, Brasil

Priscila Claudia de Jesus Antunes BAUMANN

[priscila@baumann.net.br](mailto:priscila@baumann.net.br)

CEETEPS – Centro Paula Souza, São Paulo, Brasil

Rodrigo Avella RAMIREZ

[roram1000@hotmail.com](mailto:roram1000@hotmail.com)

CEETEPS – Centro Paula Souza, São Paulo, Brasil

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo discutir a relevância de se compreender, de forma mais profunda, o ensino-aprendizado de inglês como língua franca e como isto impacta o trabalho de formadores de professores de um curso livre de inglês em um instituto de línguas de São Paulo. Pretende-se explorar as correlações entre a literatura específica de ensino de inglês e a tipologia de conteúdo proposta por Zabala (1998), e propor a importância destas correlações para um ensino de inglês com função formadora e social, em contraste com uma formação meramente funcional. Este artigo tem um caráter exploratório visto que a intersecção entre a literatura específica de ensino de inglês e a literatura de práticas educacionais gerais não é comumente discutida, principalmente no contexto de cursos livres de idiomas. Pretende-se mostrar que a correlação, além de possível, é relevante para um ensino de inglês pautado nas necessidades atuais do ensino de línguas. No que concerne aos formadores de professores, é imprescindível que seus saberes sejam ampliados para além do conhecimento específico de ensino de inglês a fim de que sua atuação colaborativa com o professor extrapole os aspectos tecnicistas da prática pedagógica.

**Palavras-chave:** Professor formador; Práticas pedagógicas; Ensino de inglês.

**Abstract:** This article aims to discuss the relevance of a deeper understanding of teaching and learning of English as a lingua franca and its impact on the work of teacher educators in an English course at a language institute in São Paulo. It intends to explore the correlations between specific English as an international language literature and the content typology proposed by Zabala (1998), and to propose the importance of these correlations for an English teaching with a formative and social function, as opposed to merely functional training. This article has an exploratory objective since the intersection between specific English teaching literature and general didactic-pedagogic literature is not commonly discussed, especially in the context of free language courses. It is intended to show that the correlation, in addition to being possible, is relevant for the teaching of English based on the current needs of language teaching. As far as teacher educators are concerned, it is essential that their knowledge be expanded beyond the specific knowledge of English teaching so that their collaborative work with the teacher extends beyond the technical aspects teaching.

**Keywords:** Teacher education; Pedagogical practices; Teaching of English.

## INTRODUÇÃO

É praticamente inegável e indiscutível que, em uma sociedade cada vez mais interconectada e globalizada, o conhecimento de uma língua estrangeira é essencial. Neste contexto, o inglês, no status de *língua franca*, ou seja, a língua de contato e comunicação entre os povos (Rajagopalan, 2013) desempenha um papel único como meio de comunicação global, facilitando o intercâmbio de ideias e o acesso à cultura, emprego, conhecimento, inovação e tecnologia. Estes três últimos aspectos são, segundo Esteve (2021), fundamentais para o desenvolvimento econômico de um país e estão, por sua vez, amplamente disponibilizados na língua inglesa, conforme apontam Rajagopalan (2005) e Crystal (2003), que enfatizam, respectivamente, a predominância do inglês na divulgação do conhecimento científico e na comunidade acadêmica. Dessa forma, o ensino de língua inglesa deixa de ser uma escolha e torna-se uma chave de acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento individual e coletivo, com amplo impacto social e econômico.

No Brasil, o aprendizado de uma língua estrangeira é previsto em políticas educacionais. A lei 9.324/1996, art. 26 §5º, estabelece que o ensino fundamental inclua, a partir do 6º ano, a oferta de uma língua estrangeira moderna, não necessariamente o inglês. A mesma lei, acrescida do art. 35-A, §4º, determina a obrigatoriedade da língua inglesa no currículo do ensino médio, além da possibilidade de oferta de outra língua estrangeira, preferencialmente o espanhol. Ainda que o ensino de inglês seja um direito no contexto educacional brasileiro, a aprendizagem é insuficiente (Finardi; Prebianca, 2014), fato corroborado pelo estudo divulgado pela *Education First* (2023), que ranqueia o Brasil em 70º lugar no que concerne a proficiência do uso de inglês, atrás de países vizinhos como Paraguai, Peru e Argentina. O mesmo documento aponta que enquanto o índice de proficiência de inglês aumentou na maioria dos países latino-americanos, o Brasil permaneceu, de 2011 a 2023, com baixo nível de aprendizado de inglês.

Diversos são os fatores para a deficiência do ensino de inglês na educação básica brasileira. Para além das políticas educacionais sem clareza, pode-se citar: má formação do docente; incompreensão de aquisição de língua estrangeira; práticas pedagógicas ineficazes; horas aulas semanais reduzidas, entre outros (Turbin, 2010). Estes fatores colaboram para a proliferação de institutos de inglês em território nacional que, apesar da falta de legislação específica para estes cursos, estreitam a lacuna entre a ineficácia do ensino básico e a necessidade de proficiência na língua inglesa, principalmente para o mercado de trabalho.

Outra questão importante no ensino e aprendizagem de inglês, apontada por Finardi e Porcino (2015), é o fato que o idioma assume diferentes papéis, atuando como formador (ensino básico) ou instrumental (cursos livres). Para as autoras, o papel formador do inglês está vinculado à capacidade do indivíduo de ver e compreender o outro por meio de uma nova língua e cultura, tendo

o ensino um cunho social, com foco na habilidade de leitura. Em contraste, o seu papel instrumental ou funcional está mais relacionado ao aprimoramento da capacidade do indivíduo de utilizar a língua para comunicação e produção de informações. Esta análise do ensino de inglês formador ou instrumental é passível de discussão, pelas razões que serão apontadas no decorrer do artigo.

## OBJETIVO

O lócus desta pesquisa é um tradicional instituto de idiomas privado na cidade de São Paulo, que atua no mercado educacional há quase sessenta anos e emprega cerca de 80 docentes de língua inglesa, que assumem turmas de crianças, adolescentes e adultos, em formatos remoto ou presencial. É importante ressaltar que, por ser curso livre, a contratação de falantes de inglês sem formação e licenciatura na área é permitida. Neste cenário, torna-se necessário uma formação profissional adequada para a atuação desses profissionais, que ocorre por meio de formadores de professores.

O formador é, com frequência, um colega sênior e mais experiente ou um coordenador / gestor pedagógico, que assume o desafio de orientar, atualizar, aprimorar e desenvolver profissionalmente os docentes, maximizando a qualidade do ensino oferecido aos alunos. Este mesmo formador, por vezes, também não é oriundo de uma formação acadêmica para ensino de inglês, baseando-se, em muitos casos, em sua aprendizagem experiencial ou saberes da ação (Dubar, 2006) que, apesar de válida, precisa ser complementada por outros saberes. A questão que emerge, portanto, é: quais saberes o formador de professores de um curso livre de inglês, localizado na cidade de São Paulo, deve possuir para maximizar sua atuação na formação do colega docente? Pretende-se ainda, como objetivo específico, discutir como a literatura inerente ao ensino de inglês propõe saberes que extrapolam a racionalidade técnica e o caráter meramente funcional / instrumental da língua.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A investigação tem como ponto de partida os diversos saberes necessários à prática docente, na visão de Tardiff (2004). Os saberes pessoais, da formação, disciplinares, curriculares e experienciais são necessários ao formador da instituição em questão e permeiam tanto a área pedagógica quanto a relacional e administrativa. Devido aos limites deste artigo, o foco será nos saberes disciplinares ou pedagógicos pois eles contribuem de forma significativa para capacitação do professor e sua prática em sala de aula, além de favorecer a formação do docente crítico e reflexivo.

No que concerne aos saberes pedagógicos necessários ao formador, este artigo objetiva resgatar a importância da aprendizagem dos conteúdos segundo a tipologia de Zabala (1998). Este recorte baseia-se no fato do conteúdo permear, dia após dia, a ação docente em sala de aula e, principalmente na capacitação de professores novatos, o ensino do conteúdo tende a ser a maior

preocupação entre eles. O formador, ao compreender que o conteúdo a ser ensinado e aprendido extrapola a esfera conceitual, que no caso do ensino da língua inglesa se aplica aos aspectos linguísticos meramente estruturais, terá subsídios para orientar e capacitar docentes para as necessidades contemporâneas do uso do inglês como *língua franca*. A instituição *lócus* da pesquisa dialoga com as ideias de Zabala a fim de proporcionar um ensino de inglês não apenas de cunho instrumental, mas também formador, que auxiliará alunos no uso adequado da estrutura da língua inglesa, além de instruí-lo a lidar com a diversidade sociocultural ao se aprender o inglês como *língua franca*. Portanto, trabalhar o conteúdo em seu aspecto conceitual, procedimental e atitudinal, conforme propõe Zabala (1998) é um dos conhecimentos fundamentais para a atuação do formador na capacitação docente do instituto de língua em análise.

É preciso ressaltar um aspecto importante da capacitação de professores de inglês no contexto de cursos livres de idiomas. A formação inicial e contínua dos docentes é amplamente baseada em literatura estrangeira, específica da área e, geralmente, voltada para aspectos tecnicistas do ensino. Há ainda a ampla disseminação de cursos e certificações pré-fabricados e engessados, que pouco permitem uma contextualização local do processo de ensino e aprendizado. Segundo Ramirez (2017), há um forte paradigma na formação de professores de inglês, que baseia “a formação do docente através de uma série de treinamentos, de receitas prontas, de normas prescritivas com fundamentação tecnicista.” (p. 17)

Na contracorrente deste tipo de formação docente, da qual a grande parte dos formadores também é proveniente, esta pesquisa pretende mostrar como a literatura específica do inglês como *língua franca* (doravante ILF) pode estabelecer relações com a tipologia de conteúdo de Zabala, criando possibilidades de proporcionar para crianças, jovens e adultos um ensino de línguas que seja instrumental, mas que permita, igualmente, ultrapassar barreiras pessoais, sociais e profissionais (Zabala, 1998). Para o formador, fazer a correlação da literatura específica de ensino de inglês com a tipologia de conteúdo de Zabala torna-se relevante pois permite uma melhor compreensão de seu papel como formador e capacitador de docentes e não apenas de treinador e avaliador de técnicas de ensino de língua. Além disso, a integração entre a literatura geral e específica, ou didática geral e específica, viabiliza a “construção de um processo formativo-investigativo mais democrático, integrativo e interdependente.” (Veiga, 2014).

A fim de estabelecer estas relações, a pesquisa terá, como lente teórica, Zabala (1998), além das contribuições de Nunan (1996), Thornbury (2005), Celce-Murcia (2007) e Larsen-Freeman (2014) como os referenciais teóricos específicos de ensino de inglês. Nunan levanta aspectos importantes sobre *learner autonomy* (autonomia do aprendiz) e a importância de refletir sobre o próprio aprendizado, em consonância com as características necessárias para que o conteúdo procedimental (Zabala, 1988) seja validado. Larsen-Freeman discorre sobre a importância do ensino da estrutura

linguística (*form*) ligada a um contexto específico (*use*) e Thornbury enfatiza a necessidade da “exercitação múltipla” (Zabala, 1998, p. 45), englobando os conteúdos conceitual e procedimental.

Celce-Murcia (1995, 2007), por sua vez, faz uma leitura de como as competências comunicativas – linguística, estratégica, sociolinguística e discursiva - se relacionam entre si para gerar uma aprendizagem eficaz de línguas, dialogando com os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais de Zabala. Em particular, seu estudo sobre a competência sociolinguística ou sociocultural será correlacionado ao conteúdo atitudinal de Zabala (1998).

## MÉTODO

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa-descritiva de objetivo exploratório para investigar o caráter sociocultural e formador de ensino de inglês em um curso livre de idiomas e como isto impacta os saberes dos formadores de professores de inglês. De acordo com Sampieri et al. (2006), a pesquisa qualitativa é adequada para explorar fenômenos complexos e contextuais, proporcionando uma compreensão profunda das experiências. Além disso, Bogdan e Biklen (1994) destacam que a abordagem qualitativa é essencial para estudar ambientes educacionais e captar a riqueza das interações humanas e culturais. A pesquisa tem cunho exploratório, visto que relações entre a literatura específica de ILF e a literatura de práticas pedagógicas gerais são escassas. Este tipo de abordagem é, ainda segundo Sampieri e al. (2006), ideal para temas que ainda não foram amplamente estudados. Pretende-se, portanto, dar os primeiros passos e estabelecer as primeiras correlações especificadas acima, e prosseguir com futuros estudos a fim de que formadores de professores e docentes adquiram saberes pedagógicos mais amplos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### A tipologia do conteúdo segundo Antoni Zabala

Ao se abrir qualquer livro didático de ensino de inglês, o professor se depara com uma variedade de conteúdo, geralmente organizadamente listada, que deverá ser ensinada no decorrer de um módulo ou curso. Para o professor novato, ou até mesmo para o professor experiente, o que salta aos olhos é a diversidade de estruturas linguísticas que deverá ser ensinada. Dessa forma, o conteúdo, aqui entendido como o que se deve ensinar, passa a ser o *simple past*, os *modal verbs* ou o *would you like to ...?* Este professor está focado no conteúdo conceitual do curso que, apesar de relevante, deve ser composto por outros elementos.

Para Zabala (1998), os conteúdos são agrupados como conceituais, procedimentais e atitudinais. Estes três tipos de conteúdo, quando integrados de maneira equilibrada, podem proporcionar uma educação mais completa e eficaz, preparando os alunos para os desafios práticos e sociais que enfrentarão ao longo de suas vidas.

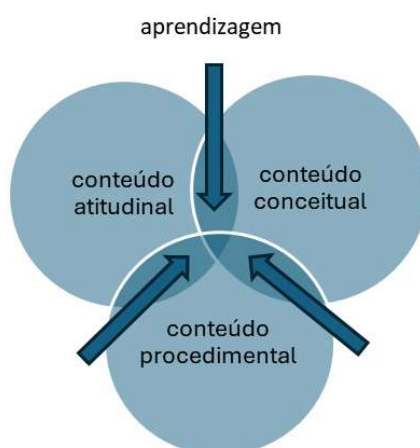
Os conteúdos conceituais referem-se ao conjunto de conhecimentos teóricos que os alunos devem adquirir. No contexto do ensino de línguas, por exemplo, os conteúdos conceituais englobam a gramática, o vocabulário e as regras sintáticas. Este tipo de conteúdo é fundamental para que os alunos possam desenvolver uma base sólida sobre a qual construirão suas habilidades linguísticas.

Os conteúdos procedimentais, por sua vez, referem-se às habilidades e processos que os alunos devem dominar para aplicar os conhecimentos teóricos de maneira prática. Zabala (1998) destaca que o ensino de conteúdos procedimentais é crucial para a formação de competências práticas. No ensino de línguas, isso se traduz em habilidades de usar uma determinada estrutura ou vocabulário em contextos diversos e em situações reais.

Por fim, os conteúdos atitudinais englobam valores, atitudes e normas que orientam o comportamento dos alunos. Estes conteúdos são fundamentais para o desenvolvimento integral dos indivíduos, pois afetam a maneira como interagem com os outros e com o mundo ao seu redor. Zabala (1998) argumenta que a educação deve promover atitudes positivas, como a responsabilidade, a empatia, a cooperação e o respeito pela diversidade. No contexto do ensino de línguas, os conteúdos atitudinais podem incluir a valorização da interculturalidade, a abertura para novas experiências e a motivação para o aprendizado contínuo.

A integração desses três tipos de conteúdo deve ser feita de maneira equilibrada a fim de gerar aprendizagem significativa. No ensino de línguas, uma abordagem que valorize tanto o conhecimento teórico, a prática efetiva e significativa e atitudes positivas contribuem para o desenvolvimento e o aprendizado dos alunos. O ensino dos três conteúdos pode ser representado na figura abaixo:

Figura 1: Ensino de conteúdos



Fonte: os autores

Esta compreensão dos conteúdos na perspectiva de Zabala não é comum entre o corpo docente do instituto de língua lócus desta pesquisa, haja vista que a maioria não advém de cursos de formação na área de ensino. Cabe ao formador, que faz a capacitação inicial e continuada dos

professores, ter este entendimento e incorporá-lo na lista de seus saberes de professor-formador. Relacionar estes saberes à literatura específica de ILF é fundamental para que a capacitação de professores seja, como a aprendizagem dos alunos, significativa. A seguir, se discutirá com a literatura específica de ILF dialoga com as ideias de Zabala

### **A literatura específica e sua correlação com Zabala**

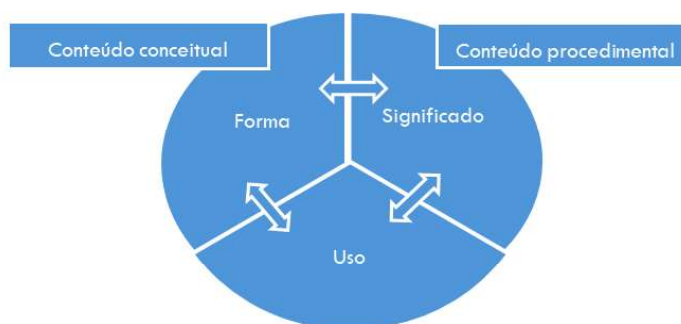
Uma abordagem do conteúdo mais integrada e significativa, como propõe Zabala, não é uma prática recente no ensino de idiomas. Isto é discutido desde a década de 70, quando abordagens comunicativas para ensinar e aprender línguas se disseminaram. O ensino, até então focado em regras gramaticais da língua, passa a incorporar questões de significado e adequação sociolinguística (Oliveira, 2014), proporcionando um processo de ensino-aprendizagem mais significativo. Segundo Richards e Rogers (2001):

Elementos de uma teoria de aprendizagem subjacente podem ser identificados em algumas práticas de uma abordagem comunicativa do ensino de línguas (...). Um desses elementos pode ser descrito como o princípio da comunicação: atividades que envolvem comunicação real promovem a aprendizagem. Um segundo elemento é o princípio da tarefa: atividades nas quais a linguagem é usada para realizar tarefas significativas promovem a aprendizagem(...). Um terceiro elemento é o princípio da significação: linguagem que é significativa para o aprendiz apoia o processo de aprendizagem. As atividades de aprendizagem são, conseqüentemente, selecionadas de acordo com o quão bem envolvem o aprendiz no uso da linguagem de forma significativa e autêntica (em vez de mera prática mecânica de padrões linguísticos). (p. 161)

Percebe-se que o conteúdo procedimental, “o que se deve saber fazer” (Zabala, 1998, p. 31) com a língua, ou seja, comunicar-se adequadamente, passa a ter relevância para o ensino de línguas.

Larsen-Freeman (2014), ao elaborar sua estrutura gramatical tridimensional, aponta para a importância de um ensino de conteúdo gramatical que abranja forma / estrutura, o significado / semântica e o uso / pragmática, segundo mostra a figura abaixo. Desse modo, os conteúdos conceituais e procedimentais são abordados e, se o uso da língua pressupõe adequação à contextos sociolinguísticos diversos, diferentes atitudes e comportamentos são esperados de acordo com o contexto.

Figura 2: Estrutura gramatical tridimensional



Fonte: os autores. Adaptação da estrutura tridimensional de Larsen-Freeman (2014)

Ainda segundo a autora, todas as três dimensões devem ser abordadas no processo de ensino-aprendizagem, não havendo uma hierarquia entre elas, alinhando-se ao pensamento de Zabala ao enfatizar a “máxima inter-relação entre os diferentes conteúdos” (1998, p. 40). Para Larsen-Freeman, o que determinará qual dimensão deverá ter mais enfoque na prática do professor é o processo de aprendizagem dos alunos. Portanto, apesar de estarmos lidando com estrutura gramatical, não é necessariamente o conteúdo conceitual que causará dificuldades. Isto tem implicação direta na atuação do professor em sala de aula e deve constituir um saber importante para formador de professores do instituto de língua em estudo.

Thornbury (2005), nome bastante referenciado na capacitação de professores de língua inglesa, sugere uma sequência didática para melhor ajudar o aluno na aprendizagem da habilidade oral. Segundo o autor, é desejável que haja uma fase de conscientização (*awareness*), seguida de apropriação (*appropriation*), e finalmente o momento de autonomia (*autonomy*). Esta sequência é, a meu ver, facilmente aplicada no ensino de qualquer conteúdo gramatical ou funcional da língua. Para o momento de conscientização, trabalha-se as três dimensões propostas por Larsen-Freeman (2014), que embutem os conteúdos fatorial, procedimental e atitudinal. Em seguida, há o momento em que os alunos têm a possibilidade de praticar o conteúdo novo de modos diferentes para, finalmente, atingir a fase de autonomia, quando estará mais bem preparado para utilizar a língua com o mínimo de assistência. Thornbury (2005), assim como Zabala (1988), ao lidar com o aspecto procedimental do conteúdo, propõe a “realização da ação” e a “exercitação múltipla” (Zabala, 1998, p. 44). A primeira diz respeito ao saber fazer, a dar oportunidades para que o conteúdo seja colocado em prática, enquanto a segunda é tida como fator essencial para o domínio de um conteúdo. Para o educador espanhol,

A exercitação múltipla é o elemento imprescindível para o domínio competente. Como também confirma nossa experiência, não basta realizar uma vez as ações do conteúdo procedimental. É preciso fazê-lo tantas vezes quantas forem necessárias até que seja suficiente para chegar a dominá-lo, o que implica exercitar tantas vezes quantas forem necessárias as diferentes ações ou passos destes conteúdos de aprendizagem. (p. 45).

Thornbury (2005), por sua vez, enfatiza que há ganhos na exercitação múltipla, que ele chama de *task repetition*, mas que não são necessariamente transferidos para a realização de tarefas semelhantes, ou seja, para a realização da ação em contextos diferentes. De qualquer forma, os dois pensadores enfatizam a importância da aplicação do conteúdo em diferentes contextos. Thornbury (2005) lista inúmeras sugestões de atividades para a sala de aula, exemplificando a importância da exercitação múltipla. Seguem alguns exemplos:



Tabela 1: sugestões de atividade de exercitação múltipla

Exercitação múltipla – momento de apropriação de conteúdo	Exercitação múltipla – momento de autonomia de conteúdo
<i>jigsaw activities</i> <i>disappearing dialogues</i>	<i>guess the lie</i> <i>chain story</i>

Fonte: os autores

É importante notar que a repetição de atividades não leva, necessariamente, a um melhor aprendizado de conteúdo. Zabala (1998) explicita que, além da exercitação múltipla, é preciso refletir sobre a atividade e como ela foi feita. Nunan (1996), seguindo esta mesma linha, discute a importância da reflexão sobre a o aprendizado adquirido, sugerindo que esta é uma condição relevante para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz (*learner autonomy*) de língua estrangeira. Segundo o autor, autonomia não é um conceito de simples definição e depende de fatores como personalidade, contexto cultural onde a língua é aprendida, a filosofia da escola ou instituição e as necessidades e objetivos do próprio aprendiz. Ela é, entretanto, indispensável para um aprendizado mais eficiente. Little (2003) reflete sobre a importância de desenvolver autonomia nos alunos, afirmando que há três argumentos principais para promover a autonomia dos alunos: tornar o aprendizado mais eficiente e pessoal, resolver problemas de motivação, e, no caso de segundas línguas, facilitar o desenvolvimento de habilidades comunicativas através do uso ativo da língua.

Conforme já mencionado, uma condição para desenvolver autonomia, segundo Nunan (1996), em consonância com Zabala (1998), é promover condições para que o aluno reflita sobre a atividade realizada – “A autonomia é aprimorada quando os alunos são incentivados a realizar o automonitoramento e a autoavaliação” (Nunan, 1996, p. 21), ou “analisar nossos atos e, portanto, melhorá-los” (Zabala, 1998, p.46). Nunan (1996) exemplifica como isto pode ser feito no contexto de ensino de inglês, conforme quadro abaixo, adaptado pelos autores:

Quadro 1: Automonitoramento e autoavaliação no ensino de inglês

Você se sente capaz de reportar algo que alguém lhe disse?	Sim	Um pouco	Ainda não me sinto capaz
Você achou as atividades relevantes?	Sim	Um pouco	Não as achei relevantes
A sua participação foi colaborativa e ativa durante as atividades?	Sim	Um pouco	Não
Você gostaria de rever o conteúdo (reportar algo que alguém lhe disse?)	Sim	Um pouco	Não é necessário
Você considera o conteúdo relevante no seu dia a dia?	Sim	Um pouco	Não é relevante

Fonte: Os autores. Adaptação - Nunan (1996)

A convergência entre as ideias dos dois pensadores, no que concerne o ensino de conteúdo, é observada em outros aspectos para além da reflexão sobre a ação, ainda que Nunan elabore mais sobre a importância de desenvolver autonomia no aprendiz. A tabela 2 indica as correlações entre os pensamentos:

Tabela 2: Correlações Zabala e Nunan

Zabala	Nunan
- Conteúdo procedimental – realização das ações; aprender fazendo.	- Alunos se envolvem ativamente no uso produtivo da língua-alvo, em vez de apenas reproduzir modelos de linguagem fornecidos pelo professor ou pelo livro didático.
- Conteúdo procedimental – tomar consciência da ação.	- Alunos tem oportunidades para avaliar seu próprio progresso.
- Atenção à diversidade – aprendizagem depende de características pessoais e singulares de cada aluno.	- Alunos abordam a tarefa de aprender outro idioma de maneiras diferentes.

Fonte: os autores

É de entendimento dos autores que a literatura específica de ensino de inglês contemporânea está mais alinhada com a formação do indivíduo do que com o ensinamento apenas funcional da língua. O conteúdo de língua inglesa, no contexto do instituto de idiomas em análise neste artigo, extrapola os aspectos conceituais da língua e permite um aprendizado contextualizado, focado no uso da língua em seu âmbito social e cultural. Para que isto ocorra de forma ainda mais abrangente, fatores atitudinais precisam ser, igualmente, trabalhados no ensino de conteúdo de língua inglesa, como se explicitará a seguir.

Para Zabala (1998), os conteúdos atitudinais englobam três elementos indissociáveis: valores, atitudes e normas. Valores referem-se aos princípios éticos que orientam as ações e decisões dos indivíduos, como justiça, solidariedade e responsabilidade. Atitudes estão associadas às disposições aprendidas que influenciam a forma como os indivíduos se relacionam com o mundo e consigo mesmos, incluindo sentimentos e emoções. As normas dizem respeito às regras sociais que definem comportamentos aceitáveis e inaceitáveis em diferentes contextos culturais, moldando as interações e a conduta dos indivíduos. Estes três elementos são evidenciados no processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira, sendo os dois primeiros bastante presentes em abordagens baseadas em tarefas (TBL – *task based learning*) ou em projetos (PBL – *project based learning*), principalmente para o público infantil e adolescente. As normas, entretanto, são fundamentais pois permitem o falante de inglês como *língua franca* atuar de forma mais apropriada em um mundo conectado, porém diverso. Neste contexto, o ensino de conteúdo por meio das competências comunicativas torna-se relevante, sendo a competência sociolinguística correspondente ao ensino dos conteúdos atitudinais / normas de Zabala (1998).

Celce-Murcia (2007) faz uma releitura da importância das competências comunicativas em ensino de línguas, renomeando o termo competência sociolinguística por sociocultural, enfatizando

sua relevância para efetivo uso da língua. Entende-se por competência sociocultural a habilidade de expressar-se efetivamente, respeitando as normas socioculturais da língua alvo. Para que isto ocorra, é preciso ter consciência dos fatores sociais, culturais, estilísticos e não verbais (Celce-Murcia, 1995) na interação com falantes de outras línguas ou no uso de inglês como língua franca. Para Celce-Murcia (2007):

A vivência prolongada entre membros do grupo da língua alvo é provavelmente a melhor experiência para aquisição da linguagem, desde que o aprendiz tenha uma preparação básica adequada, tanto em competência linguística quanto sociocultural, aliada a um bom poder de observação. (p. 46).

Apesar do poder de observação ser importante para tomar-se consciência do aspecto sociocultural da língua, é necessário que ele seja explicitamente incorporado ao ensino de conteúdo de língua inglesa. Neste cenário, o ensino de inglês engloba a tipologia de conteúdo proposta por Zabala (1988), conforme tabela abaixo:

Tabela 3: Tipologia de conteúdo e competências comunicativas

Tipologia do conteúdo	Competências comunicativas
Conteúdo conceitual	Competência linguística – forma
Conteúdo procedimental	Competência linguística / discursiva e estratégica – uso.
Conteúdo atitudinal - norma	Competência sociocultural

Fonte: os autores

O ensino da competência sociocultural está associado à necessidade de uma abordagem linguística intercultural. Galante (2015) enfatiza a necessidade **da conscientização intercultural a fim de que** aprendizes de línguas se comuniquem **respeitosamente** com falantes de outros idiomas, validando e reconhecendo as diferentes identidades envolvidas nas interações plurilíngues, nas quais o inglês atua como língua franca. O conteúdo intercultural, apesar de sua relevância, é comumente negligenciado no ensino de língua inglesa, ainda bastante focado em normas culturais de países como Estados Unidos e Inglaterra. Celce-Murcia (2007) atribui esta situação à falta de preparação de professores e ao fato de cursos de formação de professores não incluírem a exploração de aspectos interculturais ou pluriculturais. O professor formador, uma vez consciente e preparado para incluir a interculturalidade em seus saberes, poderá ser o ponto de partida para a alteração de práticas pedagógicas dominantes e com aspecto meramente funcional e tecnicista no ensino de inglês.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo consistiu em discutir a relevância de se compreender, de forma mais profunda, o ensino-aprendizado de conteúdo de inglês e como isto impacta o trabalho de formadores de professores de um curso livre de inglês em um instituto de línguas de São Paulo. Ao se explorar as correlações entre a literatura específica de EFL e a tipologia de conteúdo proposta por Zabala (1998), e ao propor a importância deste conhecimento pelos formadores, o ensino de inglês deixa de ter cunho meramente funcional, incorporando uma função formadora e, a meu ver, social. Este caráter

formador está relacionado não apenas ao ensino do conteúdo conceitual e procedimental da língua, mas principalmente ao aspecto atitudinal, ou sociocultural, do inglês. O entrelaçamento destes três aspectos proporciona, ao aprendiz de inglês, o uso da língua com suficiente acurácia nos âmbitos estruturais, contextuais, sociais e culturais da língua, permitindo uma compreensão ampla do idioma em relação à forma, significado e uso adequados.

A correlação entre a literatura específica de EFL com a literatura de práticas educativas não é comumente explorada nos estudos de inglês. Este artigo teve, portanto, um objetivo explorativo com a finalidade de trazer para a discussão a importância de incorporar esta correlação no rol de saberes de formadores de professores em um curso livre de idiomas do estado de São Paulo para que tanto formadores como professores tenham melhor consciência de sua prática e da função social de sua atuação.

É preciso ter consciência que cursos livres de idiomas atuam, em grande parte, sob a influência e diretrizes do mercado. Por outro lado, é notável sua popularização e sua entrada em escolas regulares, ainda que privadas, por meio de soluções educacionais. Torna-se imprescindível que os institutos livres promovam, cada vez mais, uma formação mais conscientizadora de seus professores, seja por intermédio de capacitação *pre-service*, ou inicial, ou de *workshops*, cursos, encontros de desenvolvimento profissional e congressos especializados em ensino de língua inglesa. Esta capacitação pode, e talvez deva, ser feita por formadores competentes e com ampla consciência de seus saberes pedagógicos. Por fim, é preciso reanimar algumas bases estruturais do ensino para que a educação, seja ela de inglês ou qualquer outra disciplina, não fique envolta de discussões rasas de aspectos tecnicistas ou tecnológicos que pouco contribuem para um aprendizado eficaz.

## REFERÊNCIAS

- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Lei Nº. 9.324, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 22 de junho de 2024.
- CELCE-MURCIA, M. Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. In: ÁLCON SOLER, E.; SAFONT JORDÀ, M. P. (eds.). *Intercultural Language Use and Language Learning*. Springer, 2007.
- CELCE-MURCIA, M.; DÖRNYEI, Z.; THURRELL, S. A pedagogical framework for communicative competence: A Pedagogically motivated model with content specifications. In: *Issues in Applied Linguistics*, 1995.
- CRYSTAL, D. *English as a global language*. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2003.
- DUBAR, C. *A crise das identidades. A interpretação de uma mutação*. Presses Universitaires de France, 2006.
- EF EPI - Índice de Proficiência em inglês da EF. Um ranking de 100 países e regiões por domínio da língua inglesa, 2023. Disponível em: <https://www.ef.com.br/epi/>. Acesso em: 06 de junho de 2024.
- ESTEVE, J. M. La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. In: VÉLAZ, Consuelo de Medrano; VAILLANT, Denise (org.). *Aprendizaje y Desarrollo profesional docente*. Madrid: Fundación Santillana, 2021.

FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. O papel do inglês na formação e na internacionalização da educação no Brasil. *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 14, n. 1, 2015.

FINARDI, K.; PREBIANCA, G. Políticas linguísticas, internacionalização, novas tecnologias e formação docente: um estudo de caso sobre o curso de Letras Inglês em uma Universidade Federal. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – Ufal*, n. 53, jan./jun. 2014.

GALANTE, A. Intercultural Communicative Competence in English Language Teaching: Towards Validation of Student Identity. In: *BELT Brazilian English Language Teaching Journal*. Porto Alegre, 2015.

LARSEN-FREEMAN, D. In: CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; SNOW, M. A. *Teaching English as a second or foreign language*. 4a ed. Boston: National Geographic Learning, 2014.

LITTLE, D. Learner autonomy and second/foreign language learning. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/259874624\\_Learner\\_autonomy\\_and\\_secondforeign\\_language\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/259874624_Learner_autonomy_and_secondforeign_language_learning). Acesso em: 15 de junho de 2024.

NUNAN, D. Towards autonomous learning: some theoretical, empirical and practical issues. In: PEMBERTON, R.; LI, E.; OR, W.; PIERSON, H. D. (eds.). *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong University Press, 1996.

OLIVEIRA, L. A. *Métodos de ensino de inglês. Teorias, práticas, ideologias*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y. (org.); RAJAGOPALAN, K. *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

RAJAGOPALAN, K. O ensino de línguas como parte da macropolítica linguística. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. (Org.). *Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

RAMIREZ, R. A. *Aprendizagem da docência a língua inglesa no ensino superior tecnológico: experiências, práticas e desafios*. Tese de Doutorado apresentada à Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 30 de setembro de 2024.

RICHARDS, J. C.; ROGERS, T. S. *Methods and approaches in language teaching: a description and analysis*. Cambridge University Press, Cambridge, 2001.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, F. C.; LUCIO, M. P. B. *Metodologia de Pesquisa*. McGraw Hill, 2013.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 4. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2004.

THORNBURY, S. *How to teach speaking*. Pearson Education, 2005.

TURBIN, A. E. F. *Das lamentações às realizações possíveis: um estudo de caso com professores de inglês da rede pública de São Paulo*. Tese de Doutorado apresentada à USP: São Paulo, 2010. Disponível em: [www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11062010-153309/pt-br.php](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11062010-153309/pt-br.php). Acesso em: 06 de junho de 2024.

VEIGA, I. P. A. DIDÁTICA GERAL E DIDÁTICAS ESPECÍFICAS: pontos para reflexão. *Olhar de Professor*, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 13–19, 2018. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.17i1.0001. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/9800>. Acesso em: 3 de outubro de 2024.

ZABALA, A. *A prática educativa - Como ensinar*. Artmed, 1998.