

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC/SP  
COORDENADORIA GERAL DE ESPECIALIZAÇÃO,  
APERFEIÇOAMENTO E EXTENSÃO - COGEAE  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**ELIZABETH SCHIVEL MARTINS**

**A PROFICIÊNCIA ORAL DO INGLÊS  
NO CURSO DE LETRAS  
UMA PROPOSTA ALTERNATIVA**

**SÃO PAULO  
2011**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC/SP**

**COORDENADORIA GERAL DE ESPECIALIZAÇÃO,  
APERFEIÇOAMENTO E EXTENSÃO - COGEAE**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**ELIZABETH SCHIVEL MARTINS**

**A PROFICIÊNCIA ORAL DO INGLÊS  
NO CURSO DE LETRAS  
UMA PROPOSTA ALTERNATIVA**

Monografia apresentada como exigência parcial para obtenção do título de **ESPECIALISTA** no **Programa de Estudos Pós – Graduação: Lato Sensu (Especialização) Magistério do Ensino Superior**, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão – COGEAE, Faculdade de Educação.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marta Scarpato.

**SÃO PAULO  
2011**

## ***Agradecimentos***

*Meus sinceros agradecimentos à Professora Doutora Marta Scarpato pela sua orientação e infinita paciência.*

*Ao meu querido marido Mario William por toda força, dedicação, apoio e ajuda.*

*Aos amigos e familiares que me impulsionaram a prosseguir com o trabalho.*

*Saber que ensinar não é transferir conhecimento,  
mas criar as possibilidades para a sua própria  
produção ou a sua construção.*

*Paulo Freire*

## RESUMO

MARTINS, Elizabeth Schivel. A Proficiência Oral do Inglês no Curso de Letras – Uma Proposta Alternativa. 2011. 63f. Monografia apresentada ao **Programa de Estudos Pós – Graduação: Lato Sensu (Especialização) Magistério do Ensino Superior**, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão – COGEAE, Faculdade de Educação, 2010

O presente trabalho tem por finalidade abordar os fatores que contribuem para a contínua inexistência de uma prática oral nas aulas da disciplina de língua inglesa e discursar sobre uma proposta alternativa que visa minimizar a problemática. Primeiramente, apresenta uma visão histórica da legislação educacional no processo de ensino-aprendizagem do inglês e enfoca a formação do professor e o curso de Letras com habilitação para a Língua Inglesa. Posteriormente, apresenta uma diacronia de abordagens e métodos no ensino do inglês que conduzem à abordagem Dogme ELT. Esta abordagem apresenta uma filosofia de ensino que preconiza o uso minimalista de livros didáticos e de recursos tecnológicos e prioriza a comunicação verbal. Aduz que o aprendizado da língua inglesa se dá pelo seu uso contínuo e por exposição à língua-alvo e apresenta atividades e aplicações que visam desenvolver a proficiência oral.

**PALAVRAS - CHAVE:** Língua Inglesa, Proficiência Oral, Abordagem, Dogme ELT.

## ABSTRACT

MARTINS, Elizabeth Schivel. A Proficiência Oral do Inglês no Curso de Letras – Uma Proposta Alternativa. 2011. 63f. Monografia apresentada ao **Programa de Estudos Pós – Graduação: Lato Sensu (Especialização) Magistério do Ensino Superior**, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão – COGEAE, Faculdade de Educação, 2010.

This paper aims at presenting the factors that contribute to the inexistence of an oral practice in the English Language classes and discourses about an alternative to minimize this issue. Firstly, it presents a historical view of the educational legislation regarding the teaching-learning process of the English language and focuses on the teacher's formation and the Liberal Arts course with a major in English Teaching. Secondly, it presents a diachrony of approaches and methods that leads to Dogme ELT. This approach presents a philosophy of teaching that praises minimalistic use of textbooks and technological resources and prioritizes verbal communication. Shows that one learns English by using it actively and by exposure to the target language and presents activities and applications that are designed to develop oral proficiency.

**KEY - WORDS:** English Language, Oral Proficiency, Approach, Dogme ELT

# SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| Introdução.....   | 08 |
| Capítulo 1 - O Processo de Ensino-Aprendizagem do Inglês no Contexto Nacional |    |
| 1.1 - Uma Retrospectiva.....  | 11 |
| 1.2 - O curso de Letras na Formação do Professor de Língua Inglesa.....       | 20 |
| Capítulo 2 – O Aprendizado de Línguas Estrangeiras                            |    |
| 2.1 – À questão dos Métodos e Abordagens de Ensino do Inglês.....             | 29 |
| 2.2 – Dogme no Ensino de Língua Inglesa – Uma Abordagem Metodológica.....     | 40 |
| Considerações Finais.....   | 52 |
| Referências.....  | 57 |
| Anexos.....   | 62 |

## INTRODUÇÃO

A escolha do tema dessa pesquisa deve-se, primeiramente, ao fato de estarmos inseridos em um mundo globalizado, cuja integralização cada vez mais demanda o saber de uma língua estrangeira moderna, sendo esta no presente momento histórico a Língua Inglesa. E segundo, pelas minhas observações enquanto professora e aprendiz de inglês que me levaram a questionar a ausência de uma prática oral no decorrer dos estudos acadêmicos e a questionar a máxima “de que não se aprende inglês na escola”.

A interação oral em uma língua estrangeira não é uma situação normalmente vivenciada pela maioria do povo brasileiro, como indicado nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: *“somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país”* (Brasil, 2000, p. 20). No entanto, o aprendiz de inglês não menciona a intenção de querer aprender inglês para escrever ou mesmo ler no idioma, a fala mais comumente encontrada é de querer falar a língua (Paiva, 2007, p.168). Um indivíduo busca aprender uma língua para se comunicar, e isso se dá largamente pela comunicação verbal. O pensamento de que se adquire uma segunda língua pela mera aquisição e memorização de regras gramaticais e vocabulário soa árduo. Somos seres sociáveis e como alega Bathkin em “Estética da Criação Verbal” a verdadeira substância da língua constitui-se pelo fenômeno da interação social (2003). Não pretendo aqui refutar abordagens como a Instrumental no ensino do inglês, por experiência própria, aplicada nos contextos para qual foi designada esta abordagem apresenta ótimos resultados. A busca está em entender os fatores que contribuem para a inexistência da comunicação verbal no ensino da língua inglesa, resgatar a sua importância dentro do processo de ensino-aprendizagem e apresentar um caminho alternativo para alcançá-la.

O Brasil atualmente apresenta, com a Copa do Mundo de 2014 e o Rio de Janeiro como a cidade sede para os Jogos Olímpicos de 2016, ao povo brasileiro uma rara oportunidade de se expôr às línguas estrangeiras, propiciando uma interação social na qual far-se-á necessário o uso da habilidade oral. Por isso, acredito ser o momento certo para propor uma alternativa que visasse desenvolver a proficiência oral; o momento demanda que tenhamos profissionais qualificados e capazes de produzir oralmente em inglês nas mais diversas áreas de atuação. Neste caso, o enfoque é o profissional atuante e o que pretende atuar no ensino da língua inglesa, por acreditar ser o professor o elemento transformador e multiplicador capaz de instituir uma cultura de aprendizagem do inglês em que as habilidades comunicativas de compreender e falar fossem devidamente priorizadas.

Desse modo, o presente trabalho encontra-se dividido em dois capítulos que por sua vez subdividem-se. O primeiro capítulo aborda o ensino de línguas estrangeiras modernas no contexto brasileiro. E fez-se necessário fundamentar o ensino das línguas estrangeiras na legislação educacional, com a intenção de apresentar a evolução dos textos legais e como estes se posicionam atualmente. Apontando para os fatores que contribuíram para a inexistência de uma cultura voltada ao desenvolvimento da oralidade. Para substanciar essa inexistência da prática oral na língua-alvo, requereu-se um levantamento bibliográfico sobre a formação do professor e conseqüentemente o curso de Letras com dupla habilitação – Língua Portuguesa e Língua Inglesa. De que maneira estes cursos estão sendo ofertados pelas instituições de ensino superior, como se posicionam as Diretrizes Nacionais do curso e o que ocorre verdadeiramente na prática. Buscando evitar uma falsa generalização, mas necessitando esboçar um perfil dos ingressos e egressos do curso quanto à sua competência comunicativa, foram escolhidas pesquisas nacionais que abordaram justamente a prática oral na língua-alvo dos cursos de Letras com habilitação para o inglês ofertados por instituições de ensino públicas e privadas de diversos estados brasileiros. Permitindo, portanto, obter um perfil muito próximo do real o que possibilita apontar e traçar as similaridades quanto aos cursos ofertados e como configura a produção oral em suas grades curriculares.

Ao identificar fatores que contribuem para a perpetuação de um ciclo que perdura ao longo da educação acadêmica, adicionamos o Capítulo 2 em que a primeira parte apresenta as abordagens e métodos de ensino do inglês, em uma visão diacrônica e sincrônica, que fundamentam e levam à criação da Abordagem Comunicativa, cujo pressupostos teóricos consideram as contribuições anteriores, incorporando-as em sua filosofia. Essa abordagem permite um leque de variações que por sua vez levam ao surgimento do Dogme ELT. Uma abordagem metodológica, que acredita ser a comunicação verbal o mecanismo verdadeiro para alcançar a proficiência oral. Portanto, a segunda parte do capítulo se dedica a apresentar e discursar sobre as teorias e pensamentos que embasam e fundamentam tal abordagem e como devido às suas características e à natureza flexível, adaptável e autônoma de suas atividades possa ser um veículo que permita, ante os recursos e as condições da sala de aula em que atuam a maioria das escolas brasileiras, desenvolver a competência comunicativa do aprendiz.

## Capítulo 1

# O processo de ensino-aprendizagem do Inglês no Contexto Nacional

## 1.1 Uma Retrospectiva

O Brasil vem enfrentando nas duas últimas décadas os desafios impostos pela tecnologia e globalização, visto que somos um país integrante e emergente no atual cenário global. Logo, o conhecimento e domínio de línguas estrangeiras modernas são essenciais para uma efetiva integralização.

A necessidade do domínio de uma língua estrangeira, em verdade, não é um conceito novo e é diante disso que o governo brasileiro oferta, há pouco mais de dois séculos, o ensino de línguas estrangeiras modernas no país. Em 1809 com a chegada de D. João VI ao Brasil, foram criadas as escolas de língua inglesa (LI) e de língua francesa. Estas foram instituídas pela Decisão nº 29 de 14 de julho de 1809 (Celani, 2000, p.223). Nesta instrução também constavam algumas orientações pedagógicas para o ensino destas línguas, como tempo, quantidade de horas designadas ao seu ensino e um método, similar ao método aplicado no ensino das línguas clássicas, grego e latim, fundamentado na

tradução e pronúncia de textos literários (ibid). Também neste mesmo ano, D. João VI nomeia como professor de inglês, o padre irlandês Jean Joyce, que segundo Almeida (2000) “era necessário criar nesta capital uma cadeira de LI, porque, pela sua difusão e riqueza, e os números de assuntos escritos nesta língua, a mesma convinha ao incremento e à prosperidade da instrução pública” (*apud* Santos, 2008, p.4). Uma concepção que se mantém atual, como denotado em um artigo recente de Ialago e Duran: “Sendo o segundo idioma mais falado no mundo, o inglês é hoje o idioma utilizado na maioria das relações comerciais, sendo também veículo preferencial para a transmissão de descobertas científicas e tecnológicas” (2008, p.58).

A inclusão das línguas estrangeiras modernas (LEM) no currículo das escolas secundárias ocorre em 1855, com a instituição do francês, inglês e alemão, em caráter obrigatório, e do italiano, em caráter facultativo (SEE, 2008, p.41). Na prática seu ensino sofre durante o império de dois problemas: a inexistência de uma metodologia adequada e sérios problemas de administração (Leffa, 1999, p.4). Enquanto Leffa aponta para a diminuição da carga horária da LI – de 76 horas em 1892 para 29 horas em 1929, Celani indica um ensino fundamentado nos moldes de ensino das línguas clássicas com ênfase no ensino de gramática e da tradução de textos literários (2000, p.227). Sucede-se então, durante o império e na república, um descrédito do ensino das LEM, criticado por Chagas (1957): “Se antes não se estudavam os idiomas considerados facultativos, a esta altura já não se aprendiam nem mesmos os obrigatórios (...)” (*apud*, Leffa, 1999, p.6). Este descrédito seria questionado em 1931, com a Reforma Francisco de Campos.

A Reforma Francisco de Campos, associada à criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, busca resgatar a importância das LEM (Leffa, 1999, p.7). De acordo com o autor, esta reforma traz mudanças significativas no conteúdo e principalmente na metodologia de seu ensino. O ensino de línguas estrangeiras modernas valoriza-se, principalmente o ensino do inglês e do francês que passam a configurar no currículo escolar regular. Institui-se também, nesta reforma, a necessidade de formação específica dos professores em nível superior (Chagas, 1979, *apud* Carvalho, 2008, p.8). Diminuiu-se as horas voltadas ao ensino de latim e introduzia-se pela primeira vez no país, de forma oficial, instruções metodológicas quanto ao ensino das línguas estrangeiras pelo método direto – metodologia implementada na França em 1901 (Leffa, 1999, p.8). Este método propõe o ensino da língua estrangeira (LE) para ser ministrado na própria língua, sem mediação da língua materna. Na aplicação desse método, destacou-se no período, o Professor Carneiro Leão, que registra suas experiências no Colégio Pedro II (RJ) em seu

livro *O ensino das línguas vivas*, publicado em 1935 (ibid). Dentre as instruções metodológicas contidas no livro, o autor sugere que a aprendizagem da língua deve obedecer à sequência ouvir, falar, ler e escrever, que o ensino da língua deve procurar um caráter mais prático e ser ministrado na própria língua, desde a primeira aula. Deve-se buscar transmitir o significado não por tradução de palavras, mas pela ligação direta do objeto à sua expressão, usando-se para isso ilustrações; e que as noções gramaticais sejam deduzidas por observação e nunca sob a forma teórica ou abstrata de regras. Além de proporcionar uma leitura que contemple materiais diversificados, para possibilitar aos educandos conhecer o idioma atual do país (Leffa, 1999, p.8-9).

Como a Reforma de 1931, a Reforma de Capanema em 1942, também se preocupou com a questão metodológica e administrativa ao concentrar a educação do país no Ministério da Educação e ao recomendar o uso do método direto por meio da Portaria Ministerial nº 114 de 29 de janeiro de 1943 (ibid, p.10), cujo método de ensino deve ser prático e orientado não apenas para seus objetivos instrumentais (compreender, falar, ler e escrever), mas também aos objetivos educativos e culturais que visavam contribuir para a formação da mentalidade do indivíduo. Porquanto estes objetivos igualmente desenvolvem habilidades e competências que propiciam o conhecimento da civilização estrangeira, criando oportunidade de compreender tradições e ideais de outros povos, de modo a inculcar no educando noções inerentes à índole humana (Leffa, 1999, p. 10). Leffa aponta que em termos do ensino das LEM a Reforma de Capanema merece destaque por especificar os critérios de ensino para atingir os objetivos propostos:

Os instrumentos que deveriam ser usados para atingir esses objetivos, foram também detalhados até o nível da aplicação pedagógica na sala de aula. O vocabulário seria escolhido pelo critério de frequência; a leitura deveria iniciar-se por manuais "de preferência ilustrados" dentro e fora da sala de aula, começando com "histórias fáceis" e progredindo até a leitura de obras literárias completas; os recursos audiovisuais, desde giz colorido, ilustrações e objetos até discos gravados e filmes são amplamente recomendados. (1999, p.10)

Apesar dessas instruções e do interesse quanto ao ensino das LEM no Brasil, durante 1942 e 1960 não se consagra sua importância. Em verdade o que ocorre é a sua desvalorização (Celani, 2000, p.245). Sucede-se neste período uma redução das aulas de inglês e francês no ensino secundário, em parte por uma onda de nacionalismo que se instala no país, voltando-se a importância do ensino de línguas à língua materna (Carvalho, 2010, p.35), pela carência de profissionais preparados que dificultou a chegada do método direto às salas de aulas (Chagas, 1957 *apud* Leffa, 1999, p.11) e pelo baixo número de aulas designadas as LEM (Carvalho, 2008, p.9). Apesar deste cenário desfavorável, Carvalho relata que o inglês e francês continuam a configurar no currículo escolar por conta de sua importância no cenário mundial (2010, p.36), mas o seu ensino permaneceu

similar àquele ensinado no império e república, ou seja, memorização de regras gramaticais e tradução de textos (ibid, p.35). Paradoxalmente, estes são os anos gloriosos do ensino das línguas estrangeiras modernas no Brasil (Leffa, 1999, p.11), por conseguinte as Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e de 1971 vêm a promover uma maior desvalorização de seu ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 trazia em seu escopo a mudança do currículo do ensino ginásio e científico para 1º e 2º Grau, a flexibilização do currículo e a liberdade de métodos. O seu artigo 12 estabelecia que cabia aos sistemas de ensino articular os grau e ramos, bem como atender à flexiblização do currículo. Afirmava no Art. 20 inciso A que cabia à lei federal ou estadual atender a variedade de métodos buscando respeitar as peculiaridades de cada região. O Art. 27 assentava que deveria o ensino primário, 4 séries anuais, ser ministrado apenas na língua nacional, enquanto no ensino médio era estabelecido no Art. 40 inciso A que os sistemas de ensino deviam organizar as disciplinas obrigatórias determinadas para cada curso, mas devendo-se enfatizar o ensino da língua portuguesa. Deste modo, ocorre após a sua instituição um ciclo que conduz à redução de 2/3 do ensino de línguas estrangeiras em relação à Reforma de Capanema (Leffa, 1999, p.13). Com a redução da carga horária, o ensino de línguas estrangeiras adquire um caráter que segundo Celani (2000, p.245) é de “mera atividade, e dada como “disciplina complementar” ou “optativa”. Sendo que, o francês quando não totalmente retirado do currículo, teve sua carga semanal bem reduzida, e o inglês, sofre algumas alterações, passa de 12 horas em 1961 a 9 horas em 1971 (Leffa, 1999, p.13).

A lei subsequente, a de nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, continuava a promover a desvalorização no ensino das línguas estrangeiras modernas, visto que apenas seu Art. 8º parágrafo 2º as menciona:

Em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe.

Adquirindo pois uma caráter de disciplina facultativa, passando a pertencer ao currículo diversificado (Carvalho, 2010, p.37). Paiva também aponta para o impacto destas leis na desvalorização das línguas estrangeiras:

A LDB de 1961 e a de 1971 ignoram a importância das línguas estrangeiras ao deixar de incluí-las dentre as disciplinas obrigatórias: português, matemática, geografia, história e ciências. As duas LDBs deixaram a cargo dos Conselhos Estaduais decidir sobre o ensino de línguas (2003, p.56).

Sendo a título de elucidação do alcance deste impacto, o Conselho de Educação do Estado de São Paulo em 1985, altera o status da LE de “disciplina” e passa a ser designada como “atividade” (Paiva, 2003, p.58).

Como novidade, a lei nº 5.692 instituiu o núcleo comum e fixo para os currículos; por meio da Resolução nº8 de 1 de dezembro de 1971. Esta instrução determinava que o ensino compreenderia as matérias de comunicação e expressão, estudos sociais e ciências, sendo que em comunicação e expressão o único conteúdo obrigatório era o de Língua Portuguesa (Paiva, 2003, p. 56). Estabelecia o art. 7º desta resolução: “Recomenda-se que em Comunicação e Expressão, a título de acréscimo, se inclua uma Língua Estrangeira Moderna, quando tenha seu estabelecimento condições de ministrá-la com eficácia” (*apud* Paiva, 2003 p.56). Resulta tal instrução em promover o descrédito das LEM ao condicionar às escolas o seu ensino.

A LDB de 1971 ao reduzir um ano de escolaridade, de doze para onze anos (8 anos no 1º Grau e 3 anos no 2º) e instituir a necessidade de adotar uma habilitação profissional, suscita a retirada do ensino do inglês do 1ºGrau e resignou-o a apenas uma hora de aula por semana no 2º (Leffa, 1999, p.13). Visto que no Parecer 853/71 o ensino de LE configura como mera “recomendação” e não como uma obrigação pelas instituições de ensino e a Resolução nº 58 de 1976 assenta que o ensino de LEM (inglês) seria obrigatório no 2º Grau e mantém a instrução de apenas “recomendado” para o 1º Grau (Carvalho, 2010, p.36). Deste modo, manteve o ensino de línguas estrangeiras modernas um descrédito que perdura até a década de 90, momento em que os textos legais empreendem uma retomada de sua valorização.

A nova Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 1996 traz alterações significantes para a educação do país e para o ensino das LEM ao determinar a obrigatoriedade de uma língua estrangeira moderna na grade curricular do Ensino Fundamental, antigo 1º Grau. Estabelece o art.26 § 5º:

Na parte diversificada do currículo será incluído obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

No Ensino Médio uma LE também é obrigatória, mas há espaço para escolha e permite, desde que possível, o ensino de uma segunda língua estrangeira. Assenta o art. 36 inciso III: “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”. Deste modo, vem o governo federal tentar resgatar a importância das LEM, reconhecendo sua necessidade (Paiva, 2003, p.59). Apesar deste resgate estender-se aos próximos documentos da legislação educacional, complementares à LDB/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998 para o Ensino Fundamental – Ciclos III e VI e para o Ensino Médio em 2000, há no corpo destes textos legais dizendo quanto ao processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras modernas, sua importância na formação do educando e quanto a viabilidade de desenvolver as habilidades e competências necessárias para se comunicar efetivamente em uma língua estrangeira.

Os PCN do Ensino Fundamental Ciclos III e IV de 1998 em suas considerações preliminares:

Primordialmente, objetiva-se restaurar o papel da Língua Estrangeira na formação educacional. A aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão, (...).O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social. (BRASIL, 1998, p.19).

No âmbito dos PCN do Ensino Médio (2000), as LEM configuram como fundamentais:

Torna-se, pois, fundamental, conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno(...)propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão. (BRASIL, 2000, p.26).

Vemos pois que os PCN complementam e mantêm a visão da LDB/96 conferindo a importância das LEM no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, os mesmos documentos apresentam um discurso que subjuga esse mesmo processo como inábel. Do qual o desenvolver de todas as habilidades –compreender, falar, ler e escrever seja

inatingível. Habilidades necessárias, que devido a realidade do país justifica-se o desenvolvimento de uma (ler) em detrimento de outras, em especial o da fala:

Deve-se considerar o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático, etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim o foco de leitura pode ser justificado em termos da função social das LES no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vistas as condições existentes. (BRASIL, 1998, p.21)

Deste modo, considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem. (...). Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno (ibid, p.20).

Deste modo, transmite o documento um caráter de conformidade, de descrédito para com o processo de ensino de LE, que contrapõe a lei nº 9.394/96. Aponta Paiva:

O documento, portanto, em vez de impulsionar mudanças na realidade para a implementação de um ensino de qualidade, apresenta uma justificativa conformista e determinista ao propor um ensino de LE recortado pela habilidade de leitura, desconhecendo, diferentemente do resto do mundo, a relevância da oralidade (2003, p.62).

Esta mentalidade, portanto, embasa um ensino voltado à gramática e perpetua um modelo arcaico que dificulta o desenvolvimento eficaz das habilidades, em particular, a oral. Diz Pereira (2011):

Os professores chamados “gramatiqueros” (grifo da autora) se apoiam nos PCN, (...) o posicionamento antiquado do educador que busca a todo custo permanecer entrando em sala de aula e dando aulas no modelo do século passado atrapalha muito o ensino eficiente de Língua Inglesa nas escolas brasileiras (p.3).

No texto dos PCN, *Competências e habilidades a serem desenvolvidas em LEM*, do Ensino Médio (2000) a oralidade é vista como oportunidade incomum: “São raras as oportunidades que o aluno tem para ouvir e falar a língua estrangeira” (p.28). Porém no

mesmo texto e página esta habilidade é tida como fundamental para se alcançar a competência comunicativa:

- Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em Língua Estrangeira (oral e/ou escrita). (...)
- Utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar falhas na comunicação(...) e alcançar o efeito pretendido (falar mais lentamente, ou enfatizando certas palavras (...)) (PCN, 2000, p.28-29)

O documento apresenta contrassenso, pois dispõe em seu escopo que o domínio da LE é ferramenta essencial na formação integral do educando, sendo meta do Ensino Médio o desenvolvimento da comunicação oral e escrita, visando preparar o indivíduo a inserir-se no mundo profissional e globalizado em que vivemos, sendo capaz de conscientemente transformá-lo e capaz de continuar contribuindo para o seu crescimento pessoal enquanto cidadão (Perreira, 2011, p.2-3), mas apresenta proposições contraditórias para sua consecução.

Desta forma, é compreensível que não ocorra na prática a consagração das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional quanto ao desenvolvimento tanto das habilidades orais quanto das de ler e escrever. O aproveitamento em relação ao ensino das LEM, neste caso do inglês, nos ensinos Fundamental e Médio é praticamente inexistente (principalmente na escola pública), como relatados pelos alunos de Letras na tese de doutorado de Carvalho (2008, p.95-99) que afirmam que ao longo destes anos “nunca sai do verbo ‘to be’”. Consequentemente esses educandos ingressam no Ensino Superior inaptos a produzir nas quatro habilidades comunicativas. Conforme indicado por Walker (2003): “o aproveitamento dos alunos em relação ao estudo de língua inglesa no Ensino Fundamental e Médio é insatisfatório e, ao ingressar no curso de Letras, não possuem nenhum domínio da língua inglesa” (*apud* Carvalho, 2008, p.17). Sucede-se então, segundo a mesma autora, aos cursos superiores tentar suprir esta deficiência e ao não conseguir, resulta por sua vez na formação de profissionais fracos (*ibid*), perpetuando um ensino de baixa qualidade além da atitude fatalista de que não se aprende inglês na escola (Basso, 2000, p. 294). E ao intensificar esta noção de ser impossível aprender línguas estrangeiras na escola ocorre, desde então, a oferta crescente, de cursos particulares (Paiva, 2003, p.68-69).

Este cenário gera, portanto, um ciclo vicioso no processo de ensino-aprendizagem do inglês, em que a desenvoltura da habilidade oral, foco deste trabalho, permaneça negligenciada. Que o não desenvolvimento de todas as habilidades comunicativas continue a ser justificado, em prol de um ensino completamente descontextualizado voltado à memorização de regras, à gramática normativa e à tradução literal e exaustiva de textos escritos, que para se aprender efetivamente uma língua estrangeira deve-se estudar em cursos livres e particulares.

## **1.2 O curso de Letras na Formação do Professor de Língua Inglesa**

Ao longo da existência de uma legislação educacional voltada ao ensino de LE no Brasil, observamos os textos legais empreenderem uma revalidação de sua importância. Contudo, em face aos fatores apresentados, permanecemos com uma metodologia de ensino muito similar àquela empregada no ensino das línguas clássicas.

Há indiscutivelmente nestes textos uma melhora significativa da importância das LE na formação integral de um indivíduo e da sua inserção na sociedade e no mercado de trabalho, porém o processo de ensino-aprendizagem continua permeado de proposições contraditórias. Com isso, ocorre uma defasagem cronológica no ensino da língua estrangeira, cujo aluno atinge o nível superior de ensino sem nenhuma habilidade oral produzida ao longo de sua educação básica. Para substanciar a inexistência do uso da língua-alvo em sala de aula, faz-se necessário voltar o olhar ao curso de Letras com duas habilitações: Língua Portuguesa e Língua Inglesa e a formação do profissional que leciona e ao que pretende lecionar inglês.

O primeiro curso superior de Letras no Brasil foi instituído pela Universidade de São Paulo em 1934, sendo o bacharelado em 3 anos e um ano adicional de Didática para a licenciatura (Carvalho, 2008, p.11). Todavia, apenas em outubro de 1962 pelo Parecer nº 283 que o Conselho Federal de Educação fixaria o conteúdo programático mínimo do curso, cuja estrutura incluía a aprendizagem de cinco línguas estrangeiras com suas respectivas literaturas, compondo uma parte comum e outra diversificada (ibid, p.12). A essa estrutura Valnir Chagas faz referência ao declarar na abertura do Parecer: “A presente estrutura de nossos cursos superiores de Letras dá a impressão de algo que se planejou para

não ser executado” (*apud* Paiva, 2003, p.71) Estabelecia também o Parecer as duas possibilidades de habilitação – Português ou Português e uma Língua Estrangeira clássica ou moderna (*ibid*, p.72), além do currículo mínimo do curso que compreendia 8 matérias, sendo 5 fixas: Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa, Literatura Brasileira, Língua Latina e Linguística, e três a serem escolhidas dentre: Cultura Brasileira, Teoria da Literatura, uma Língua Estrangeira Moderna e sua Literatura correspondente, Literatura Latina, Filologia Românica, Língua Grega e Literatura Grega (Carvalho, 2008, p.12). A instituição de uma terceira possibilidade de habilitação ocorre em 1966 pela Portaria n° 155 do Ministério da Educação no qual são listadas as possíveis áreas para a Licenciatura de Letras: Português e Literaturas da Língua Portuguesa, uma Língua Estrangeira clássica ou moderna com sua respectiva literatura e Português e uma Língua Estrangeira clássica ou moderna com as respectivas literaturas (Paiva, 2003, p.73). As matérias pedagógicas para a formação do professor são estabelecidas pela Resolução n° 9 em 10.10.1969 sendo além das matérias determinadas para cada curso as matérias de Psicologia da Educação – com foco no Adolescente e a Aprendizagem, Didática, e Estrutura e Funcionamento de Ensino de 2° Grau. Além de obrigatória a Prática de Ensino sob forma de estágio supervisionado (Carvalho, 2008, p.12-13).

A LDB de 1996 trouxe uma maior flexibilização e autonomia ao ensino superior ao atribuir em seu art. 53° que poderão as universidades criar, organizar e extinguir seus cursos e programas e que têm autonomia para fixar os currículos e elaborar a programação de seus cursos, desde que observados as diretrizes gerais. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Letras foram instituídas pela Resolução n°18 em 13 de março de 2002 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Superior e ainda pelos Parecer n° 492/2001 e Parecer n° 1363/2001. Já a carga horária e duração do curso estabeleceu-se por meio de Resolução própria, a CNE/CP 2, de 19.02.2002, cujo Art. 1° assenta o mínimo de 2800 horas para a graduação plena em nível superior dentro de uma articulação teórico-prática sendo: 1800 horas para os conteúdos científicos-culturais, 400 horas para o estágio supervisionado, 400 horas de prática de ensino e 200 horas para outras atividades acadêmicas, científicas e/ou culturais. Sendo pois, esta carga horária destinada a apenas uma habilitação. E seu Art. 2° estabelece que esta carga horária deve ser distribuída em 3 anos letivos, no mínimo, e obedecendo os 200 dias letivos determinados pela LDB.

Como a LDB/96 os princípios que norteiam as DCN são a flexibilidade e autonomia e já em sua introdução as DCN estabelecem para os cursos de licenciatura estruturas flexíveis: “(...) ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio” (p.29). Quanto à formação do profissional de Letras, afirma os DCN<sup>1</sup>:

#### 1. Perfil dos Formandos

(...) o profissional em Letras **deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objetos de seus estudos**, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais(...)

#### 2. Competências e Habilidades

O graduado em letras, **tanto na língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna** (...)deverá **ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica** convencional, teórica e prática, ou fora dela. Nesse sentido **visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas** (...) O curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento (...) **domínio do uso da língua portuguesa ou de língua estrangeira, nas manifestações oral e escrita** (2000, p.30).

Sendo que, os DCN determinam competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo da formação do profissional de Letras, além de determinar aos cursos terem estruturas flexíveis em conformidade com o estabelecido pela LBD. No entanto, um olhar atento a estes textos legais nos faz perceber que não existe uma carga horária adicional mínima estabelecida para a integralização de uma segunda habilitação nos cursos de licenciatura e, em nome dessa flexibilização de estrutura, tampouco orienta por quais meios poderiam ser as competências e habilidades alcançadas. Por conseguinte, questionamentos à estruturação do curso são suscitados.

Uma universidade pública localizada no interior da cidade de São Paulo consultou o Ministério da Educação em 2006 quanto à estruturação para o curso de Letras com dupla habilitação em sua instituição. A interessada indagou o CNE quanto à possibilidade de estruturar duas habilitações em 2800 horas e caso isso não fosse possível qual seria a carga horária mínima que deveria ser acrescida para consentir uma segunda habilitação. Por meio do Parecer nº 83/2007 os relatores do Colegiado do Conselho do Ensino Superior respondem à interessada em 29 de março do mesmo ano, que não é possível estruturar um curso de Letras com duas habilitações em 2800 horas e que a carga horária mínima

---

<sup>1</sup> Grifos meus

adicional para a integração de duas habilidade não está formalmente estabelecida e deverá ser objeto de estudo posterior do Conselho<sup>2</sup>, mas que as DCN permitem perfeitamente duas habilitações “como entendem e praticam diversas instituições públicas por todo o país” (Brasil, 2007, p.2). Desta forma, fica ao encargo das instituições de ensino superior (IES) definirem uma carga horária adicional para a segunda habilitação de seus cursos de Letras, em vigência com a legislação educacional que apesar de estabelecer que o profissional deve durante sua formação desenvolver o domínio de uma língua estrangeira em sua forma oral e escrita, não determina conteúdo programático nem carga horária adicional para atingir as estabelecidas e necessárias competências e habilidades para o pleno exercício de sua profissão enquanto professor de LE.

Felizmente estes textos legais apresentam concepções para o desenvolvimento de atitudes reflexivas e a necessidade de refletir a prática educativa ao longo do processo. Assim sendo, nas últimas décadas, uma extensa bibliografia nacional de estudos como os de Almeida (2000), Santos (2000), Basso (2000), Silvestre (2000), Paiva (2003), Walker (2003), Carvalho (2008), Ialago e Duran (2008) e Carvalho (2010) dentre tantos outros, voltados à formação do profissional de Letras com duas habilitações – Português e Inglês e a capacitação de sua competência comunicativa, em particular a habilidade oral, têm sido produzidos. Mas Basso comenta:

“Portanto embora atualmente muito se tenha escrito em ensinar uma LE comunicativamente, e de extensa bibliografia, particularmente teórica, já se encontrar à disposição dos professores, a realidade da sala de aula, tanto nas universidades, quanto nos demais níveis de ensino é bem distinta e muito aquém da idealizada”(2000, p.123).

Há certamente fatores que contribuem para não obtenção desse ideal. Paiva aponta as licenciaturas “empacotadas” (grifo da autora) dos cursos de Letras com dupla licenciatura oferecidos atualmente pelas IES, que impossibilitam o desenvolvimento da competência comunicativa do professor ao longo de sua formação. Devido ao número de horas na dupla habilitação dispendidas ao ensino da Língua Portuguesa e suas literaturas, que ocupam a maior parte da grade curricular destinada ao curso e na qual não permitem ao indivíduo produzir oralmente em LI (2003, p.53-84). Por conta, discursa a autora, dos currículos praticados pelas IES que não oferecem espaço real para o professor produzir oralmente na língua-alvo (ibid). Silva (2000) constata por meio dos depoimentos em sua tese que esses currículos realmente não favorecem a língua oral, pois mesmo tendo os

---

<sup>2</sup> Processo n° 23001.000072/2006-26 publicado no Diário Oficial da União em 24.09.2007

participantes da pesquisa na maioria estudado inglês, concomitante à sua educação básica, em escolas de idiomas com 6 a 7 anos de estudos, capazes de produzir oralmente, estes relatam que não há devida atenção voltada a língua oral, e poucas são as atividades que reproduzem situações reais para seu uso, i.e. seminários. E ainda nas poucas aulas designadas à produção oral, contempla-se a língua escrita (p.113-131). Carvalho (2010) em seu mestrado relata a reformulação do curso de Letras com habilitação em LI de uma universidade pública no Interior da Bahia. Apesar de melhorar significativamente o currículo de 1997, a habilidade oral permanece com uma carga horária baixa, das 3180 horas designadas ao curso apenas 45 horas no 3º semestre são voltadas à produção e compreensão oral (p.65-72). Segundo Walker (2003) as avaliações praticadas no vestibular de múltipla escolha avaliam leitura e gramática e não a proficiência oral, com isso não há interesse por parte das IES que continuam a priorizar um ensino voltado à leitura e à gramática (*apud* Carvalho, 2008, p.17), continuando a subestimar a produção oral na aprendizagem do cursante.

Há também que se atentar para como são conduzidas as aulas designadas à produção oral, pois as mesmas tendem a apresentar diálogos preestabelecidos e descontextualizados. Aponta Basso:

(...) que as demais encontradas não são naturais e nem verossímeis, pois não representam as necessidades dos usuários buscando informações, conhecimento, ou o seu prazer em compartilhar conhecimentos, e pensamentos através da linguagem, constituindo-se antes em repetir de frases feitas, de diálogos pré-fabricados (2000, p.123).

Sendo que, a aprendizagem oral dos cursantes não se altera ao longo do curso, como observado por Basso: “A heterogenidade que existe quanto à língua oral no ingresso dos alunos no curso persiste até à saída, nada melhorando a fluência oral” (2000, p.297). É esta a problemática recorrente das pesquisas supra citadas, a insatisfação do aluno ante sua própria formação e a realização de que a sua proficiência verbal é muito aquém do ideal. Carvalho ao analisar os dados de sua pesquisa aponta que 82 dentre os 119 participantes consideram insatisfatória a sua produção oral. (2008, p.99). Ao questionar ingressos, egressos e professores já atuantes de um curso de Letras – Português/Inglês de uma universidade no Paraná, Basso relata: “Um problema que aparece frequentemente e sempre mencionado como principal pelos professores quando falam de sua competência profissional é a falta de proficiência oral na língua-alvo” (2000, p.121). Os participantes da pesquisa de Silva (2000), cursantes de Letras de uma universidade pública do Rio de

Janeiro, que já haviam estudado inglês por anos em escolas de idiomas, esperavam no curso aprofundar seu conhecimento em língua inglesa, com um ensino mais qualificado e aprimorar a linguagem oral. No entanto, sem devido espaço e atenção com uma carga horária pequena, apenas 45 horas em um semestre, designada à produção oral, não atingem as suas expectativas diante do curso (p. 123). Seguem objetivos e ementa da disciplina *Expressão Oral e Escrita em Língua Inglesa* desta instituição:

- Capacitar o aluno a se comunicar em língua oral com proficiência operacional que implica satisfazer a maioria dos requisitos de trabalho através de uso da língua frequentemente efetivo e aceitável
- Capacitar o aluno a escrever parágrafos completos e coerentes

A disciplina visa desenvolver a fluência oral e escrita do aluno com base em exercícios práticos que contemplem as novas metodologias destinadas a este fim específico (Silva, 2000, p.246).

Não só estão as licenciaturas empacotadas, mas também estão as disciplinas que atrelham duas habilidades distintas, falar e escrever, em um período de tempo impossível de desenvolver sequer uma. Pois as mesmas requerem acionar e desenvolver competências por meio de trabalhos diferenciados com propósitos específicos, inerentes à própria habilidade, que requerem tempo e planejamento. Não é porquanto estranho, ao final dos cursos de Letras com dupla licenciatura, os formandos saírem desqualificados para enfrentar o mercado de trabalho (Carvalho, 2008, p.13), contribuindo pois para um quadro aquém daquilo idealizado (Basso, 2000, p.298). E com essa formação praticamente inexistente, ou seja, praticamente nenhuma produção oral na segunda língua de sua escolha, esse profissional irá preparar futuros alunos de licenciatura incapazes de produzir oralmente em LE (Ialago e Duran, 2008, p. 23).

Temos, portanto, um ciclo vicioso também na aprendizagem do inglês no ensino superior, que sustentada pela legislação educacional, conduz o profissional que pensa em desenvolver a sua proficiência oral ao cursar Letras com habilitação dupla, a fazê-la em cursos livres e particulares (Paiva, 2003). E aqueles que já possuem alguma habilidade oral desenvolvida ingressam o curso com expectativas de aprimoramento da língua estrangeira (Silva, 2000), sendo que todos procuram atingir o mesmo objetivo com o curso, o domínio oral da língua. Encontram-se em diferentes estágios de desenvolvimento da dada

habilidade e as IES continuam a ofertar cursos “empacotados” com uma carga horária baixa destinada à competência comunicativa do profissional de LE. Formam indivíduos que se sentem e estão realmente despreparados para enfrentar o mercado de trabalho, limitando inclusive as suas opções de emprego. Uma vez que negligenciada a habilidade oral o profissional não se candidataria a uma vaga em que há o requisito da fluência. Faz-se portanto necessário, buscar métodos que causem uma ruptura nesse ciclo que se vê perpetuado desde à educação básica ao ensino superior.

Deste modo, trataremos de apresentar e discursar no próximo capítulo acerca de um método dentro de uma abordagem comunicativa, que pudesse vir a trabalhar a habilidade oral incorporando naturalmente os diversos níveis de proficiência, visando uma produção realista e contextualizada, possível de aplicar ante os recursos escassos e em um tempo limitado, respeitando a legislação educacional em vigência.

## **CAPÍTULO 2**

### **O Aprendizado de Línguas Estrangeiras**

#### **2.1 À questão dos Métodos e Abordagens de Ensino do Inglês**

A linguagem é a principal característica que distingue o homem das demais espécies do reino animal e a aquisição de uma língua é um processo pelo qual os seres humanos adquirem a capacidade de conceber, produzir e usar palavras para se comunicar. Esta capacidade envolve o desenvolver de um complexo sistema de competências e habilidades a partir de um contexto de atividades colaborativas que levaram à convencionalização de termos gramaticais e linguísticos (Tomasello, 2008).

Desde primórdios, enquanto seres estruturados dentro de uma dada sociedade, temos necessidade da comunicação. Como raça a partir de grunhidos, mímicas e indicações (apontar com o dedo), evoluímos a um sistema complexo de sons capazes de transmitir mensagens e conhecimento (Tomasello, 2008). De acordo com o autor essa evolução se dá largamente pela necessidade humana de cooperação, que ele chama de “cooperação comunicativa” (p. 1-11). O desenvolvimento de uma língua decorre deste fenômeno, diz Tomasello:

E quanto à linguagem? A hipótese atual é que somente dentro do contexto de atividades colaborativas, no qual os participantes compartilham intenções e apreciações, coordenados por formas naturais de comunicação gestual, que as convenções linguísticas arbitrárias viriam a existir evolucionariamente. Línguas convencionais (primeiro signo e depois vocal), nasceram ao “pegarem carona” nestes gestos já compreendidos, substituindo a naturalidade da ação de apontar e mimcando uma compartilhada (e mutuamente conhecida para ser compartilhada) aprendizagem social histórica. Este processo foi possível, é claro, pela singular habilidade humana de aprendizagem cultural e de imitação, na qual os capacitam a aprender com os outros e com seus estados intencionais de modo singular e eficiente (...) Como parte desta mesma trajetória evolucionária, seres humanos começaram a passar culturalmente para diante as várias convenções gramaticais organizadas em complexas construções linguísticas que codificavam complexos *tipos* de mensagens para uso em situações comunicativas recorrentes<sup>3</sup>. (Tomasello, 2008, p.9-10)

Sendo pois, que apenas dentro de um contexto comum a todos os sujeitos envolvidos, com intenções e atenções similares, que uma língua se concretiza. Desta forma, é possível ao homem criar e passar através da cultura convenções gramaticais, ao desenvolver complexas construções linguísticas que codificam um complexo sistema de mensagens para serem reutilizadas em situações comunicativas recorrentes. O interessante, como notado pelo autor, é a capacidade humana de ter diversificado a linguagem em mais de 6.000 formas diferentes, mas nem todas possuem uma forma escrita, sendo a sua convencionalização transmitida apenas verbalmente (ibid).

---

<sup>3</sup> Trad. da autora

A aquisição de uma segunda língua, segundo Krashen (1982), ocorre de duas formas: pelo processo subconsciente, muito similar à aquisição da língua materna, no qual o aprendiz não está ciente da aquisição, mas reconhece o fato de estar utilizando a língua para se comunicar, adquirindo competência comunicativa<sup>4</sup>; e pelo processo consciente de aprendizado de outra língua, no qual o sujeito entende que está aprendendo uma segunda língua, estudando a sua estrutura e as regras, ciente delas e sendo capaz de discursar sobre as mesmas. Indica o autor:

A primeira maneira é *aquisição* da linguagem, um processo similar, senão idêntico, ao modo em que as crianças desenvolvem a habilidade em sua primeira língua. A aquisição da língua é um processo subconsciente; os adquirentes da língua não estão normalmente cientes do fato de estar adquirindo uma língua, mas apenas conscientes do fato que estão usando a língua para comunicação. O resultado de aquisição da língua, a competência adquirida, também é subconsciente. Nós não somos, em geral, conscientemente cientes das regras das línguas que adquirimos. Em vez disso, nós temos um “sentimento” do correto. Sentenças gramaticais “soam” corretas, ou “sentimos” corretas, e erros “sentimos” incorretos (...). A segunda maneira de desenvolver competência numa segunda língua é pela *aprendizagem* da língua. Nós usaremos o termo “aprendizagem” daqui em diante para se referir ao conhecimento consciente de uma segunda língua, conhecendo as regras, estando consciente delas e sendo capaz de dialogar sobre as mesmas. Em termos não técnicos, aprendizagem é “conhecer sobre” uma língua, mais conhecido pela maioria das pessoas como “gramática” ou “regras”<sup>5</sup> (Krashen, 1982. p.10).

Sendo portanto, tendência desenvolver a gramática de uso no processo de aquisição subconsciente, os erros gramaticais são percebidos, sentidos no decorrer do processo, pois esta é a gramática natural, adquirida com a vivência na língua e com a exposição a ela. Enquanto na aquisição consciente prevalece-se a gramática normativa, a aprendizagem por meio de memorização das regras e dos termos técnicos.

Desde o século 19 mudanças vêm ocorrendo em reconhecimento às alterações das necessidades de aprendizado de LE, o que suscitou por exemplo uma abordagem que

---

<sup>4</sup> O termo “competência comunicativa” foi cunhado por Dell Hymes em 1966 em seu livro *Two types of Linguistic Relativity* e refere-se ao uso que o indivíduo faz da gramática (morfologia, sintaxe, fonética) para se comunicar em diversos contextos.

<sup>5</sup> Trad. da autora.

visasse a proficiência oral em contraposição às abordagens visando a compreensão escrita (Krashen, 1982, p.3). Krashen (1982) define o termo *abordagem* como um conjunto de suposições correlativas acerca da natureza da língua e sua aprendizagem, sem envolver os procedimentos para atingir as tais suposições e trazem em si crenças e teorias em comum quanto à natureza da linguagem e seu aprendizado, em outras palavras, um conjunto de princípios para o ensino de línguas. Já *método*, o autor menciona que de acordo com o *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, é um meio de ensinar uma língua, no qual é embasado em um sistema de princípios e procedimentos, ou seja, é um planejamento embasado em uma forma específica de aprendizagem, um meio de se apresentar determinado material a ser estudado, especificando-se conteúdo, papel do professor e do aluno. Agora a *técnica* é algo bem mais específico como uma estratégia ou habilidade utilizada para se alcançar determinado objetivo (Krashen, 1982, p. 244-246). No Brasil, por exemplo, é comum a confusão das escolas de idiomas ao ofertarem o método *Communicative Approach*, que como o nome já diz é uma abordagem comunicativa e não um método. Em verdade, o método praticado por quase todas as escolas de idiomas no país é o *PPP – Present, Practice and Produce*<sup>6</sup> (Lima, 2009, p.1-2)

Em decorrência dessa mudança nas necessidades de aprendizado de línguas estrangeiras, muitos métodos surgiram ao longo de sua história. Richards and Rodgers (2001) dividem os métodos sob três aspectos: o *aspecto estrutural* que trata a língua como um sistema codificado de elementos relacionados, entre os principais métodos constam o de Gramática e Tradução e o Audiolingual; o *aspecto funcional* que vê a língua como veículo para expressar ou alcançar determinada função, como por exemplo solicitar algo, inclui os métodos *Situated Language Teaching* e o *Direct Practice*<sup>7</sup>; e o *aspecto interacional* que trata a língua como mecanismo de criação e manutenção das relações sociais, focando padrões, ações, negociação e interação que ocorrem na comunicação. Sendo dentre os muitos métodos incluídos sob este aspecto, o de maior impacto o Direto, pois é dele que emergem todos os métodos subsequentes que tomaram por base muito de seus princípios, inclusive o método Dogme ELT, foco deste capítulo.

De acordo com os registros históricos o primeiro método a ser empregado no ensino de línguas estrangeiras é o de Gramática e Tradução (Paiva, 2005, p.127), método também conhecido como o Método Tradicional ou Clássico (por ser utilizado no ensino das línguas clássicas - grego e latim). Este método foi desenvolvido para escolas

---

<sup>6</sup> Mais comumente conhecido por Método Audiolingual.

<sup>7</sup> No português esses métodos mantêm o nome no original.

secundárias na Prússia, no final do século 18 (ibid). Requer que os alunos traduzam textos completos, palavra por palavra, além de memorizar as regras gramaticais e suas exceções - trabalhadas de maneira dedutiva - bem como memorizar vocabulário. E tem por objetivo capacitar o aluno a ler e traduzir obras literárias, os clássicos (Larsen-Freeman, 2000, p.11-22), em que a língua materna é mecanismo de instrução para a tradução literal desses textos permitindo comparações entre a língua materna e a língua estrangeira (Richards e Rodgers, 2001, p. 6). Tecnicamente, este método predominou de 1840 à década de 1940, no entanto formas variadas de sua aplicação continuam a predominar em várias partes do mundo atualmente (ibid), como no caso do Brasil. E o curioso, como apontado por Richards e Rodgers, é que este não é um método com um embasamento teórico realista, não há razão que o justifique nem literaturas que o sustente, afirmam os autores:

(...) though it may be true to say that the Grammar-Translation Method is still widely practiced, it has no advocates. It is a method for which there is no theory. There is no literature that offers a rationale or justification for it or that attempts to relate it to issues in linguistics, psychology, or educational theory.<sup>8</sup> (2001, p.7)

Críticas ao Método Gramática e Tradução data de meados do século 19, quando fatores como a crescente comunicação entre países europeus, contribuem para a mudança de foco na aprendizagem de LE, aumentando a demanda da proficiência oral em línguas estrangeiras (Richards e Rodgers, 2001, p. 7). Em decorrência disso cria-se inicialmente uma série de livros com diálogos e frases que era intencionado para aulas particulares. Por conta de estar abrindo tal mercado, muitos pesquisadores voltaram seu interesse para como estava sendo ministrado as aulas de LE nas escolas secundárias (ibid). Dentre as pesquisas feitas no período, a de maior destaque foi a do francês F. Gouin (1831-1896) ao desenvolver uma abordagem baseada em suas observações das crianças adquirindo a língua materna. Ele acreditava que o aprendizado seria facilitado se a língua-alvo fosse utilizada para se alcançar uma sequência de tarefas relacionadas. Seu método utilizava situações e temas como meios para apresentar e organizar a língua oral. O autor enfatizava a necessidade de usar a língua-alvo em contexto, com o significado explicitado, valendo-se de gestos e ações para transmitir o significado de determinadas palavras e frases (ibid, p.8). Estudos como o de Gouin levaram ao surgimento do termo *métodos naturalistas* (grifo dos

---

<sup>8</sup> "(...) apesar talvez ser verdadeiro afirmar que o Método Gramática e Tradução continua amplamente praticado, não tem nenhum defensor. É um método para qual não existe teoria. Não há literaturas que ofereçam-lhe justificativa ou fundamento lógico ou tente relacioná-lo à problemáticas em linguística, psicologia ou teoria educacional." Trad. da autora.

autores) e culminam com a criação de um método que viria a ser conhecido como o Método Direto (Richards e Rodgers, 2001, p.11).

Dos princípios naturalistas despontaram métodos que foram evoluindo e se aprimorando. L. Sauveur (1826-1907) ao promover uma intensa interação oral, usando perguntas para apresentar e elicit a língua-alvo na escola que abriu em Boston, EUA, no final de 1860, passa a ter seu método reconhecido e recebe o nome de Método Natural (ibid). Sauveur e outros seguidores do Método Natural argumentavam que o aprendizado de LE poderia ser feito sem tradução ou uso da língua materna desde que o significado fosse transmitido diretamente por ações e demonstrações. O pesquisador alemão F. Franke escreveu em 1884 sobre os princípios psicológicos entre a associação direta dos objetos a seus significados na língua-alvo. Esta pesquisa promoveu um embasamento teórico que passa a sustentar o Método Natural, cujo aprendizado se dá pelo uso contínuo da língua-alvo em sala de aula, professor incitando seu uso espontâneo, aprendendo gramática de forma indutiva. Indica o pesquisador:

“(...) language could be best taught by using it actively in the classroom (...) teachers must encourage direct and spontaneous use of foreign language in the classroom. Learners would then be able to induce rules of grammar<sup>9</sup> (apud Richards e Rodgers, 2001, p. 11)

Fundamentado nesses princípios naturalistas de ensino e de aprendizagem de LE que surge o Método Direto, o mais conhecido dos métodos naturais. Este método, como anteriormente mencionado, foi introduzido primeiramente na França em 1901, logo também na Alemanha e ficou mundialmente conhecido ao se tornar sucesso nos Estados Unidos - ao ser introduzido por Sauveur e Maximilian Berlitz - e continua a ser o método aplicado em escola de idiomas, como a franchise Berlitz e escolas de idiomas semelhantes (ibid, p.12). De acordo com Cook (2003), este método surge por conta dos movimentos migratórios e pelo comércio internacional que mudam o perfil dos aprendizes de LE e implicam na necessidade de ensino das habilidades orais (apud Paiva, 2005, p.128). O objetivo do Método Direto é atingir comunicação na língua-alvo. Para que tal comunicação ocorra, o aprendiz não poderia usar a língua materna e deveria associar os significados diretamente em LE. A gramática deveria ser aprendida de forma indutiva, ou seja, na interação com a língua-alvo. O conteúdo ser ministrado com foco em uma situação ou um assunto e alunos praticar perguntas e respostas exercitando a pronúncia propondo-se a atingir uma competência semelhante a de um nativo (ver Larsen-Freeman, 2000 e Richards e Rodgers, 2001). Sendo portanto, este método também fundamentado na teoria associacionista da psicologia (Franke) que acredita ser a associação o princípio básico da atividade mental (Paiva, 2005, p.128). Apesar do sucesso do Método Direto nas escolas de idiomas, não consolida nas escolas públicas o seu ensino. Por não considerar as realidades práticas da sala de aula, além das dificuldades de ter que sempre contar com um professor nativo ou um muito próximo ao falar do nativo, muita dependência na habilidade do professor, sendo muitos não proficientes o bastante para aderirem ao método (Richards e Rodgers, 2001, p.13). Críticas passam a surgir na Europa em relação a rigidez do método principalmente ao não uso da língua materna para elucidar algum termo ou palavra, ao ser observado a dificuldade de alguns professores em transmitir a mensagem por demonstrações ou gestos quando apenas uma palavra na língua nativa teria fornecido a informação mais rapidamente. Com vários questionamentos e estudos exaltando o ensino de LE para leitura, passa a ocorrer uma mistura do método com formatos mais rigorosos de exercícios gramaticais, porém descontextualizados.(ibid).

Em 1923 nos EUA deu-se início a um estudo que tinha por objetivo analisar e avaliar o estado que se encontrava o ensino de LE no país, uma vez que linguistas americanos tentaram cautelosamente inserir o Método Direto nas escolas e faculdades devido ao sucesso na Europa (Richards e Rodgers, 2001, p.13). O estudo foi publicado em 1929 como *Coleman Report* e trouxe como conclusão: nenhum método em particular poderia atingir resultados bem sucedidos, sendo pois um objetivo mais razoável para o aprendizado de línguas a leitura, trabalhada gradualmente pela introdução de palavras e estruturas gramaticais em textos simples. Em consequência dessa recomendação, as escolas americanas passaram a ter como objetivo a leitura, o que caracterizou o ensino de línguas estrangeiras nos EUA até à sua entrada na Segunda Guerra Mundial, que resulta em significantes mudanças no ensino de línguas estrangeiras no país (Richards e Rodgers, 2001, p.13) e conseqüentemente no mundo.

---

<sup>9</sup> (...) língua pode ser melhor ensinada se utilizada ativamente em sala de aula (...) professores devem encorajar o uso espontâneo e direto da língua estrangeira em sala de aula. Aprendizes então estarão aptos a induzir regras de gramática. Trad. da autora.

Ao entrarem na Segunda Guerra Mundial os Estados Unidos perceberam a necessidade de dominar outros idiomas. O governo americano para prover pessoal qualificado e fluente em línguas estrangeiras (alemão, francês, japonês, entre outras) subsidiou as universidades para desenvolverem treinamentos para ensinar LE aos militares. Deste modo, estabeleceu-se em 1942 o ASTP (*Army Specialized Training Program*<sup>10</sup>), que contava com 55 universidades participantes. O objetivo era para os alunos atingirem proficiência comunicativa em várias línguas. O programa durou cerca de dois anos, mas o então conhecido “*Army Method*” já havia atraído muita atenção. Este método era inovador, pois não havia a preocupação de ensinar a língua, o que havia era uma intensidade no contato com a língua-alvo que levou a ótimos resultados, convencendo linguistas da época dos benefícios de se utilizar a língua-alvo dentro de uma abordagem intensiva visando a proficiência oral (ibid, p.45). Alguns linguistas começam a ter um maior interesse pelo ensino do inglês, uma vez que os EUA despontam da Segunda Guerra Mundial como uma das maiores potências mundiais e faz com que o conhecimento do idioma do país passe a ser valorizado. Aumentava a demanda de professores qualificados no ensino de língua inglesa, pois milhares de estudantes entraram no país para frequentar as universidades e muitos precisavam de cursos de inglês antes de iniciar seus estudos. Esses fatores contribuíram para a criação de um método americano, o Método Audiolingual (Richards e Rodgers, 2001, p.46).

O Método Audiolingual, termo cunhado pelo Prof<sup>o</sup> Nelson Brooks em 1964, resulta da atenção dada pelos linguistas americanos ao ensino de línguas estrangeiras, pela combinação das teorias linguísticas estruturais, pela análise construtiva do processo, procedimentos áudio-oral e da teoria behaviorista (ibid, p. 47-48). O método Audiolingual tem por objetivo levar o sujeito a comunicar-se na língua-alvo através do condicionamento e pela formação de hábitos linguísticos. O aluno deve de início exercitar as habilidades orais, falar e ouvir e depois as habilidades, ler e escrever. O diálogo é apresentado frase por frase, repetido pelos alunos até a sua memorização. Recortes dos diálogos são escolhidos como modelos, em exercícios de *drill*, ou seja, exercícios de repetição e substituição. Não há o ensino da gramática normativa, pois nesse método a gramática é trabalhada de forma indutiva e não dedutiva como no método Gramática e Tradução (Larsen-Freeman, 2000, p.35-51). As maiores críticas a este método foram feitas por Noam Chomsky na década de 1960, ao afirmar que “*Language is not a habit structure. Ordinary linguistic behaviour characteristically involves innovation, formation of new sentences and patterns in accordance with rules of great abstractness and intricacy*”<sup>11</sup> (apud Richards e Rodgers, 2001, p.65), sendo portanto a estrutura de uma língua o desenvolver de hábitos de grande abstração e complexidade, impossíveis de contemplar ante um método estruturado como o Audiolingual.

Em 1965 Chomsky propõe o conceito de *competência* – o conhecimento gramatical de um nativo – e de *performance* – a manifestação externa (Neves, 2005, p.72). Por achar um pouco abstrata essa conceitualização de Chomsky, Dell Hymes expande esse conceito e cunha o termo *competência comunicativa* (CC) para descrever a habilidade de usar a gramática de forma correta, bem como utilizá-la corretamente nos diversos contextos. Para Hymes um indivíduo é comunicativamente competente se for capaz de integrar os sistemas de *competência gramatical* - o que é formalmente possível em referência a sua capacidade lexical e gramatical, *sociocultural* - a compreensão de um contexto social em que ocorre a comunicação, *psicolinguístico* - do que é possível no processamento da informação humana, e *probabilístico* - o que de fato ocorre (Neves, 2005, p.72). A sistematização do modelo de CC só viria a ser efetuado em 1980 pelos canadenses Canale e Swain, e foi aprimorado em 1983 por Canale que propôs um modelo que compreendesse as quatro habilidades comunicativas (ouvir, falar, ler e escrever), sendo 4 seus componentes básicos: a *competência gramatical* ou *linguística* – refere-se ao código linguístico; a *competência sociolinguística* – escolha de registro e estilo dos falantes em seus respectivos contextos; a *competência discursiva* - refere-se à coesão e coerência; e a *competência estratégica* – em referência às estratégias verbais e não-verbais utilizadas pelos falantes quando da quebra na comunicação (apud Neves, 2005, p.73). Com esses estudos e contribuições como a de Wilkens (1972) ao propor uma definição funcional ou comunicativa acerca do ensino de LE como base para o desenvolvimento de um currículo voltado à proficiência oral, estudos da década de 1980 do Conselho Europeu, as valiosas contribuições de Widdowson, Candlin, e tantos outros linguistas britânicos que envisam o ensino de LE por meio de uma abordagem funcional ou comunicativa, que levam ao surgimento da Abordagem Comunicativa (Richards e Rodgers, 2001, p.154), ou simplesmente o CLT (*Communicative Language Teaching*) uma versão britânica em resposta ao movimento iniciado na década de 60 que criticava o behaviorismo e o estruturalismo do Método Áudio-Oral (Schütz, 2007).

O CLT é uma abordagem de ensino de língua estrangeira, ou de segunda língua que enfatiza a interação, e tem por objetivo alcançar a competência comunicativa e desenvolver as 4 habilidades da língua de forma a contemplar a interdependência entre a língua e a comunicação. Esta abordagem não tem apenas um texto ou autoridade que a estabeleça, nem segue nenhum padrão

---

<sup>10</sup> Programa de Treinamento Especializado do Exército.

<sup>11</sup> Linguagem não é um hábito estrutural. Comportamentos linguísticos usuais caracteristicamente envolvem inovação, formação de novas sentenças e padrões de acordo com regras de grande abstração e complexidade. Trad. da autora.

preestabelecido de método ou metodologia (Richards e Rodgers, 2001, p. 155). Porquanto, a abordagem comunicativa baseia-se nas teorias linguísticas de Chomsky, inspira-se na teoria cognitiva de Piaget, sustenta-se na teoria sociocultural de Vygotsky e é movida pela necessidade crescente de ofertar um ensino de línguas mais eficaz (Schütz, 2007). Nuan (1991) define 5 características dessa abordagem:

1. A ênfase está em ensinar a se comunicar por meio da interação na língua-alvo.
2. Introduzir textos autênticos nas situações de aprendizagem.
3. Prover oportunidades para os aprendizes focarem, não só na linguagem, mas também o próprio processo de aprendizagem.
4. Realçar as experiências dos aprendizes como importantes elementos contribuidores do processo de aprendizado.
5. Buscar coligar a aprendizagem da sala de aula com ações externas.(Nuan, 1991, p. 297)

Deste modo, essa abordagem visa aprender a se comunicar na língua-alvo pela interação, os sujeitos enfocam não só a língua mas também o processo de aprendizagem, maior atenção é dada as experiências individuais dos sujeitos que contribuem para o aprendizado e busca relacionar o aprendizado a situações reais fora do contexto de sala de aula. Além de apresentar textos autênticos que permitem apresentar o idioma atual do país. Portanto, nessa abordagem, o professor assume o papel de mediador e há uma maior flexibilização nas aulas, diz Lima (2007)<sup>12</sup>:

*O professor deixa de exercer seu papel de autoridade, de distribuir conhecimento para assumir o papel de orientador. O aspecto afetivo é visto como uma variável importantíssima no processo, e o professor deve mostrar interesse nos anseios dos alunos, encorajando-os a participação e acatando as sugestões. Nesse método não existe ordem de preferência na apresentação das habilidades (ouvir, falar, ler, escrever e compreender) nem restrições maiores quanto ao uso da língua materna. Em cursos gerais as habilidades são trabalhadas de modo integrado, mas dependendo dos objetivos poderá haver concentração em uma só (Lima, 2007).*

*Por sua natureza flexível, a Abordagem Comunicativa permite uma autonomia na aplicação de métodos e técnicas que visam atingir a competência comunicativa. Deste modo, possibilitou a criação de vários métodos que buscam atingir seus pressupostos, como no caso da Aprendizagem por Tarefas, o*

---

<sup>12</sup> Lima, Jilvania. As Metodologias do Ensino de Língua Estrangeira. Disponível em <http://www.faced.ufba.br/rascunhodigital/textos/315.htm>. Acesso em: 26.03.2011.

chamado TBLT (Task-Based Language Teaching) ou simplesmente TBL (Task-Based Learning). O TBL, podemos dizer, é um refinamento da Abordagem Comunicativa devido a sua natureza de tarefas comunicativas visando a consecução de um produto final tangível em um ato de comunicação - fazer uma ligação telefônica, marcar uma consulta médica, uma entrevista de emprego -, cujo foco está no uso autêntico da linguagem e possibilitando aos aprendizes executar as tarefas na língua-alvo (Richards e Rodgers, 2001, p.223-224). O Método Dogme ELT (English Language Teaching) é uma variante do TBL, e tem por abordagem a comunicativa e aduz a ideia de ensino do inglês sem o uso do livro didático e enfoca a comunicação verbal entre os aprendizes e o professor.

## **2.2 Dogme no ensino de Língua Inglesa – Uma Abordagem Metodológica**

Em 2001, atual professor no programa de Mestrado em Artes da New School de Nova York, Scott Thornbury escreveu um artigo intitulado “*Teaching Unplugged (Or That’s Dogme with an E)*”<sup>13</sup>. Neste artigo Thornbury argumenta que o uso abusivo dos livros didáticos e a dependência nos recursos tecnológicos reprime a própria abordagem comunicativa para qual foram designados.

De acordo com o autor, o nome Dogme<sup>14</sup> surge em 1995 quando um grupo de diretores de cinema dinamarqueses, entre eles Lars von Trier, assinam entre si um “Voto de Castidade” com a intenção de livrar os filmes da obsessão dos efeitos especiais e voltar às raízes da filmagem, cuja história e personagens são centrais. Esse grupo, denominado Dogme 95, rejeitava a superficialidade e as enganações das produções em voga, hollywoodianas. O grupo estabeleceu 10 “mandamentos” para que os diretores focassem seus filmes na história e na sua relevância para o público; conseqüentemente seus filmes são rústicos, rudimentares e brutalmente francos. O primeiro mandamento, por exemplo, diz que todas as filmagens devem ser feitas em locais existentes e não criarem “props”<sup>15</sup> e

---

<sup>13</sup> “Ensinando Desconectado – Ou Isto é Dogma com um e”. Publicado em Fevereiro de 2001 na revista *It’s for Teachers*.

<sup>14</sup> A palavra “dogme” é em dinamarquês e quer dizer dogma literalmente, mas está sendo vista como uma nova palavra inglesa que traz em si um conceito próprio, ou como definido pelo próprio Thornbury “Dogme é mais que um novo conjunto de procedimentos e técnicas, é na verdade um estado de espírito, um ponto de vista, uma mudança de atitude por parte do professor” (2009, p.21) trad. da autora

<sup>15</sup> Palavra inglesa para designar acessórios das cenas de filmagem montados em estúdio - definição do dicionário Michaelis.

cenários, se for necessário o uso de um “prop” específico deve-se buscar um local em que o mesmo já exista.

Scott Thornbury, que na ocasião encontrava-se na Espanha lecionando inglês, pensou que já passava da hora de aplicar princípios como os de Dogme 95 nas aulas de ensino da língua inglesa (LI). O autor afirma que a bibliografia existente para o ensino da LI é demasiada, portanto ele apresenta os 10 “mandamentos” adaptados para o ensino do inglês (vide Anexo 1), que envisionam um ensino estripado de sua bagagem literária. Os “mandamentos” assentam que o ensino da LI deve ser feito utilizando apenas os recursos que os professores e aprendizes trazem para a sala de aula, ou seja, a si mesmos e os recursos já existentes – lousa e giz. Sendo que se algum material for necessário para uma aula que o mesmo seja encontrado em uma biblioteca, um centro estudantil, até mesmo no clube ou em um bar. A premissa máxima é a comunicação verbal pela interação e não é permitido classificar os aprendizes por nível de proficiência. Atividade de “listening”, que seja uma gravação feita de uma aula e nunca advinda de materiais didáticos; o professor deve permanecer sentado se seus alunos estiverem sentados mantendo o olhar no mesmo nível, perguntas devem ser relevantes e relacionadas à vida real - O que vc fez ontem? Quais são seus planos para o futuro? Você gosta de ostras? – pois a gramática emerge delas. Aderência a um método em particular (i.e. áudiovisual, aprendizagem por tarefas) são inaceitáveis e a prioridade é dada aos temas gerados pelos alunos. Os critérios de avaliação e sua administração devem ser negociados com os educandos, e o único critério de avaliação para o professor é que o mesmo não seja entediante. Esses “mandamentos” haviam sido levantados, debatidos, explorados e exemplificados ao longo de um ano nas discussões de um pequeno grupo de professores, juntamente com Thornbury, em um fórum na internet denominado *Dogme in English Language Teaching*, ou Dogme ELT<sup>16</sup>, criado em Março de 2000. Eles tinham por intenção explorar as implicações de uma pedagogia fundamentada nestes “mandamentos” de Dogme e como esses se adaptariam na prática.

Em Março de 2004, Luke Meddings<sup>17</sup>, publica um artigo “*Throw away your textbooks*”<sup>18</sup>, em comemoração ao quarto ano de existência do movimento. Meddings celebra que o Dogme ELT tenha chegado a esse ponto e ao mesmo tempo confessa estar decepcionado por não ter ido além. Ele afirma que a

---

<sup>16</sup> Dogme no Ensino de Língua Inglesa. Endereço eletrônico: <http://groups.yahoo.com/group/dogme>

<sup>17</sup> Adepto do grupo de discussão, jornalista e professor de inglês.

<sup>18</sup> “Joguem fora seus livros didáticos”. Publicado no jornal britânico *The Guardian* - versão online disponível em <<http://www.guardian.co.uk>>

proposta de Thornbury chamou-lhe a atenção pela sua simplicidade, objetividade, integridade e sua natureza expletiva. Ele concorda com Thornbury do exagero de materiais didáticos e uso abusivo da tecnologia. Ele afirma nesse artigo que professores usam livros didáticos porque estes facilitam cumprir horário, ir das 9 para às 10 horas e não porque são uma excelente forma de aprendizado. Inclusive o Dogme ELT preconiza que não há um só livro didático que seja completo suficiente e que contemple todas as facetas possíveis de uma língua, nem tampouco as milhares de fotocópias ou impressões tão acessíveis advindas de livros e sites da internet. Seus “mandamentos” são para serem utilizados livremente e adaptados às condições locais (Thornbury, 2001). Meddings comenta em seu artigo sobre a criação de um livro para o Dogme ELT pelo Scott Thornbury que inevitavelmente levaram a comentários críticos de que o movimento estaria enfraquecendo. Porém, Meddings defende a ideia de que é possível ter um livro mesmo dentro dos pressupostos do movimento. Desse modo, embasados nos debates e nas experiências relatadas pelos professores nos fóruns da internet ao longo dos anos, em suas próprias experiências enquanto professores de LI e sustentados por teorias interacionistas de aprendizagem que Luke Meddings e Scott Thornbury escrevem o livro *Teaching Unplugged – Dogme in English Language Teaching*<sup>19</sup>, publicado em 2009 pela Delta Publishing. O grupo de discussão encerrou seus fóruns em 2010 não por ter enfraquecido o movimento, mas devido ao reconhecimento de Dogme ELT como uma abordagem. Visto que, em 2010 os autores receberam o prêmio Elton (*English Language Teaching Innovation Award*) da *British Council* pelo livro, consagrando-se como uma abordagem prática, simples e inovadora para o ensino da língua inglesa, que enfoca os aprendizes e não o ensino da língua.

Os autores apresentam de forma compreensiva a abordagem, na qual provoca uma reflexão de como se ensina a língua inglesa e o papel do professor no processo de aprendizagem. Está dividido em três partes, sendo a parte **A** uma explicação detalhada dos princípios básicos que fundamentam a abordagem, pois o Dogme ELT incorpora crenças e práticas das mais diversas fontes. A sua filosofia nasceu das ideias e crenças acerca da linguagem de educadores como Paulo Freire e suas obras *Pedagogia do Oprimido* e *da Autonomia e da Educação*

---

<sup>19</sup> “Ensinando Desconectado – Dogme no Ensino da Língua Inglesa”.

como Prática da Liberdade, e de A.S.Neil, fundador da escola progressiva “Summerhill”, em estudos como os de Larsen-Freeman, Krashen, Nuan, Holland, Ellis e muitos outros (Meddings e Thornbury, 2009, p.7-22). Inclusive baseia-se em pensamentos de celebridades como no caso de Bruce Lee, mestre de artes marciais e ator de cinema, que enquanto professor de Kung Fu proferiu a frase: “*O bom professor não pode se fixar em uma rotina...Durante o ensino, cada movimento requer uma mente sensível que está constantemente mudando e se adaptando*” (apud Meddings e Thornbury, 2009, p. 7).

Desde sua criação esses tipos de pensamentos e crenças foram questionados, debatidos e experimentados pelo grupo e emergiram 10 princípios indispensáveis - identificados por uma palavra-chave - que vêm a caracterizar a abordagem do Dogme ELT. Meddings e Thornbury os estabelecem da seguinte forma em seu livro: *Interação* - o caminho mais reto que conduz à aprendizagem é pela interação, entre os professores e alunos e entre os próprios alunos; *Participação* - os alunos participam mais quando os conteúdos trabalhados são gerados por eles próprios; *Processo Dialético* - a aprendizagem é um ato social e dialético, cujo conhecimento é construído em conjunto; *Diálogos Sustentados* - a aprendizagem ocorre por meio de diálogos cujo aprendiz e professor e aprendiz com aprendiz constroem conhecimento e habilidades concomitantemente, sendo que um aprendiz menos “hábil” aprende com um mais ‘hábil” e se sustenta nele até adquirir autonomia para construir seus próprios diálogos; *Emergência*: a linguagem e gramática emergem no processo de aprendizagem e não são adquiridas no processo; *Permicibilidade*: cujo papel do professor é promover o aprendizado da língua, mas permitindo direcionar a atenção para uma fala emergente; *Expressão*: dar o devido reconhecimento à “voz” do aprendiz, também ao seu conhecimento e as suas crenças; *Capacitação*: alunos e professores se sentem liberados ao limparem as salas de aulas de materiais e livros didáticos; *Relevância*: materiais como textos, áudios e vídeos devem ser relevantes para os aprendizes; e *Senso Crítico*: professores e alunos devem ter senso crítico no uso de materiais publicados e didáticos de modo a reconhecer a sua parcialidade ideológica e cultural (Meddings e Thornbury, 2009, p. 7-8). Desses dez princípios que caracterizam a abordagem Dogme ELT, 3 preceitos assomam: o Dogme ELT é “*conversation-driven*”, “*materials-light*” e enfoca “*emergent language*”. Sendo

portanto estes preceitos a fundamentação aos procedimentos e atividades realizadas dentro desta abordagem (ibid, p.8).

O preceito "*conversation-driven*", é exatamente o que o nome apresenta uma orientação para a conversação. Pois como indicado pelo autores a conversação na língua-alvo deve ocupar o lugar mais importante no ensino de língua inglesa e para tanto eles apresentam, discursam e embasam as cinco razões que a justificam. São elas: a conversação é a língua em construção; ela é discursiva, interativa e dialética; ela é comunicativa; ela sustenta o aprendizado e ela promove socialização (Medding e Thornbury, p. 8-11). Isso implica, ao professor, estabelecer uma dinâmica em sala de aula conducente a uma conversação interativa, em iniciar conversas entre e sobre os aprendizes, valer-se das conversas que ocorrem naturalmente, em fornecer uma sustentação que promova a fala na língua-alvo e ser um participante e contribuinte nos diálogos (ibid, p.21). O preceito "*materials-light*" é a reputação adquirida pelo Dogme ELT cujo objetivo, segundo os críticos, seria se não queimar todos os livros didáticos, ao menos bani-los da sala de aula. Os autores espirituosamente apontam que a reputação não é de toda infundada (ibid, p.11). Em verdade, para os autores o preceito "*materials light*" implica em orientar as aulas de acordo com o interesse e necessidade dos aprendizes, pondo em primeiro plano o conteúdo – temas e textos - gerado por eles. Aproveitar ao máximo os recursos básicos – lápis, papel, lousa e giz. Se for usar materiais impressos que sejam os gerados localmente e questionar as suposições inerentes ao materiais importados para o ensino da língua inglesa (ibid, p.21). E o mais criticado dos preceitos, o "*emergente language*", que apontam os cétricos para a falta aparente de uma estrutura ou rigor metodológico na abordagem do Dogme ELT. Os autores contra-argumentam que a aprendizagem, em particular a aprendizagem de uma língua, é um processo emergente e se fornecermos aos aprendizes as condições certas para usar a língua-alvo e estes forem motivados a aproveitar das oportunidades que surgem, a sua capacidade inata de aprendizagem é ativada e a língua ao invés de ser adquirida ela emerge dentro do processo (ibid, p.16). Portanto, focar na linguagem emergente demanda trabalhar com atividades que são produtivas oralmente, utilizar a língua materna para informar conteúdo e plano de ação do curso assim dando segurança ao aprendiz e instituindo-lhe confiança, enxergar os

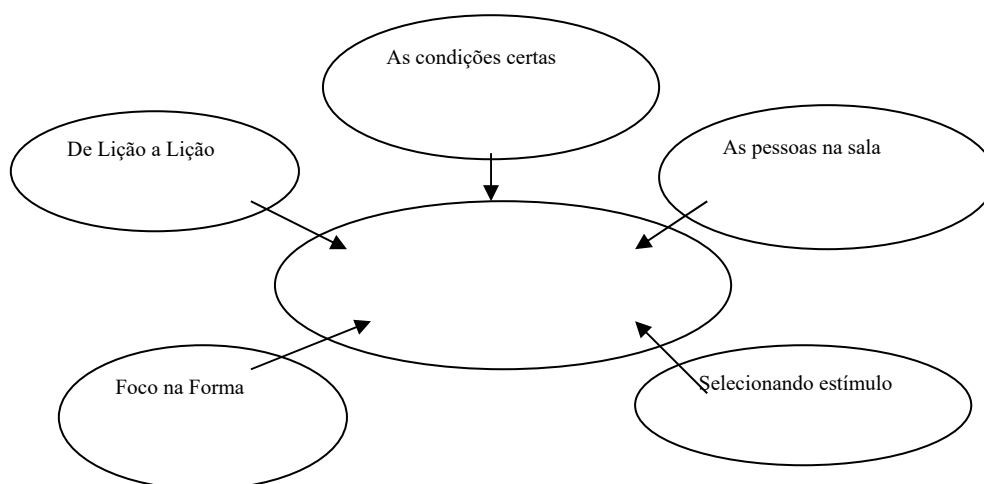
erros dos indivíduos como oportunidades de aprendizado, retomar os usos que os aprendizes fazem da língua e analisá-las, ao registrar, revisar e reciclar os exemplos e os usos da língua-alvo que ocorreram no processo de aprendizagem.

A parte **B** compõe a maior parte do livro e é um banco de atividades que permitem aos professores implementarem a filosofia do Dogme ELT em suas aulas desde o primeiro dia. Dizem os autores que “ensinar desconectado” é um processo de exploração tanto quanto o é aprender uma língua. E portanto, erros são inatos tanto ao aprendiz (o professor-aprendiz e/ou aluno) quanto ao processo, mas devemos aprender a apreciá-los (Meddings e Thornbury, 2009, p.23). As atividades requerem pouca ou nenhuma preparação prévia, com material basicamente sendo o papel, lápis, lousa e giz, e encontram-se divididas sob 5 estratégias interrelacionadas e explicitadas em detalhe. E em todas as cinco estratégias, há 10 dicas e técnicas para o professor refletir, analisar, adotar e/ou adaptar nas atividades que são então apresentadas em termos de temas e seus objetivos – Meu Inglês (Porque estou estudando Inglês), Esta Rua, Esta Cidade (Como o Inglês faz parte do Cotidiano), O Sábado Passado (Criando uma Narrativa), Festa, de Quem? (Explorando Motivação e Participação) Sumindo com os textos (Usando o lápis e o papel em substituição às fotocópias). Em seguida veem a estrutura das atividades, que iniciam sempre com a frase “*Think About It*”<sup>20</sup> e um texto curto para refletir sobre o tema, explicando-o, a sua relevância e suas diferentes perspectivas. Daí a preparação, em que muitas atividades sequer necessitam de preparo prévio e quando necessário, podem ser umas anotações, pensar umas sentenças, olhar ao redor, ou mesmo um texto jornalístico. O professor então inicia a atividade, propriamente dita, por meio de uma fala, uma frase escrita, um objeto, depende do foco e tema, estimulando os aprendizes e explorando as vertentes que vão fluindo naturalmente e estendendo conceitos, explicitando significados, explorando as estruturas linguísticas, estando o professor sempre atento ao processo e não perdendo seu foco de aprendizagem, seu objetivo para dada aula e atividade. Por fim, retomar aquilo que foi trabalhado no decorrer da aula, buscando expandir o conceito trabalhado, analisar e avaliar aprendizado, detectar dificuldades e interesses. Por vezes, as atividades trazem um “follow-up” ou é sugerido uma variação (Meddings e Thornbury, 2009, p.23-

---

<sup>20</sup> “Pense sobre isso”. Trad.da autora.

82). Assim sendo, as atividades são estruturadas de forma a considerar e demonstrar o que fazer antes, durante e ao final delas. Nas palavras dos autores estas atividades foram elaboradas para ganharem “vida própria” na sala de aula, adaptando-se aos diferentes contextos de ensino de língua inglesa (ibid, p.23). Estão prontas a serem aplicadas com um mínimo de trabalho para o professor e foram designadas para fluir naturalmente. As estratégias, conforme mencionado, dividem-se em cinco e não têm uma ordem preestabelecida e estão interrelacionadas. Veja o quadro:



Desse modo, os autores apresentam que “ensinar desconectado” é criar as condições certas, é sobre os aprendizes, é selecionar estímulo focando na forma e aprendendo de lição a lição. Criar as condições certas, para Meddings e Thornbury, requer apenas 4 recursos: os aprendizes – eles são os recursos primários e iniciando diálogos sobre suas vidas conduz a amplas conversas e a linguagem suficiente para estudo; a língua-alvo – não só de falar da vida pessoal que os aprendizes buscam falar inglês, portanto identificar as necessidades e expectativas dos aprendizes além de descobrir o seu grau de motivação; o papel – basicamente o necessário para “ensinar desconectado” é papel e lápis, claro que há momentos em que outros recursos podem ser utilizados, mas é fundamental utilizar os recursos básicos para verdadeiramente se valer da comunicação verbal e as pequenas anotações e os esboços são essenciais no decorrer do processo; e o local – extrair estímulo daquilo que nos cerca potencialmente gera diálogos que são reais e relevantes. Mediar diálogos, iniciando-os com conversas sobre a vida conduzem à diálogos sobre a linguagem

em si. No entanto, falar sobre a vida não é tema fácil e requer participação e encorajamento por parte do professor, incitando todos a fazer sua contribuição. Quanto ao material para estímulo e compartilhamento quando selecionado, os autores sugerem, que seja minimalista em textos prontos e direcionados ao ensino de inglês, privilegiar os textos jornalísticos que trazem temas atuais, relevantes, além do que jornais trazem imagens que auxiliam na elucidação de termos e significados. Perceber e integrar as imagens, os objetos, os textos que já estão à sua volta. Muitos diálogos podem ser iniciados apenas olhando em volta de uma sala de aula, por exemplo (Meddings e Thornbury, 2009, p. 23-82).

Os autores indicam que ao focar a forma, que seja pela exploração da língua, a linguagem emergente, reconhecendo as características linguísticas fazendo os aprendizes percebê-las para depois adotá-las. Isso o professor obtém refazendo as ações, repetindo o que as pessoas dizem, mas de outra maneira e ou até mesmo por meio de uma sugestão. É desejável que o aprendiz registre a linguagem que ocorre em aula, e busque situações para utilizá-la, o que incita uma reflexão no aprendiz e ele comece a atentar para momentos em que determinada linguagem soe apropriada. E aprender de Lição a Lição, em contexto e havendo continuidade, lidando com a questão da existência, ou adoção de um livro didático, que ainda é a realidade de muitos professores em diversos contextos. O professor pode “casar” o uso do livro com as atividades que utilizam o estímulo externo, traçar referências entre o livro e uma situação real, podendo inclusive solicitar que os alunos registrem as suas metas e os focos de aprendizagem assim mantendo uma continuidade, um registro do seu progresso (Meddings e Thornbury, 2009, p. 23-82). Portanto apresenta este capítulo atividades detalhadas para implementação da filosofia Dogme ELT e faz-nos contemplar a abordagem também como um método, uma vez que especifica as atividades por meio de um sistema de princípios e procedimentos, ou seja, apresenta um planejamento embasado em uma forma específica de aprendizagem, apresenta material, especifica conteúdo, o papel do professor e o do aluno.

A última parte do livro, parte **C**, apresenta e discursa sobre como é possível aplicar o método Dogme nos diferentes contextos de aprendizado da língua

inglesa, quer seja uma escola de idiomas, uma aula particular com apenas um aluno, seja em um semestre escolar, ou mesmo toda uma escola. De acordo com os autores este capítulo se fez necessário devido às muitas questões feitas ao grupo de discussão direcionadas à aplicabilidade do Dogme ELT nos mais diversos contextos. Meddings e Thornbury acreditam que a abordagem do Dogme ELT é adaptável a qualquer tipo de realidade. Assim sendo, os autores apresentam nove cenários e discursam sobre as suas aplicabilidades, problemáticas e implicações, e indicam meios e oferecem sugestões que permitem adotar a filosofia, embasados nos “mandamentos”, características, fundamentos e preceitos que regem o método. Os autores argumentam que independente da situação os princípios de Dogme podem ser aplicados no ensino da LI qualquer que seja o contexto, incluindo os momentos em que a aplicação de um currículo e o livro didático são necessários. Comentam sobre abordagens como a Instrumental que apresenta excelentes resultados quando o foco de aprendizagem é um exame específico ou técnico - Direito, Medicina, Tecnologia. Inclusive no cenário apresentado “Ensinando na Abordagem Instrumental”, os autores dizem como esta abordagem leva em consideração as necessidades dos aprendizes sendo então também compatível com a filosofia de Dogme ELT, pois o professor prepara essas aulas buscando atender às necessidades imediatas do educando, com isso atendendo especificações pessoais de aprendizagem. Meddings e Thornbury em referência ao “*materials-light*” neste determinado cenário, para manter os princípios de Dogme, sugerem ao invés da adoção de um livro permitir que o aprendiz traga o material, pois será muito provável que o mesmo já tenha muita literatura específica e inerente ao seu campo de atuação (2009, p.90-91).

Um outro cenário apresentado pelos autores aborda a questão do falar nativo, em outras palavras a busca da proficiência oral similar à de um nativo. Erroneamente as pessoas imaginam que o Dogme ELT é direcionado apenas aos nativos da língua inglesa e que uma pessoa não-nativa teria dificuldades, por assim dizer, em atuar no ensino da língua inglesa dando aulas sob condições tão imprevisíveis. Os autores apontam que esta abordagem não se restringe a nativos, mas argumentam que funciona igualmente aos nativos da língua inglesa como aos não nativos. Pois como apontam os autores: “(...) interação em Inglês

entre os não nativos da língua está se tornando regra mundial.” (ibid, p.85). Sendo que hoje, em realidade, temos mais pessoas falando inglês como segunda, terceira língua do que como língua nativa. O autor britânico David Graddol aborda extensivamente em seu livro *English Next* sobre o inglês global e que se o ensino da língua inglesa em algum momento pertenceu a apenas os nativos esse tempo já passou (*apud* Medding e Thornbury, 2009, p.85). O último dos cenários apresentados por Medding e Thornbury “Desconectar uma Escola” semeia a ideia de aplicar o Dogme ELT em toda uma instituição escolar, ou provocar alterações em uma grade curricular (2009, p.100-102). Sendo este cenário o qual esta pesquisa se insere, ou seja, a aplicação dessa abordagem no curso de Letras com habilitação para a Língua Inglesa, por crer ser um meio de causar uma ruptura no ciclo vicioso da ausência da produção oral nos cursos existentes no país. Os autores indicam dois motivos que levam à crença de que a filosofia da abordagem é viável e é nelas que este trabalho se fundamenta. Primeiro a “convicção”, de que este é o melhor caminho para atender as necessidades de aprendizagem da língua inglesa dos indivíduos, de que se aprende uma língua pelo seu uso constante e exposição (massiva) a ela. Isso ocorre primeiramente nas habilidades comunicativas de ouvir e falar, por isso devem ser priorizadas. Também por perceber que fatores citados como falta de materiais didáticos e o desnível na proficiência oral dos cursantes seriam razões da falta de uma produção oral no decorrer do curso de Letras, mas são fatores desejáveis para aplicabilidade da abordagem Dogme. Segundo pelo “lado comercial”, por acreditar que este é o momento certo, o mercado está preparado, e necessita de mudanças, e uma abordagem que busca atender as necessidades de aprendizado daqueles que pretendem cursar Letras com habilitação para o Inglês, neste momento pode soar promissor.

Portanto, temos agora esta abordagem, este método, o Dogme ELT com seus mandamentos, princípios, características e preceitos que convidam o professor de língua inglesa a refletir sua prática, focar na aprendizagem do sujeito, libertar-se dos materiais didáticos, evitar abusos tecnológicos, voltando os olhos para a premissa máxima do ensino da LI, a competência comunicativa, a integração e desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas. Tendo por premissa máxima a comunicação verbal e tendo em mente que a proficiência oral

não se adquire pelo mero conhecimento de regras gramaticais e memorização de palavras, não é o produto final a ser alcançado por este ou aquele método, mas em verdade é por meio da comunicação verbal que verdadeiramente se ensina uma língua e por meio dela, interrelacionada e interligada que a proficiência oral emerge naturalmente no processo de aprendizagem, para então no decorrer desse processo desenvolver e alcançar a almejada competência comunicativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordarmos a proficiência oral dos aprendizes da língua inglesa nos cursos de Letras fez-se necessário contextualizar o seu ensino e visualizar a sua aprendizagem.

A partir da retrospectiva histórica vimos a legislação educacional reconhecer a importância e a necessidade de configurar no currículo escolar o ensino de línguas estrangeiras modernas. O domínio de uma segunda ou terceira língua possibilita ao indivíduo uma formação integral e plena, fazendo dele um ser analítico, crítico e consciente. Na prática, porém, o estabelecimento das diretrizes educacionais continua além do alcance, muito aquém daquilo idealizado. Existe uma defasagem enorme na aprendizagem do inglês, mesmo sendo a língua de preferência e configura na maioria das grades curriculares das escolas de EF e EM públicas e privadas. Os 7 anos de aprendizagem da língua em nada habilitam os aprendizes a serem competentes na língua. Mesmo sendo o foco desta pesquisa a proficiência oral, é facilmente notado que o aprendiz chega à educação superior com sequer uma das habilidades comunicativas desenvolvidas. O discurso é sempre o mesmo, a única coisa que lembram terem estudado ao longo da educação básica é o fatídico “verb to be”. Os professores, resguardados pela legislação vigente, continuam com aulas descontextualizadas, sedimentados em uma mentalidade totalmente voltada à leitura e isso se traduz em explicação das regras gramaticais e tradução de palavras. Leitura, *per se*, não é verdadeiramente contemplada, não há diálogo nem construção de conhecimento entre professor e aluno, texto e aluno, prevalece uma concepção “bancária” similar a qual alerta Paulo Freire em “Pedagogia do Oprimido”.

As IES então se veem diante da árdua tarefa de prover em quatro anos, no curso de Letras - habilitação para a LI, aquilo que não ocorreu em sete, o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas. Não só devem dar conta dessa defasagem cronológica, há de contemplar as literaturas da língua, sua pedagogia e didática. Sem mencionar que também terei que fazê-lo na Língua Portuguesa, pois os 11, agora 12, anos de estudos na

língua materna são insuficientes para apreender sua gramática, apreciar sua literatura, nem contemplar sua cultura. Terei que designar uma parte da minha carga horária no curso superior para complementar essa educação. E as IES por não acreditarem no lado comercial de oferecer o curso de Letras com apenas a habilitação para língua estrangeira, continuam por agrupar cursos empacotados com disciplinas atreladas que contribuem para perpetuação de que não é possível aprender inglês na escola, pois os professores não estão devidamente habilitados pelo seu curso de formação, conseqüentemente gerando futuros ingressantes do curso incapazes de produzir oralmente. A legislação educacional flexibiliza e dá autonomia para a criação dos cursos, mas em nome dessa flexibilização e liberdade o governo não estabelece formalmente uma carga horária designada a segunda licenciatura (esta questão continua sob estudo). Sucede-se, portanto, a contínua desvalorização do ensino do inglês, pois apenas reconhecer sua importância e estabelecer sob forma de lei que as escolas devem ministrar seu ensino em nada auxilia a sua consagração. Necessitamos de diretrizes mais específicas que garantissem as competências e habilidades apontadas como necessárias na aprendizagem da língua inglesa.

Desse modo, as DCN não se cumprem, o cursante não sai com o domínio oral e escrito da língua de sua escolha, complementa sua educação em cursos privados, intercâmbios e vivências no exterior. O domínio da disciplina que o professor ministra é requerimento básico para seu ensino, senão limitam-se as possibilidades de aprendizagem. É ferramenta essencial do professor as competências e habilidades inerentes à profissão, assim estabelecem os documentos legais. O fato é que existe uma deficiência no decorrer da formação profissional do professor de língua inglesa. Não há espaço, nem uma cultura voltada à prática da oralidade. Assim o ciclo que inicia-se na educação fundamental, persiste no ensino médio e se encerra na educação superior, cujo percurso é isento de cenários, recursos, procedimentos e técnicas que visam à produção oral nas aulas da disciplina de língua inglesa.

Diante desse quadro muito pesquisadores vêm aplicando técnicas dentro de uma abordagem comunicativa que buscam o desenvolvimento da proficiência oral. Técnicas de Teatro (Diniz, 2005) e outras atividades baseadas em Aprendizagem por Tarefas têm sido aplicadas atingindo resultados satisfatórios e mostram-se benéficas, mas como indicado por Silvestre (2007) nenhum modelo de aula baseado nestes princípios pode suprir todos os aspectos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (p.240). E faz necessário pensar alternativas que possam vir a causar uma ruptura no

processo de ensino e da aprendizagem do inglês no país. Não podemos permanecer passivos em face a tal realidade, pois o momento demanda ação. Portanto, o segundo capítulo tratou de fundamentar superficialmente abordagens e métodos aplicados no ensino da língua inglesa. Um histórico sincrônico que conduz e embasa a nossa proposta alternativa, a abordagem metodológica Dogme ELT que busca voltar o olhar para a aprendizagem, de como se aprende uma língua estrangeira, e que esta deve ser similar a como se aprende a língua materna, pois os mais bem sucedidos casos de demonstração de competência comunicativa advêm da exposição à língua.

O Dogme ELT é uma abordagem que traz em si a concepção de retornar às raízes básicas de ensino, em que a aprendizagem se dá pelo uso contínuo da língua-alvo e a sua exposição a ela, cujo uso dos recursos devem ser minimalísticos – lousa e giz, papel e lápis - conteúdo é extraído pela observação daquilo que nos cerca e atenção é dada para a língua emergente. Cenário na qual a gramática se induz e percebe-se naturalmente no decorrer do processo. Não é adquirida pelo processo massivo de gramática e tradução, que não nos parece muito efetivo. Uma vez que estamos há duzentos anos praticando seus pressupostos e pouco temos a oferecer em termos de resultados. Alguns dos fatores mencionados que contribuem para a inexistência de uma prática oral nas aulas de inglês - falta de material didático, níveis de proficiência diversos, a não disponibilidade de recursos didáticos, tempo limitado – são os mesmos exaltados como desejáveis nessa abordagem. O tempo não é visto como um conceito calculável, todo e qualquer momento em que a fala na língua-alvo é priorizada, este é visto como benéfico. É uma abordagem inclusive ecologicamente correta, pois se pensarmos em escassez de recursos naturais como energia e a impossibilidade de utilizar recursos tecnológicos, sua filosofia permite dar prosseguimento ao trabalho do professor sem maiores problemas. Os princípios do Dogme ELT permitem a sua adoção desde um cenário mais simples ao mais complexo. Um professor pode iniciar suas aulas com alguns momentos Dogme, embasar toda a sua prática educativa em seus preceitos ou até mesmo fundamentar toda uma grade curricular em sua filosofia. As atividades, que fazem a abordagem adquirir um aspecto de método, são simples e inovadoras, ricamente detalhadas, com sugestões e pensamentos que conduzem à reflexão e representam o mínimo de esforço e preparação por parte do professor. Elas são abertas, flexíveis e adaptáveis visando por meio da comunicação verbal extrair todo o conteúdo programático necessário e adquire vida própria à medida que são trabalhadas e retrabalhadas pelo professor.

Semearmos aqui, portanto, a ideia de aplicar o Dogme ELT no curso superior de Letras com habilitação para a Língua Inglesa. Se professores universitários, que em sua grande maioria possui algum grau de proficiência verbal, passarem a utilizar as 45 horas designadas à produção oral nos cursos aplicando as atividades que estimulassem a comunicação verbal e valessem dos alunos que já possuem algum grau de desenvoltura na dada habilidade, pode-se cautelosamente inserir uma cultura de aprendizagem em que o objetivo seja a competência comunicativa dos aprendizes. O país necessita de professores qualificados para atender às diversas áreas de atuação do mercado de trabalho que inevitavelmente farão uso de uma segunda ou terceira língua estrangeira, principalmente nos próximos 3 a 5 anos. Sendo que, o interessante do Dogme ELT é justamente a flexibilização de sua filosofia e a adaptabilidade de seus conceitos, pois esses preceitos podem ser aplicados no ensino de qualquer língua estrangeira. Cabe agora darmos seqüência a esta proposta adaptando-a à cultura e à identidade do país, levando em consideração o conjunto de crenças e fatores que compõem o imaginário do aprendiz brasileiro no aprendizado do inglês. Como seria adaptar seus conceitos para a grade curricular de Letras trabalhando a interdisciplinaridade visando o efetivo desenvolvimento das habilidades e competências necessárias. Integrando as dificuldades e erros como parte do processo de ensino-aprendizagem, de modo a alcançar a competência comunicativa e tentar minimizar esta recorrente problemática.

Acreditamos ser o momento propício para tentar buscar soluções alternativas para essa problemática que tem sido, de certa forma, desconsiderada. Cabe tentar aplicar métodos que criem situações reais de aprendizagem com conteúdo relevante aos aprendizes. Situações essas que permitam a convivência e exposição à língua inglesa, por meio daquilo que é inerente à raça humana, a necessidade de interagir. Em outras palavras, aprender uma segunda língua como se aprende a primeira, pela interação social. Pois certamente num futuro imediato a capacidade de se comunicar verbalmente em uma segunda língua fará a diferença para o povo de um país em plena expansão e crescimento como o Brasil.

## REFERÊNCIAS

### BIBLIOGRÁFICAS

BASSO, EDCLEIA A. A Construção Social das Competências Necessárias ao Professor de Língua Estrangeira: Entre o Real e o Ideal - Um curso de Letras em estudo. São Paulo: UNICAMP, Tese de Doutorado. 2001.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal: introdução e tradução do russo Paulo Bezerra: prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. - 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes. 2003.

BRASIL. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961. Brasília: Diário Oficial da União, DF, 27dez. 1961.

BRASIL. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 5.692/71 de 11 de agosto de 1971. Brasília: 150º da Independência e 83º da República.

BRASIL. Resolução CNE/CES N. 08 de 01 de fevereiro de 1971. Brasília.

BRASIL. Lei 9394/96 de 20.12.96 – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília (DF): Diário Oficial da União, nº 248 de 23.12.96c

BRASIL. Resolução CNE/CES N. 492/2001. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília.

BRASIL. Resolução CNE/CES N. 1.363/2001. Dispõe sobre as diretrizes curriculares para os cursos de Letras. Brasília.

BRASIL. Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002. Dispõe sobre a formulação do projeto pedagógico para os cursos de Letras. Brasília.

BRASIL. CNE/CP1/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Dispõe sobre a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília.

- BRASIL. CNE/CP2/2002, de 19 de fevereiro de 2002. Dispõe sobre a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília.
- CARVALHO, Keila R. Reis de. Análise de necessidades para a disciplina língua inglesa em Curso de Letras. Tese de Doutorado. PUC .São Paulo. 2008.
- CARVALHO, Eliana M dos Santos. Reflexões sobre a resistência à prática docente de Língua Inglesa no interior da Bahia. Tese de Mestrado. PUC. São Paulo. 2010.
- CELANI, M. A. A. O ensino de língua estrangeira no Império: O que mudou? In: BRAIT, B & N. Bastos. Imagens do Brasil: 500. EDUC. 2000. p.223-252.
- DINIZ, Thaís F.N. Ensino de Inglês através de Técnicas de Teatro. In: Paiva, V.L.M.O. (org.). Ensino de Língua Inglesa - Reflexões e Experiências, Ed. Pontes. UFMG. 2005. p.115-122.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.1996.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro. Paz eTerra. 2005.
- GIL, Antonio Carlos. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. Ed. Atlas. São Paulo. 4ª ed. 2009.
- IALAGO, Ana M.; DURAN, Marília C. G.. Formação de professores de Inglês no Brasil. In: Revista Diálogo Educacional, PUCPR, v.8. 2008. p.55-70
- KRASHEN, Stephen D. Principles and Practice in Language Aquisition. Pergamus Press Inc. New York. 1982.
- LARSEN-FREEMAN, DIANE. Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford. Inglaterra. 2000.
- LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: Bohn, H. I. VANDRESEN, P. Tópicos em Linguística Aplicada: O ensino de línguas estrangeiras, Florianópolis. Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.
- \_\_\_\_\_. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. Contexturas. APLIESP, n.4 p.13-14. 1999.
- MEDDINGS, Luke and THORNBURY, Scott. Teaching Unplugged: Dogme in English Language Teaching. Delta Publishing. Inglaterra. 2009.
- NEVES, Maralice. Os Mitos de Abordagens Tradicionais e Estruturais ainda interferem na prática em sala de aula. In: Paiva, V.L.M.O. (org.). Ensino de Língua Inglesa - Reflexões e Experiências, Ed. Pontes. UFMG. 2005. p.69-80.

NUAN, DAVID. Communicative Tasks and the Language Curriculum. In: TESOL Quartely Vol. 25. Nº 2 1991. p.279-295.

ORTALE, Fernanda L.; DURAN, Maria S. A linguagem de sala de aula na formação do professor de língua estrangeira. In: Trabalhos em Linguística Aplicada vol.48 no.1 Campinas. Jan./Jun. 2009. p.87-98.

PAIVA, Vera Lúcia M. de Oliveira e. A LBD e a legislação vigente sobre o ensino e formação de professor língua inglesa. In: Stevens, C: M.T. e CUNHA, M.J. Caminhos e Collheitas – ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília : Ed. Universidade de Brasília. 2003. p.53-84.

\_\_\_\_\_. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E.B.A; MALHEIROS, MRTL; FIGLIOLINI, M.C.R. (orgs) Tendências Contemporâneas em Letras. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p.127-140.

\_\_\_\_\_. As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem de Inglês. In:Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 46, n.2, p.165-179, Jul./Dez. Campinas. 2007.

RICHARDS and RODGERS. T. S. Approches and Methods in Language Teaching. Cambridge University Press. UK. 2001.

ROLA, Ana Paula Carneiro. O Uso da leitura em aulas de espanhol como Língua Estrangeira. In: Linguagem e Ensino, v.9,n.2,p.55-77,jul./dez.2006.

SANTOS, Magda dos. Ensino-Aprendizagem da Prática Oral da Língua Inglesa nos Cursos de Letras Licenciatura Português e Inglês. Trabalho de monografia na Especialização em Magistério do Ensino Superior. PUC São Paulo, 2009.

SILVA, Vera Lúcia Teixeira da. Fluência Oral: Imaginário, Construto e Realidade num curso de Letras / LE. São Paulo. UNICAMP. Tese de Doutorado. 2000.

SILVESTRE, Viviane P.V. Teorias pessoais de duas professoras de inglês em formação universitária e de uma professora-formadora: foco em dois modelos comunicativos de aula. In: Revista Solta a Voz Vol. 18, No 2, 2007. p.227-240.

TOMASELLO, Michael. Origins of Human Communication. The MIT Press. Cambridge. Inglaterra. 2008.

THORNBURY, Scott. How to teach speaking. Pearson Longman. Pearson Education Limited. Inglaterra. 2005. 7ª ed. 2009.

## **ELETRÔNICAS**

BRASIL. MEC/Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras. Brasil, 2001. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf). Acesso em 02.04.2010

BRASIL. MEC/Parâmetros Curriculares Nacionais para o EF – Ciclo III e IV. 1998. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf). Acesso em 18.09.09.

BRASIL. MEC/Parâmetros Curriculares Nacionais para o EM, 2000. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf). Acesso em 18.09.09

BRASIL. MEC/Conselho Nacional de Educação para o Curso Superior de Letras Parecer nº 83/2007. Brasília 2001. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf). Acesso em 17.04.2010

LIMA. Denilson de. Método ou Abordagem: qual a diferença? – Parte II Disponível em: <http://denilsondelima.blogspot.com/2009/06>. Acesso em: 26.03.2011.

\_\_\_\_\_. Ensino de Inglês Gramática Normativa e a de Uso. In: Inglês na Ponta da Língua – Dicas de Inglês para todos os Níveis. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://denilsondelima.blogspot.com/2010/02/ensino-de-ingles-gramatica-normativa-e.html>. Acesso em 17.04.2010.

MADEIRA, Fabio. O Sistema de Crenças do Aprendiz brasileiro de Inglês: fatores que influenciam na construção de crenças. Trab. linguist. apl. vol.47 no.1. Campinas. Jan./Jun. 2008. Disponível em: <http://search.scielo.org/> Acesso em: 18.04.2010.

MEDDINGS, Luke. Throw away your textbooks. Inglaterra, 2004. In: The Guardian. Disponível em: [www.guardian.co.uk](http://www.guardian.co.uk). Acesso em 17.04.2010.

*PEREIRA, Maria R. F. O ensino de Inglês e os PCN: Desafios e Perspectivas. 2011. Disponível em: < http://www.webartigos.com Acesso em: 06.03.2011.*

SÃO PAULO. Orientações Curriculares da Prefeitura de São Paulo – Proposição de Expectativas de Aprendizagem no Ensino Fundamental II. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://rededosaber.sp.gov.portais/18/arquivos>. Acesso em: 20.02.2010.

SÃO PAULO. SEE/Propostas Curriculares da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. São Paulo, 1988. Disponível em:<http://myuminfo.umanitoba.ca/Documents/2828/PropostaCurricularEstadoSP.pdf>. Acesso em 03.04.2010

SÃO PAULO. SEE/Propostas Curriculares da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo LEM -. Inglês para EF – Ciclo II e EM. São Paulo, 2008. Disponível em:<http://rededosaber.sp.gov.br/portais/18/arquivos>. Acesso em 20.02.2010.

SCHÜTZ, Ricardo. “Communicative Approach – Abordagem Comunicativa” English Made in Brasil. Disponível em: <http://www.skcom.br/sk-comm.html>. 2007. Acesso em 26.03.2011.

THORNBURY, Scott. Teaching Unplugged – (Or That’s a Dogme with an E). In: It’s for Teachers. IATEFL Issues, 153, 2. Inglaterra, Fevereiro 2001. Disponível em:<http://www.thornburyscott.com/assets/dogma.pdf>. Acesso em 17.04.2010.

## **ANEXO 1**

### ***Os dez “mandamentos” que fundamentam o Método Dogme - ELT (na íntegra e no original)***

1. Teaching should be done using only the resources that teachers and students bring to the classroom - i.e. themselves - and whatever happens to be in the classroom. If a particular piece of material is

necessary for the lesson, a location must be chosen where that material is to be found (e.g. library, resource centre, bar, students' club...)

2. No recorded listening material should be introduced into the classroom: the source of all "listening" activities should be the students and teacher themselves. The only recorded material that is used should be that made in the classroom itself, e.g. recording students in pair or group work for later re-play and analysis.

3. The teacher must sit down at all times that the students are seated, except when monitoring group or pair work (and even then it may be best to pull up a chair). In small classes, teaching should take place around a single table.

4. All the teacher's questions must be "real" questions (such as "Do you like oysters?" Or "What did you do on Saturday?"), not "display" questions (such as "What's the past of the verb to go?" or "Is there a clock on the wall?")

5. Slavish adherence to a method (such as audiolingualism, Silent Way, TPR, task-based learning, suggestopedia) is unacceptable.

6. A pre-planned syllabus of pre-selected and graded grammar items is forbidden. Any grammar that is the focus of instruction should emerge from the lesson content, not dictate it.

7. Topics that are generated by the students themselves must be given priority over any other input.

8. Grading of students into different levels is disallowed: students should be free to join the class that they feel most comfortable in, whether for social reasons, or for reasons of mutual intelligibility, or both. As in other forms of human social interaction, diversity should be accommodated, even welcomed, but not proscribed.

9. The criteria and administration (*sic*) of any testing procedures must be negotiated with the learners.

10. Teachers themselves will be evaluated according to only one criterion: that they are not boring.