

CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM DOGME ELT PARA PRÁTICAS DE ORALIDADE NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA: POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

DOGME ELT CONTRIBUTIONS TO ORAL SKILLS PRACTICES IN THE ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM: POSSIBILITIES FOR PRIMARY EDUCATION

Vinícius Teixeira Nunes  <https://orcid.org/0009-0000-2293-745X>
Programa Pós-Graduação em Letras – Universidade Federal do Pará
nunesviniciust@gmail.com

Walkyria Magno e Silva  <https://orcid.org/0000-0001-8572-147X>
Programa Pós-Graduação em Letras – Universidade Federal do Pará
wmagno@ufpa.br

DOI: <https://10.5281/zenodo.19017528>

Recebido em 30 de agosto de 2025

Aceito em 15 de outubro de 2025

Resumo: Apesar da popularização de abordagens comunicativas no ensino de inglês, a escola regular ainda tende a privilegiar conteúdos gramaticais e práticas de ensino pouco dinâmicas (Paiva, 2014; Oliveira, 2020). Diante desse cenário, a abordagem Dogme ELT, proposta por Scott Thornbury no início dos anos 2000, apresenta-se como uma alternativa ao valorizar o uso comunicativo da língua e priorizar os interesses dos aprendentes em detrimento da dependência de materiais didáticos (Meddings; Thornbury, 2009). Com base nesses princípios e em estudos sobre oralidade, esta pesquisa qualitativa, um estudo de caso (Dörnyei, 2007; Yin, 2015) com análise de conteúdo (Bardin, 2016), tem por objetivo analisar como atividades desenvolvidas a partir da abordagem Dogme ELT, em um curso de conversação, dialogam com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para oralidade. Os resultados indicam que tais práticas favorecem uma leitura menos prescritiva da BNCC, ao priorizar a personalização e a ênfase nas necessidades emergentes, oferecendo, portanto, alternativas para práticas de ensino na educação básica.

Palavras-chave: Dogme ELT; Oralidade; BNCC

Abstract: Despite the widespread use of communicative approaches, EFL teaching in Brazil still tends to prioritize grammatical content and static practices (Paiva, 2014; Oliveira, 2020). In this context, the Dogme ELT approach, proposed by Scott Thornbury in the early 2000s, emerges as an alternative to the traditional models. By emphasizing authentic and communicative language use and prioritizing learners' interests and needs over reliance on teaching materials (Meddings; Thornbury, 2009), it creates space for dynamic and learner-centered practices. Grounded in these principles and in studies on oral skills, this qualitative research adopts a case study approach (Dörnyei, 2007; Yin, 2015) and content analysis (Bardin, 2016) to examine activities conducted in an EFL conversation course based on Dogme ELT. The study aims to explore how these practices contribute to the development of oral skills, as well as how they align with the guidelines of the Brazilian National Common Core Curriculum (BNCC) for Elementary Education (Fundamental II), offering potential theoretical and methodological contributions to language teaching.

Keywords: Dogme ELT; Oral Skills; BNCC

1. Introdução

Em uma análise de narrativas de aprendizagem de estudantes de inglês, Paiva (2007) identifica uma forte associação entre o domínio da língua e a oralidade, com a fala como elemento central na percepção do que significa “saber” um idioma. Segundo Hedge (2000), essa valorização é acentuada em nossas esferas sociais, já que somos frequentemente julgados pela maneira como nos expressamos verbalmente. Contudo, apesar da forte influência de tais percepções e dos avanços metodológicos em prol de abordagens comunicativas, as práticas pedagógicas voltadas para esse fim permanecem pouco produtivas, especialmente no contexto de ensino regular, no qual ainda predomina o foco em aspectos estruturais da língua.

Nesse contexto, *Dogme English Language Teaching* (Dogme ELT) constitui-se como uma alternativa pedagógica voltada à promoção de práticas centradas em habilidades orais. Proposta por Scott Thornbury, educador e pesquisador neozelandês, no início dos anos 2000, essa abordagem surge em resposta às convenções tradicionais de ensino de inglês, que se mostravam excessivamente dependentes de materiais didáticos e pouco sensíveis às contribuições dos alunos e às oportunidades de aprendizagem que poderiam emergir das interações em sala de aula (Thornbury, 2000). Ao se basear em um ensino mediado pela conversação, com uso mínimo de materiais e atenção às necessidades linguísticas emergentes (Meddings; Thornbury, 2009), Dogme ELT se destaca não apenas por sua ênfase na oralidade, mas também pelo potencial de promover relações não hierárquicas em sala.

Com base nesses princípios e em estudos sobre oralidade, esta pesquisa tem por objetivo analisar como atividades desenvolvidas a partir da abordagem Dogme ELT dialogam com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), doravante BNCC, para oralidade. Para tanto, adota-se uma abordagem qualitativa (Dörnyei, 2007), delineada como um estudo de caso (Yin, 2015), utilizando a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) para examinar os diários de classe do professor-pesquisador, um dos autores deste texto. Neles, encontram-se registradas as atividades realizadas em um curso de conversação de inglês, conduzido ao longo de um ano no âmbito do projeto de extensão Cursos Livres de Línguas Estrangeiras da Universidade Federal do Pará.

Essas atividades são analisadas com base nos princípios da abordagem e nos descritores contidos na BNCC para o ensino da oralidade inglês no Ensino Fundamental, proporcionando, assim, subsídios para que os docentes possam planejar e adaptar suas atividades em sala de aula com foco na produção e compreensão oral. Embora o curso tenha sido ministrado a aprendentes adultos, para este texto foram selecionadas atividades que trabalhavam com temáticas genéricas, podendo ser adaptadas ao contexto da educação básica.

Este artigo se organiza, inicialmente, a partir de um panorama do ensino da oralidade em aulas de inglês, com foco na BNCC e nos princípios da abordagem Dogme ELT. Em seguida, a partir da metodologia proposta, são analisadas práticas pedagógicas que podem contribuir para o desenvolvimento dessas habilidades em contextos educacionais. Por fim, são apresentadas considerações finais que buscam incentivar reflexões e orientar futuras pesquisas.

2. Oralidade na educação básica

Diferentes métodos e abordagens se consolidaram ao longo da história do ensino de língua inglesa. A partir deles, refletiam-se as concepções linguísticas e pedagógicas predominantes em seu tempo, preservando-se o que era considerado mais pertinente para cada contexto (Brown; Lee, 2015). Com o avanço das discussões na área, tais concepções passaram a ser revistas de forma crítica, culminando na chamada condição pós-método. Segundo Kumaravadivelu (2008), essa condição se fundamenta nos princípios da particularidade, da praticabilidade e da possibilidade, centradas em uma pedagogia situada, ancorada na experiência docente e sensível às realidades socioculturais dos aprendentes¹.

No contexto brasileiro, contudo, ainda são frequentes práticas marcadas por métodos tradicionais que fogem dessa proposta, como o audiolingualismo e a gramática-tradução. Oliveira (2020) e Paiva (2014), por exemplo, apontam a persistência na memorização de vocabulário, no ensino de estruturas gramaticais e no foco quase exclusivo na leitura de textos nas aulas das escolas brasileiras. Tal permanência pode ser atribuída, ainda, entre outros fatores, à formação inicial e continuada deficitária dos professores, à centralidade dos exames padronizados, à forte presença de materiais didáticos com pouca ênfase na oralidade (Alves; Silva, 2023; Negreiros; Vilas Boas, 2017).

A BNCC, por sua vez, especialmente após a alteração de 2017 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), que tornou obrigatório o ensino de inglês a partir do Ensino Fundamental, passou a enfatizar a importância do inglês como língua franca, fundamentando-se em ideais que vão de encontro às convenções estruturalistas de ensino. Referência para a formulação de parâmetros curriculares em todo o país, o documento se organiza a partir da noção de competência, a qual é compreendida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8).

Analisando as diretrizes descritas para o componente curricular de língua inglesa, nota-se a valorização da língua como um instrumento de comunicação global, presente nos mais diversos contextos e marcada por seu caráter multimodal (Brasil, 2018). Advoga-se, ao longo do documento, uma abordagem pedagógica renovada, que reconheça a dimensão intercultural e legitime as variadas formas de expressão, alinhando-se, assim, às necessidades e às realidades dos falantes no mundo contemporâneo.

Apesar de seu caráter integrador, a organização da BNCC revela ainda algumas fragilidades. Se, por um lado, no Ensino Fundamental detalham-se competências em oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos, gramaticais e dimensão intercultural, por outro, no Ensino Médio essa precisão se perde. Parte desses parâmetros é diluída genericamente no eixo de Linguagens e suas Tecnologias, dificultando não apenas o planejamento de aulas específicas para a oralidade, mas

¹ Utiliza-se o termo “aprendente” em lugar de “aprendiz” para ressaltar a natureza ativa e contínua do processo de aprendizagem. Com isso, busca-se enfatizar que aprender uma língua é uma jornada em constante evolução, com avanços e retrocessos, e não um estado final ou uma competência dominada de forma definitiva.

também evidenciando um foco excessivo em práticas de leitura e interpretação de textos visando o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Infere-se, assim, que a oralidade tende a perder espaço para além dos anos iniciais. Considerando tais ausências, este estudo foca nos anos finais do Ensino Fundamental.

Nesse nível de ensino, o componente oralidade enfatiza a compreensão e produção oral, mediadas pela negociação e construção de significados compartilhados. Propõe-se uma abordagem centrada em gêneros orais, que contempla tanto interações face a face, a exemplo de conversas e debates, quanto práticas mediadas, tais como assistir vídeos e ouvir músicas. Também é valorizado o desenvolvimento de atitudes e comportamentos, como lidar com inseguranças na comunicação e reconhecer diferentes opiniões. Ressalta-se, além disso, o uso de recursos midiáticos autênticos, como cinema, *internet* e televisão, com o objetivo de proporcionar experiências significativas e contextualizadas no uso da língua.

Apesar do esforço do documento em construir uma concepção de língua abrangente e heterogênea (Torres; Terres, 2021), verifica-se que os parâmetros de ensino descritos por meio das competências ainda privilegiam o domínio de estruturas linguísticas, pautando-se em estratégias de compreensão como pré-requisitos para o desenvolvimento das práticas de linguagem. Xavier (2021), em uma crítica às referidas diretrizes, argumenta que tal modelo fragmenta as habilidades e as vincula ao domínio de estratégias específicas, limitando assim as possibilidades de inovação pedagógica. Como resultado, o ensino da produção oral, em particular, permanece excessivamente centrado na ideia de que o domínio de regras gramaticais e estruturas linguísticas antecede o desenvolvimento de determinadas funções da linguagem.

O ensino da oralidade em língua inglesa traz problemáticas estruturais e culturais presentes no ensino da língua materna. Conforme apontam Negreiros e Vilas Boas (2017), persiste na cultura escolar a crença de que a função primordial da escola é o ensino da escrita, relegando a oralidade a um segundo plano, muitas vezes limitada à oralização do texto escrito. Essa tradição, que historicamente posiciona a fala como a “prima pobre” da escrita (Nonato, 2019), reflete-se também nas aulas de inglês, nas quais o ensino frequentemente se mantém centrado em estruturas gramaticais e na tradução, em detrimento da comunicação efetiva (Oliveira, 2020). Além disso, a limitação da carga horária do componente curricular agrava esse cenário, já que, segundo Alves e Silva (2023), em estudo com professores da rede pública, a baixa frequência semanal de aulas é um empecilho para o desenvolvimento adequado das habilidades orais dos alunos.

A superação desses entraves passa, portanto, pela compreensão de que a oralidade deve ser um objeto de ensino sistematizado. Nesse sentido, Leal (2022) argumenta que é preciso superar a concepção de que a fala se desenvolve espontaneamente, defendendo um planejamento didático que integre a escuta atenta, a reflexão sobre as interações e a produção de textos orais. Sob esse viés, um ensino estruturado que privilegie a variação das situações de fala configura-se como um caminho possível para a construção de práticas de oralidade na sala de aula de língua inglesa.

Trata-se, conforme reforçam Storto *et al.* (2024), de assumir a oralidade não como prática secundária, mas como prática social central para a cidadania, organizando o ensino em torno de gêneros orais públicos que preparem o aluno para interações reais.

Essa concepção de oralidade como prática social encontra respaldo nas próprias diretrizes da BNCC, que defendem o trabalho com gêneros orais diversos e situados.

No que se refere à conversação, foco deste artigo, Thornbury e Slade (2006) afirmam que a transferência de habilidades conversacionais da língua materna para a língua adicional não é automática. Assim, o trabalho com a oralidade em língua inglesa exige atenção não apenas ao conteúdo linguístico, mas também ao desenvolvimento de habilidades conversacionais básicas, como fluência, alternância de turnos, reformulação de enunciados e manutenção da interação. Por essa razão, para a sala de aula de língua inglesa, tomar a conversação como gênero oral e explorar sua estrutura mostra-se particularmente adequada, tanto por sua recorrência em interações fora do contexto escolar quanto por sua viabilidade pedagógica em cenários de carga horária reduzida.

Nesse sentido, é pertinente explorar possibilidades de articulação entre os eixos estruturantes da BNCC e abordagens que promovam a integração entre habilidades e práticas de linguagem, em oposição à sua fragmentação, ampliando as possibilidades de diversificação. O alinhamento entre conhecimentos gramaticais, atividades comunicativas, perspectivas interculturais e um currículo aberto às contribuições dos alunos favorece uma experiência de ensino contextualizada e orientada para o uso autêntico da língua. É nesse cenário que os princípios da abordagem Dogme ELT se apresentam como norteadores de uma prática capaz de estabelecer tais conexões, estimulando interações mais espontâneas, dialógicas e centradas no aluno, considerando as limitações existentes nos contextos de ensino.

3. A abordagem Dogme ELT

Inspirado pelo manifesto cinematográfico dinamarquês *Dogme 95*, que advogava um retorno a produções mais autênticas e desvinculadas das convenções comerciais de *Hollywood*, o educador e pesquisador australiano Scott Thornbury, no início dos anos 2000, traçou paralelos entre o ensino de inglês da época e as ideias do movimento. Em seu manifesto *A Dogma for ELT*, Thornbury (2000) argumenta que, assim como o cinema havia se tornado excessivamente dependente de técnicas artificiais, o ensino de línguas se distanciara de sua essência, concentrando o ensino em livros didáticos e no uso excessivo de recursos extraclasse em detrimento da participação ativa dos aprendentes.

O autor propõe, então, uma abordagem de ensino fundamentada em pedagogias humanistas e sociointeracionistas de aprendizagem (Thornbury, 2005a), denominada Dogme ELT e, mais tarde, *Teaching Unplugged*². Essa perspectiva valoriza uma prática orientada pelo diálogo e pelo uso mínimo de materiais didáticos, promovendo, com foco nas contribuições dos aprendentes e na exploração de suas potencialidades linguísticas emergentes, uma aprendizagem mais dinâmica, significativa e voltada às necessidades comunicativas mais urgentes (Thornbury, 2017).

Tal premissa gerou uma forte identificação entre professores ao redor do mundo, culminando na formação de uma comunidade *on-line* em um fórum de discussões no

² O termo *Teaching Unplugged* dialoga com as versões *unplugged* na música (acústicas, desplugadas), que priorizam a essência da melodia sem grandes recursos técnicos. Similarmente, Dogme ELT busca um ensino desconectado do excesso de materiais prontos, valorizando a interação e as contribuições espontâneas.

site Yahoo. Nesse espaço, cerca de 300 membros participaram ativamente, tendo contribuído com mais de 7.000 mensagens até meados de 2005 (Thornbury, 2005a). O fórum tinha como principal objetivo o compartilhamento de experiências práticas e o debate de questões metodológicas alinhadas aos ideais propostos.

As discussões fomentaram uma base teórica robusta para a abordagem, promovendo uma compreensão colaborativa a partir das práticas discutidas, culminando, assim, na formulação de princípios norteadores. Posteriormente, Meddings e Thornbury (2009) organizaram esses princípios em três pilares fundamentais, descritos a seguir.

3.1 Ensino guiado pela conversação

Meddings e Thornbury (2009) defendem que a conversação ocupa papel central no ensino de línguas, por representar a língua em ação. Assim, diferentemente de abordagens que a tratam apenas como produto final da aprendizagem, Dogme ELT a assume como ponto de partida. Essa visão contrasta com modelos como o *Presentation-Practice-Production* (PPP), nos quais a fala surge apenas após a apresentação e prática controlada de vocabulário e gramática. Harmer (2015) e Frost (2023) criticam essa linearidade, apontando que ela reduz oportunidades de prática autêntica e limita a autonomia do aprendiz.

Em práticas baseadas em Dogme ELT, a conversação é compreendida como um processo de construção conjunta de sentidos, em que os interlocutores respondem, complementam e adaptam suas falas de acordo com o contexto imediato (Meddings; Thornbury, 2009). Isso amplia o potencial de aprendizagem e valoriza o discurso emergente. Essa perspectiva converge com princípios da abordagem comunicativa, ao deslocar o foco para além da competência gramatical, oferecendo aos alunos espaços de uso espontâneo e produtivo da língua (Brown, 2014).

Por fim, ao estimular que os aprendentes expressem suas experiências e papéis sociais, favorece-se o que Ushioda (2011) ressalta como sendo a emergência de identidades transportáveis. Dessa forma, a motivação é fortalecida, pois os alunos utilizam a língua de modo significativo, coerente com seus interesses e identidades.

3.2 Ensino com pouco uso de materiais

Nguyen e Hung (2020) e McCabe (2005) apontam que Dogme ELT é frequentemente criticada por propor aulas com poucos ou nenhum recurso. Entre os desafios estão a imprevisibilidade para o professor e as exigências institucionais, como o uso obrigatório de livros didáticos. No entanto, Meddings e Thornbury (2009) esclarecem que o objetivo não é abolir os materiais, mas questionar aqueles que restringem a comunicação e não atendem às necessidades reais dos alunos.

Embora certos recursos possam apoiar a interação, a crítica recai sobre currículos rígidos e livros que reduzem a língua a unidades fragmentadas. Thornbury (2020) cunha a metáfora dos “*nuggets* de gramática” para descrever a artificialidade de estruturar a língua em porções fixas e pré-digeridas, distantes do caráter fluido do uso real. Essa segmentação, como lembra Littlejohn (2012), também reflete a mercantilização do ensino e a imposição de padrões culturais uniformizados.

Como alternativa, Meddings e Thornbury (2009) sugerem práticas que priorizem o contexto local, como a adaptação crítica de materiais ou mesmo sua substituição por

recursos construídos em sala. Um exemplo dado pelos autores é o de um professor da Nova Guiné que, após perder seus livros em um acidente, organizou o currículo a partir dos interesses das crianças, incorporando conteúdos de matemática, ciência e linguagem.

Esse posicionamento encontra respaldo em perspectivas críticas de educação, como a de Paulo Freire (2018), que rejeitava a “educação bancária” e defendia a participação ativa dos aprendentes como agentes de sua formação. Movimentos como o *Whole Language Learning*, nos anos 1980, também caminham nesse sentido, ao propor um ensino integrado e situado, ancorado nas experiências e contextos locais (Richards; Rodgers, 2014). Dogme ELT, assim, converge com essas tradições ao valorizar o uso de materiais autênticos e a construção curricular como processo dinâmico e compartilhado.

3.3 Ensino focado em língua(gem) emergente

Ao priorizar a conversação como prática sociocultural e interacional (Thornbury; Slade, 2006), Dogme ELT rompe com modelos lineares e estruturais, típicos de métodos como o PPP, e propõe uma visão dinâmica da língua, que emerge da interação em sala de aula. Nessa perspectiva, a aprendizagem não decorre apenas do *input*, mas da participação ativa dos aprendentes, que produzem língua para além do que foi explicitamente ensinado (Meddings; Thornbury, 2009).

Esse entendimento dialoga com teorias socioculturais da aprendizagem e com teorias linguísticas como o Emergentismo, segundo o qual a complexidade da língua resulta de processos simples em contato com ambientes ricos e interativos (Ellis, 2012). Autores como Larsen-Freeman e Cameron (2008) aproximam essa visão do comportamento de sistemas complexos, em que múltiplas variáveis interagem e geram padrões mutáveis, possibilitando, assim, compreender a língua(gem) como “um sistema semiótico complexo que compreende processos bio-cognitivos, sócio-históricos e político-culturais” (Borges; Paiva, 2011, p. 342).

No campo prático, Thornbury (2005b) relaciona a noção de emergência ao ensino da gramática, defendendo que o papel do professor não é impor regras, mas revelar regularidades a partir da língua(gem) que surge na interação. Essa ideia conecta-se à proposta de *grammaring* (Larsen-Freeman, 2014), que entende a gramática como habilidade dinâmica, desenvolvida em práticas comunicativas; e à ênfase no *output* ativo, que permite ao aprendiz testar hipóteses e reorganizar sua interlíngua (Swain, 2005).

Nessa linha, Chinn e Norrington-Davies (2023) definem língua(gem) emergente como toda produção não planejada gerada em interações com foco no significado, posteriormente explorada pelo professor por meio de reformulação, esclarecimento e apoio. Para os autores, esse conceito articula noções-chave da aquisição de uma língua adicional³ (LAd) — *input*, interação, foco na forma, *noticing* e *output* — com teorias mais amplas, como *scaffolding* e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), reforçando a centralidade do diálogo no processo de aprendizagem.

Dogme ELT propõe, assim, práticas pedagógicas responsivas, em que a sala de aula funciona como um ecossistema de aprendizagem. Os erros deixam de ser falhas e

³ Adota-se aqui o conceito de “língua adicional”, conforme descrito por Leffá e Irala (2014). Esse termo refere-se à incorporação de um novo idioma ao repertório do aluno, independentemente de seu contexto geográfico (se é uma língua franca, internacional etc.), de sua ordem de aquisição (segunda ou terceira língua) ou de seus objetivos de estudo. Essa perspectiva evita o apagamento das identidades e contextos dos aprendentes, tratando a nova língua não como algo “estrangeiro”, mas como mais uma ferramenta em um repertório linguístico amplo.

passam a ser oportunidades de exploração e personalização (Meddings; Thornbury, 2009). Em vez de impor conteúdos pré-definidos, busca-se favorecer as condições para que a língua(gem) emergja de modo orgânico, sustentando um processo colaborativo, situado e aberto à complexidade das interações.

Considerando os princípios supracitados, depreende-se que práticas inspiradas em Dogme ELT devem ser:

- I. *guiadas pela conversação*⁴: a dinâmica da sala de aula deve ser interativa, valorizando as identidades dos alunos por meio da comunicação oral. O professor participa ativamente, promovendo um ambiente colaborativo e oferecendo suporte conforme necessário;
- II. *orientadas pelo uso de poucos materiais*: as atividades são centradas nos interesses dos alunos, utilizando tópicos e textos relevantes e recursos gerados localmente. Procura-se desafiar e ressignificar o papel dos livros didáticos por meio de alternativas mais autênticas;
- III. *e focadas em uma língua(gem) emergente*: planejam-se atividades que possam proporcionar o uso da língua, sem estruturas pré-definidas ou modelos a serem seguidos, de modo que os erros são vistos como oportunidades de aprendizagem. O professor atua como facilitador e suporte, promovendo um ambiente linguisticamente produtivo.

Com essas proposições, nota-se que a produção oral deixa de ser um simples exercício de fluência ou um meio de reforçar elementos estruturais da língua. Em vez disso, evidencia-se o seu caráter dinâmico, por meio do qual os estudantes participam ativamente na construção de significado, colaborando para compreender e dar sentido às interações, apesar de suas limitações linguísticas. Segundo os autores, essa perspectiva contrasta com os métodos contemporâneos de ensino que, embora frequentemente enfatizem a importância da oralidade, ainda tratam a língua falada predominantemente como um produto da aprendizagem, nos quais “os aprendentes primeiro devem dominar a gramática e o vocabulário antes de aplicar esse conhecimento em atividades de fluência” (Meddings; Thornbury, 2009, p. 8).

Por conseguinte, pensar os eixos da BNCC sob essa concepção, especialmente no que se refere ao oral, frequentemente negligenciado também em língua materna (Negreiros; Vilas Boas, 2017), sobretudo devido às dificuldades práticas de trabalhá-lo na educação básica, pode promover um revisionismo inovador às diretrizes. Estudos no campo da aquisição de linguagem demonstram que a aprendizagem não ocorre de forma linear (Larsen-Freeman; Cameron, 2008), com cada ponto sendo construído isoladamente para formar um todo, conforme pressupõe a organização fragmentada da BNCC, mas resulta de uma amálgama de fatores interligados que, juntos, impulsionam o desenvolvimento da competência linguística. Segundo as autoras, a não-linearidade, característica da aprendizagem de línguas, também significa que uma pequena ação pode causar um grande efeito e, em outras ocasiões, um grande esforço do docente não necessariamente causa uma aprendizagem. Faz-se, assim, necessário pensar a aprendizagem de LAd a partir de abordagens de ensino que abracem a emergência e o fluxo natural da conversação humana.

⁴ Do original em inglês, respectivamente, “*conversation-driven*”, “*material-light*” e “*emergent language*”.

4. Metodologia

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, adota o estudo de caso como método. Segundo Yin (2015, p. 17), ele “investiga um fenômeno contemporâneo (o ‘caso’) em profundidade, preservando sua inserção no contexto real”. Essa característica, conforme destaca Casanave (2015), torna o estudo de caso especialmente adequado para a análise de situações específicas em contextos diversos, possibilitando uma compreensão situada dos fenômenos observados.

Este estudo tem como objetivo analisar como atividades desenvolvidas a partir da abordagem Dogme ELT dialogam com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a oralidade, no que se refere à produção e à compreensão oral em língua inglesa, contribuindo para o planejamento e a adaptação de práticas pedagógicas voltadas ao ensino da oralidade na educação básica.

As aulas em análise foram ofertadas no âmbito do projeto de extensão Cursos Livres de Línguas Estrangeiras da Universidade Federal do Pará, ao longo do ano de 2024, distribuído em dois semestres letivos. Participaram da iniciativa 25 estudantes, com idades entre 19 e 45 anos, pertencentes tanto à comunidade acadêmica quanto ao público externo à universidade.

A escolha por investigar um curso de conversação justifica-se pela centralidade atribuída à produção oral nesse contexto. Por se tratar de um espaço voltado ao desenvolvimento das habilidades orais em inglês, pôde-se observar como as atividades direcionadas a essa habilidade são planejadas e ajustadas. Além disso, pôde-se refletir sobre os elementos necessários para a construção de um ambiente de aprendizagem pautado em práticas pedagógicas conectadas às necessidades reais de comunicação dos aprendentes.

4.1 Procedimentos de análise de dados

A análise dos dados seguiu os procedimentos da análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2016), a qual se organiza em três etapas: pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados. O *corpus* da pesquisa foi constituído pelos diários de classe do professor-pesquisador, um dos autores deste artigo, por se tratar de um documento que reúne registros descritivos e reflexivos das aulas, incluindo a descrição das atividades realizadas.

Na etapa de pré-análise, procedeu-se à seleção das atividades registradas nos diários de classe, considerando suas descrições e as temáticas às quais estavam vinculadas. Essa fase envolve a escolha dos documentos a serem analisados, a formulação dos objetivos e a definição dos indicadores que orientarão a interpretação dos dados. Trata-se de um processo dinâmico, no qual tais procedimentos “não se sucedem, obrigatoriamente, segundo uma ordem cronológica, embora se mantenham estreitamente ligados uns aos outros” (Bardin, 2016, p. 125).

Considerando o *corpus* selecionado, buscou-se identificar ações pedagógicas que dialogassem com as diretrizes da BNCC para o trabalho com a oralidade em língua inglesa, contemplando tanto a produção quanto a compreensão oral. Para tanto, adotaram-se os parâmetros estabelecidos na BNCC (Brasil, 2018) presentes na seção de oralidade no Ensino Fundamental II, tendo em vista seus descritores específicos para o componente curricular em questão.

A etapa de exploração do material corresponde ao processo de codificação, no qual os dados brutos são sistematicamente transformados de modo a possibilitar a construção de uma representação do conteúdo ou de sua expressão. A codificação consiste em “uma transformação — efetuada segundo regras precisas — dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão” (Bardin, 2016, p.133). Esse processo se organiza a partir de unidades de registro, entendidas como “o segmento de conteúdo considerado unidade de base” (p. 134), as quais podem assumir diferentes formas, conforme os objetivos da pesquisa.

No caso deste estudo, as atividades registradas no diário foram codificadas a partir de elementos descritivos que indicassem alinhamento com processos de produção e compreensão oral, considerando-se a presença de descrições que envolvessem unidades de sentido como “discutir”, “relatar”, “apresentar”, “anotar”, entre outras. Ademais, foram excluídas da análise as atividades que não dialogavam com temáticas pertinentes à educação básica, uma vez que o curso de conversação foi ministrado a aprendentes adultos.

Com base nesse procedimento, de acordo com a habilidade oral mais evidenciada em cada proposta, as atividades foram organizadas em duas categorias analíticas: práticas de interação e práticas de compreensão. Ressalta-se que, embora as categorias sejam apresentadas separadamente para fins analíticos, uma mesma atividade pode mobilizar mais de uma prática. Nesses casos, a categorização considerou aquela que se mostrava central para a discussão.

Por fim, a interpretação dos resultados consistiu na análise dos dados categorizados à luz do referencial teórico adotado, especialmente dos códigos da BNCC para a oralidade em língua inglesa no Ensino Fundamental II. Nessa etapa, também foram mobilizados aportes teóricos da abordagem Dogme ELT e de outros estudiosos da oralidade, a fim de ilustrar e discutir o modo como as atividades analisadas foram concebidas e desenvolvidas em sala de aula.

5. Promovendo práticas de oralidade

Alinhados aos princípios fundamentais da abordagem comunicativa, Meddings e Thornbury (2009) destacam a importância de promover uma comunicação significativa e próxima da realidade, em que os conhecimentos prévios dos alunos sejam mobilizados e os momentos de ruptura comunicativa sejam encarados como oportunidades imediatas de aprendizagem. Esse enfoque contrasta com o modelo prescritivo da BNCC, que parte, em geral, de estruturas linguísticas para o desenvolvimento de habilidades. Em oposição a essa lógica, Dogme ELT propõe que as habilidades possam emergir como ponto de partida para identificar e atender necessidades estruturais específicas.

De forma complementar, Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018), em seus estudos sobre a oralidade na educação básica, ressaltam a importância de uma abordagem pedagógica sistemática para o desenvolvimento das competências comunicativas. Segundo os autores, o trabalho docente deve se apoiar em três pilares fundamentais: o método utilizado, a continuidade das práticas pedagógicas e, sobretudo, a progressividade, conduzindo atividades voltadas a habilidades mais simples até produções orais mais elaboradas.

Nesse sentido, ao priorizar a comunicação como meio de aprendizagem, especialmente a partir do uso de recursos mínimos, pode-se pensar como os princípios de Dogme ELT podem ser integrados a uma proposta pedagógica sistemática, sem negar as diretrizes da BNCC. O equilíbrio entre princípios teórico-metodológicos e parâmetros curriculares possibilita pensar as práticas de linguagem tanto em termos da exploração de situações comunicativas reais quanto da necessidade de progressão planejada e de continuidade no processo de ensino-aprendizagem.

À luz dessas reflexões, serão apresentados a seguir exemplos de atividades desenvolvidas ao longo de um curso de conversação em inglês baseado na abordagem Dogme ELT, com o intuito de demonstrar como seu planejamento pode ser adaptado à realidade da educação básica, mantendo-se coerente com a sistematicidade e os parâmetros estabelecidos pela BNCC no desenvolvimento da oralidade.

5.1 Práticas de interação

O eixo da oralidade na BNCC organiza-se em três seções fundamentais: interação discursiva, compreensão oral e produção oral. Cada uma delas destaca objetos de conhecimento e habilidades essenciais para o desenvolvimento da competência comunicativa. Analisando os quadros correspondentes aos anos finais do Ensino Fundamental, observa-se uma atenção especial, sobretudo na seção de interação discursiva, em conscientizar sobre a necessidade de práticas pedagógicas que mobilizem diversas formas de linguagem, sejam elas explicitamente orais ou paralinguísticas, com vistas à construção de um discurso coeso. Exemplos incluem habilidades como solicitar esclarecimentos e confirmar a compreensão de palavras desconhecidas (EF06LI03)⁵, bem como o uso estratégico de hesitações, gestos e expressões faciais em interações orais (EF08LI02)⁶.

Essas habilidades são complementadas por outras, cujas descrições mostram-se fortemente influenciadas pela perspectiva sociocultural, que, como notam Richards e Rodgers (2014), valoriza a interação social como meio para a construção do conhecimento e o fortalecimento da identidade linguística dos aprendentes. Nesse contexto, preza-se pela promoção de um ambiente colaborativo, no qual os alunos devem ser levados a se conhecer melhor (EF07LI02)⁷ e expressar pontos de vista a partir da construção de argumentos (EF09LI01)⁸, o que contribui para configurar a sala de aula como uma comunidade de prática, guiada por objetivos compartilhados e o intercâmbio de experiências (Wenger-Trayner, 2015).

Sendo assim, compreende-se que os princípios da abordagem Dogme ELT podem integrar tais habilidades, uma vez que também priorizam o uso autêntico da língua em contextos reais, a partir de temáticas que refletem as vivências e identidades dos estudantes (Meddings; Thornbury, 2009). Alinhada aos princípios da BNCC, que, nesse ponto, privilegia habilidades e competências em vez de conteúdos temáticos específicos, pode-se pensar em possibilidades de flexibilização das práticas pedagógicas a fim de criar oportunidades para a personalização.

⁵ (EF06LI03) Solicitar esclarecimentos em língua inglesa sobre o que não entendeu e o significado de palavras ou expressões desconhecidas (Brasil, 2018, p. 249).

⁶ (EF08LI02) Explorar o uso de recursos linguísticos (frases incompletas, hesitações, entre outros) e paralinguísticos (gestos, expressões faciais, entre outros) em situações de interação oral (Brasil, 2018, p. 257).

⁷ (EF07LI02) Entrevistar os colegas para conhecer suas histórias de vida (Brasil, 2018, p. 253).

⁸ (EF09LI01) Fazer uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação (Brasil, 2018, p. 261).

Cabe reconhecer, contudo, que os desafios enfrentados na educação básica são consideráveis, especialmente devido à lotação das turmas e à carga horária que sobrecarrega os professores. Diante dessa dificuldade, mostra-se necessário que o docente assuma dois papéis complementares: o de pesquisador de sua própria prática e o de profissional reflexivo. Desta forma, possibilita-se estar atento às necessidades e preferências dos estudantes a fim de construir generalizações úteis que beneficiem também outras turmas e poupem seu tempo, sem perder de vista a necessidade de ajustes contínuos.

Observar os temas que emergem de forma recorrente nas conversas em sala de aula, identificando aqueles com maior potencial para engajar os alunos, por exemplo, torna-se uma estratégia pedagógica valiosa. No curso de conversação analisado, por exemplo, atividades curtas e interativas foram planejadas para promover oportunidades comunicativas centradas nos aprendentes, utilizando temas escolhidos por eles, como filmes, séries, *hobbies* e conversas curtas do cotidiano (*small talk*).

É importante ressaltar que essas atividades não foram realizadas de maneira improvisada, pelo contrário, nota-se, pelas descrições feitas no diário do professor, que houve planejamento prévio e suporte linguístico enquanto as atividades aconteciam. A criação de mapas mentais com vocabulário relevante para os temas abordados, bem como a exemplificação de estruturas lexicais e fraseológicas que os alunos poderiam utilizar durante as interações foram exemplos de suporte presentes nas aulas. Esse enfoque demonstra como atividades de oralidade podem ser integradas ao desenvolvimento da competência lexical, também destacada como essencial na BNCC.

De forma complementar, as atividades propostas buscam ainda preencher uma lacuna identificada por Muza e Baltar (2024), que, ao analisarem coleções didáticas aprovadas no PNLD, constataram que o trabalho com a oralidade nos livros ainda é incipiente e muitas vezes restrito a poucos gêneros, exigindo do professor a autoria na criação de propostas que realmente engajem os estudantes. O quadro a seguir sintetiza o raciocínio por trás de três dessas atividades.

Quadro 1 – Práticas de Interação

TEMA	ATIVIDADE	DESCRIÇÃO
<i>Travel</i>	<i>To go, or not to go?</i>	O professor pede que cada aluno escreva em um pedaço de papel o melhor lugar que já visitou. Os papéis são recolhidos, redistribuídos e, em duplas, os alunos discutem se já foram, se gostariam ou não gostariam de visitar o lugar que receberam.
<i>Hobbies</i>	<i>Matching Hobbies</i>	Os alunos listam três de seus hobbies favoritos em uma folha de papel e circulam pela sala para encontrar colegas com interesses semelhantes, anotando o nome de cada um ao lado do hobby correspondente.
<i>Small Talk</i>	<i>Conversation Row</i>	Os alunos escrevem três tópicos sobre os quais gostariam de conversar em uma folha de papel. Em duas filas frente a frente, formam pares, trocam os papéis e fazem perguntas baseadas nos interesses do colega. Após cada conversa, uma fila se move para que novos pares se formem e a prática continue com diferentes colegas e tópicos.

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos diários analisados.

É possível notar que as atividades propostas contemplam diferentes padrões interacionais, desde discussões em duplas até interações mais longas que envolvem a turma como um todo. Todas partem do repertório pessoal dos estudantes, tais como lugares visitados, *hobbies* ou temas de interesse, reforçando a centralidade do aprendente e a valorização do conteúdo emergente, princípios essenciais de Dogme

ELT. Dessa forma, criam-se condições para trocas espontâneas, guiadas pela curiosidade e pelas afinidades entre os participantes, o que favorece a negociação de sentidos e o desenvolvimento da fluência em um ambiente colaborativo, com mínima dependência de materiais didáticos ou estruturas rígidas. Na terceira atividade, ressalte-se que os temas mudam, mas não a estrutura do diálogo centrado em conversações cujos assuntos eles gostariam de falar. Dessa forma, os alunos têm múltiplas oportunidades de praticar a mesma estrutura sem desinteresse, pois as respostas serão tão variadas quanto o número de participantes, mantendo assim o engajamento da turma.

Essas propostas dialogam com o Eixo Oralidade da BNCC, especialmente nas habilidades voltadas à interação para compartilhar informações, levantar dados sobre o cotidiano, cumprir tarefas coletivas e justificar opiniões. Também se conectam a competências gerais da educação básica, como autoconhecimento e autocuidado, pois, ao falar de si mesmos (*hobbies*, lugares frequentados e interesses pessoais), os aprendentes refletem sobre a própria identidade e individualidade; e empatia e cooperação, já que as atividades pressupõem interação em grupo, respeito às opiniões alheias e colaboração para o sucesso coletivo.

Outro aspecto relevante está nas funções comunicativas trabalhadas e sua relação com o contínuo proposto por Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018). A atividade *To go or not to go*, por exemplo, estimula a prática de justificativas, habilidade fundamental em gêneros orais como apresentações acadêmicas, em que dados e escolhas precisam ser explicados. Já as trocas nas demais propostas aproximam-se do gênero da conversa cotidiana, promovendo competências comunicativas essenciais para a interação em contextos reais, especialmente em LAd.

Quanto à construção das atividades, papel e caneta são os únicos recursos utilizados, o que reforça a centralidade do aluno e da interação. Essa simplicidade material contrasta com a queixa frequente sobre a falta de recursos tecnológicos e didáticos nas escolas públicas, identificada por Alves e Silva (2023) como um fator de desmotivação docente. Ao demonstrar que é possível promover oralidade efetiva com recursos mínimos, a abordagem Dogme ELT oferece uma alternativa viável à escassez material.

As construções linguísticas emergem das necessidades e experiências dos estudantes, promovendo uma comunicação autêntica, engajada e contextualizada. Esse movimento não só estimula a fluência de forma significativa para o grupo, como também valoriza o que cada aluno traz para a sala de aula, abrindo espaço para personalização e partilha de vivências. Tal princípio, caro à Dogme ELT e a abordagens humanistas, também está no cerne da promoção da autonomia (Benson, 2013), ao possibilitar que os estudantes se sintam representados e motivados por um conteúdo flexível e relevante.

5.2 Práticas de compreensão

Embora as discussões sobre oralidade frequentemente enfatizem a produção oral, é fundamental reconhecer seu caráter dual: para aprender a falar também é necessário aprender a ouvir. Essa habilidade, muitas vezes abordada apenas em termos de estratégias de compreensão no ensino de línguas adicionais (Field, 2008) e considerada, na língua materna, como algo que se desenvolve naturalmente pelo convívio social, costuma ser insuficientemente trabalhada em sala de aula (Leal; Brandão; Lima, 2012). Como resultado, surgem lacunas significativas, principalmente “na interação sociodiscursiva dos indivíduos, os quais podem ter dificuldade em se

comunicar verbalmente com seus pares e em compreender aquilo que lhes é dito oralmente” (Storto; Brait, 2021, p. 51).

À vista disso, entende-se que o desenvolvimento da compreensão oral, especialmente no ensino de línguas, deve estar plenamente integrado às demais práticas de linguagem. É necessário ir além da mera decodificação de sons e palavras ou da resposta a perguntas fechadas de compreensão, promovendo a responsividade ao que é ouvido e explorando as possibilidades de produção oral que emergem dessa escuta. Assim, o exercício da escuta ativa e a construção de significado por meio da interação tornam-se essenciais para uma aprendizagem coerente com a forma com que as pessoas normalmente se comunicam.

Mediante a análise dos diários, observou-se a prevalência de atividades voltadas à escuta ativa, em detrimento de exercícios direcionados exclusivamente à compreensão de textos orais, nos quais um áudio é apresentado seguido de perguntas de compreensão. Tal prática, recorrente no ensino de línguas, tende a reproduzir a lógica da leitura e da escrita, sendo frequentemente limitada à verificação de informações explícitas, o que reforça uma concepção restrita de oralidade.

Negreiros e Vilas Boas (2017) criticam esse tipo de escolha didática para oralidade, uma vez que reflete uma tradição escolar que privilegia a escrita como eixo central do ensino. Diante desse cenário, as práticas propostas neste curso buscaram promover a responsividade por meio da interação comunicativa, tensionando essa lógica e superando a concepção do oral como mero suporte para a fixação gramatical.

Quadro 2 – Práticas de Compreensão

TEMA	ATIVIDADE	DESCRIÇÃO
<i>Teaching How to Do</i>	<i>Teach Me!</i>	Com antecedência, cada aluno escolhe uma habilidade ou atividade que domina e gostaria de compartilhar com a turma. Durante a aula, eles devem ensinar seus colegas a realizá-la, apresentando instruções objetivas em formato de passo a passo.
<i>Welcome!</i>	<i>Common Preferences</i>	Em pares ou trios, os alunos conversam com o objetivo de descobrir gostos ou preferências em comum. Após identificar essas similaridades, cada grupo compartilha com a turma suas similaridades.
<i>Food</i>	<i>Brazilian Restaurant</i>	Os alunos criam um cardápio com comidas típicas de sua região. Depois de finalizar o cardápio, realizam uma simulação de restaurante, assumindo os papéis de clientes e atendentes para praticar como fazer e receber pedidos.

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos diários analisados.

Além dos padrões interacionais diversificados, observa-se que as atividades propostas colocam os aprendentes em situações que exigem respostas ativas, estimulando-os a reagir e interagir de forma espontânea. Essas situações desafiam os alunos a ajustarem sua fala conforme o contexto e as necessidades comunicativas, promovendo não apenas a flexibilidade no uso da língua, mas, principalmente, a consciência das limitações na expressão. Esse reconhecimento das lacunas torna-se um aspecto central, já que cabe ao professor identificá-las e oferecer apoio pontual, por meio de estratégias de *scaffolding*, sem interromper a fluidez da interação.

Na atividade *Teach Me!*, por exemplo, os estudantes precisam acompanhar atentamente as instruções dos colegas para realizar as tarefas propostas. Nesse processo, imprevistos como quebras de comunicação ou dificuldades de compreensão geram oportunidades para desenvolver estratégias de reparo, fundamentais em situações reais

de uso da língua. Já em *Common Preferences*, a escuta ativa é indispensável para que os aprendentes consigam relatar à turma as similaridades identificadas nos grupos. Essa prática mobiliza habilidades de síntese, paráfrase e retomada de informações, essenciais para interações colaborativas. Na atividade *Brazilian Restaurant*, por sua vez, os estudantes vivenciam a multimodalidade da comunicação ao recriar um contexto autêntico, recorrendo à entonação, gestos e simulações de papéis sociais (clientes e atendentes), praticando estruturas específicas para pedidos e respostas em uma situação próxima do uso real da língua.

Essas propostas conferem maior dinamismo às interações em sala, que passam a ir além da simples transmissão de informações e se constituem em exercícios de adaptação, negociação e reelaboração do discurso. Nesse sentido, aproximam-se do que Meddings e Thornbury (2009) defendem ao afirmar que a conversa, como contexto natural para o *scaffolding* verbal, tende a ser mais eficaz do que as rotinas tradicionais baseadas em perguntas e respostas iniciadas pelo professor.

No âmbito da BNCC, observa-se que essas atividades não apenas promovem a interação discursiva, mas também mobilizam habilidades específicas de compreensão e produção oral. Entre elas, destacam-se a ativação de conhecimentos prévios (EF07LI03)⁹, a compreensão do sentido global de textos orais (EF08LI03)¹⁰ e a construção colaborativa de sentidos em situações de interação (EF06LI02)¹¹. Embora não sejam suficientes, por si só, para desenvolver plenamente a compreensão oral, tais atividades podem ser enriquecidas com materiais autênticos que auxiliem na ampliação lexical e na preparação para momentos de interação.

6. Considerações finais

Embora a BNCC tenha avançado na concepção de linguagem (Torres; Terres, 2021) e na valorização da oralidade como habilidade essencial no ensino de línguas (Cypriano, 2022), ainda apresenta limitações, sobretudo na didatização e na forma de organizar as habilidades, que continuam vinculadas quase exclusivamente a estratégias de aprendizagem (Xavier, 2021). Nesse cenário, Dogme ELT desponta como alternativa pedagógica promissora, ao priorizar a comunicação autêntica e questionar a rigidez de um currículo estanque (Meddings; Thornbury, 2009).

Este estudo, embora de pequena escala, evidenciou como essa abordagem pode tornar o ensino mais dinâmico e, sobretudo, alinhado às reais necessidades dos aprendentes. Por meio de técnicas como interações baseadas nos interesses dos alunos, Dogme ELT mostrou-se eficaz na promoção do engajamento e da participação ativa. Foi possível, ainda, a partir das análises, observar uma maior interação entre compreensão, produção oral e escuta ativa, afastando-se da ideia tradicional de que a aprendizagem da fala deve ser um produto de sequências didáticas em que a gramática é o fio condutor.

Apesar das propostas inovadoras, no entanto, é preciso considerar que o contexto da educação básica brasileira ainda apresenta desafios consideráveis. A

⁹ (EF07LI03) Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral (Brasil, 2018, p. 253).

¹⁰ (EF08LI03) Construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes (Brasil, 2018, p. 257).

¹¹ (EF06LI02) Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade (Brasil, 2018, p. 249).

realidade escolar impõe limitações estruturais, como turmas numerosas, currículos rígidos e carga horária reduzida para a língua inglesa, fatores que dificultam a implementação de práticas comunicativas espontâneas. Além disso, muitos docentes não recebem formações contínuas específicas que priorizam o ensino da oralidade e podem se sentir inseguros sem o suporte de materiais didáticos estruturados. Dessa forma, a discussão aqui estabelecida reforça a necessidade de se buscar um equilíbrio entre novas didáticas e as exigências curriculares. Por esse viés, estratégias como a adoção de sequências didáticas flexíveis, o uso de materiais autênticos e a formação continuada dos professores podem ajudar a minimizar os desafios enfrentados.

Em síntese, este estudo não apenas reforça a importância de se repensar o ensino da oralidade em língua inglesa no Brasil, mas principalmente fomenta a possibilidade de trilhar caminhos alternativos e inovadores, que rompam com modelos tradicionais e favoreçam uma aprendizagem mais próxima da realidade dos aprendentes e do mundo que os cerca. Ao integrar os princípios do Dogme ELT com as diretrizes da BNCC e a realidade das escolas, foi possível argumentar a favor de um ensino de inglês comunicativo e significativo para os aprendentes.

Referências

ALVES, R. Q.; SILVA, R. F. A oralidade no ensino de língua inglesa no Fundamental II. In: Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa, 7., 2023, São Cristóvão, SE. Anais eletrônicos [...]. São Cristóvão, SE: LINC/UFS, 2023. p. 224-233. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/18831>. Acesso em 15 dez. 2025.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENSON, P. *Teaching and Researching: Autonomy in Language Learning*. 2. ed. New York: Routledge, 2013.

BORGES, E. F. V.; PAIVA, V. Por uma abordagem complexa de ensino de línguas. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 14, n. 2, p. 337-356, mar. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15396/20231>. Acesso em 12. abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 23 out. 2024.

BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. 6th. ed. Upper Saddle River: Pearson, 2014.

BROWN, H. D; LEE, H. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. 4. ed. White Plains: Pearson Education, 2015.

CARVALHO, R. S.; FERRAREZI Jr., C. *Oralidade na Educação Básica: o que saber, como ensinar*. São Paulo: Parábola, 2018.

CASANAVE, C. P. Case Studies. In: PALTRIDGE, B.; PHAKITI, A. (Ed.). *Research Methods in Applied Linguistics: A Practical Resource*. London: Bloomsbury Publishing, 2015.

CHINN, R.; NORRINGTON-DAVIES, D. *Working with Emergent Language: Ideas and activities for developing your reactive skills in class*. West Sussex: Pavilion, 2023.

CYPRIANO, A. P. T. M. S. Documentos oficiais e oralidade em língua adicional no ensino básico. In: PINHO, J. R. D. (Org.). *A Oralidade no Ensino de Línguas Estrangeiras*. São Paulo: Parábola, 2022. p. 13- 26.

DÖRNYEI, Z. *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

ELLIS, N. Emergentism. In: CHAPELLE, C. A. (Ed.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics: Cognitive Approaches*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2012.

FIELD, J. *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 65. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2018.

FROST, R. A. *Task-Based Approach*. British Council, 2023. Disponível em: <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/knowning-subject/articles/task-based-approach>. Acesso em: 30 mar. 2024.

HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. 5. ed. Harlow: Pearson, 2015.

HEDGE, T. *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: From Method to Postmethod*. 2008.

LARSEN-FREEMAN, D. Teaching Grammar. In: CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D.; SNOW, M. A. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 4. ed. Boston: National Geographic Learning, 2014. p. 256-270.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LEAL, T. F. Reflexões sobre o ensino da oralidade na escola: o oral em documentos curriculares, livros didáticos e prática docente. Veredas - Revista de Estudos Linguísticos, v. 26, n. 1, 14 set. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2022.v26.37801>. Acesso em 15 dez. 2025.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; LIMA, J. M. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos?. In: LEAL, T. F.; GOIS, S. (Orgs.). *A*

oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 13-35.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (Org.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LITTLEJOHN, A. Language teaching materials and the (very) big picture. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, v. 9, n. 1, p. 283-297, 2012. Disponível em: <https://e-flt.nus.edu.sg/wp-content/uploads/docroot/v9s12012/littlejohn.pdf>. Acesso em 23 out. 2024.

MCCABE, D. Dogme. *ELT Journal*, v. 59, n. 4, p. 333–335, out. 2005. Disponível em: <https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/59/4/333/371342?redirectedFrom=PDF>. Acesso em 23 out. 2024.

MEDDINGS, L.; THORNBURY, S. *Teaching Unplugged: Dogme in English Language Teaching*. Surrey: Delta, 2009.

MUZA, M. L. N.; BALTAR, M. Ensino da oralidade na educação básica: o desafio ainda continua?. *Revista Leia Escola*, Campina Grande, v. 24, n. 3, p. 05–21, 2024. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/leia/article/view/3787>. Acesso em: 15 dez. 2025.

NEGREIROS, G.; VILAS BOAS, G. A oralidade na escola: um (longo) percurso a ser trilhado. *Letras*, Santa Maria, v. 27 n. 54, p.115-126, jan./jun./2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/29573/pdf>. Acesso em 23 out. 2024.

NGUYEN, Q. N.; HUNG, B. P. The Dogme Approach: A Radical Perspective in Second Language Teaching in the Post-Methods Era. *Journal of Language and Education*, v. 6, n. 3, p. 173-184, 2020. Disponível em: <https://jle.hse.ru/article/download/10563/12363/>. Acesso em 23 out. 2024.

NONATO, S. Oralidade, ensino de língua portuguesa e formação do professor. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v.19, n.1, p-19-68, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201913577>. Acesso em: 15 dez. 2022.

OLIVEIRA, U. M. “Lá vem a aula que eu não aprendo nada”: insucesso na aprendizagem de língua inglesa como segunda língua. *Revista EntreLinguas*, Araraquara, v. 6, n. 2, p. 298–306, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/13219/9747>. Acesso em 23 out. 2024.

PAIVA, V. L. M. As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 46, n. 2., p. 165-179, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/VKgdvVyvQ3q58fS5HCspbrM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 out. 2024.

PAIVA, V. L. M. O. Aquisição de segunda língua na perspectiva da complexidade. In: PAIVA, V. L. M. O. *Aquisição de segunda língua*. São Paulo: Parábola, 2014. p. 141-151.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 3. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

STORTO, L. J.; BRAIT, B. Oralidade na Educação Básica: trabalhando com o gênero receita culinária. In: RODRIGUES, I. C. F. S.; OHUSCHI, M. C. G. (Orgs.). *As interfaces possíveis no processo de Ensino e aprendizagem de línguas e culturas*. Campinas: Pontes, 2021. p. 45-74.

STORTO, L. J.; COSTA-MACIEL, D. A. G.; BUENO, L.; DOLZ, J. Oralidade, gêneros orais, trabalho e formação docente: dos documentos prescritivos à sala de aula. *D.E.L.T.A.*, v. 40, n. 4, p. 1-15, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202440468749>. Acesso em 15 dez. 2025.

SWAIN, M. The Output Hypothesis: Theory and Research. In: HINKEL, E. (Ed.). *Handbook in Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 495-508.

THORNBURY, S. A Dogma for EFL. *IATEFL Issues*, n. 153, p. 02, 2000. Disponível em: <https://nebula.wsimg.com/5663ba0b760132a894433eb2c1faec95?AccessKeyId=186A535D1BA4FC995A73&disposition=0&alloworigin=1>. Acesso em 23 out. 2024.

THORNBURY, S. Dogme: Dancing in the Dark?. *Folio*, v. 9, n. 2. p. 3-5, 2005a. Disponível em: <https://nebula.wsimg.com/22eaea86234146ac3105f57698b06b75?AccessKeyId=186A535D1BA4FC995A73&disposition=0&alloworigin=1>. Acesso em 23 out. 2024.

THORNBURY, S. *Scott Thornbury's 30 Language Teaching Methods*. Cambridge: Cambridge University Press, 2017.

THORNBURY, S. *Uncovering Grammar*. 2. ed. London: Macmillan, 2005b.

THORNBURY, S. *What are Grammar McNuggets? Scott Thornbury explains*. Oxford TEFL, 2020. Disponível em: <https://oxfordtefl.com/blog/grammar-mcnuggets/>. Acesso em: 20 abr. 2024.

THORNBURY, S.; SLADE, D. *Conversation: from description to pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

TORRES, M. C.; TERRES, M. L. A Língua Inglesa na BNCC: Uma análise das concepções de língua. *Fórum Linguístico*, v. 18, n. 3, p. 6466-6478, 29 nov. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/71873/47672>. Acesso em: 07 jan. 2025.

USHIODA, E. Motivating Learners to Speak as Themselves. In: MURRAY, G., GAO, X.; LAMB, T. (Org.). *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters, 2011. p. 11-24.

WENGER-TRAYNER, E.; WENGER-TRAYNER, B. *Communities of Practice: A brief introduction*. 2015. Disponível em: <https://www.wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2022/06/15-06-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2024.

XAVIER, R. P. As habilidades para o componente língua inglesa na BNCC: alguma inovação?. In: SILVA, K. A.; XAVIER, R. P. (Org.). *Múltiplos Olhares para a Base Nacional Comum Curricular: língua portuguesa e língua inglesa*. Campinas: Pontes, 2021. p. 183-204.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.