

Escrita Policial em Língua Inglesa: uma proposta de ensino de línguas com tarefas em aulas virtuais

Police Writing in English: a task-based language teaching proposal in virtual classes

 Rilane Ferreira de Santana

 Adrielle Loula Lopes

 Juliane Regina Trevisol

Resumo: Diante do potencial das ferramentas digitais no cenário contemporâneo, especialmente em contextos educacionais intensificados pela era pós-pandemia da COVID-19, este trabalho propõe uma sequência de atividades pedagógicas que utiliza narrativas policiais no ensino de inglês como língua adicional, com foco no desenvolvimento da escrita. A sequência, explorada inicialmente no Estágio Supervisionado, segue as premissas da abordagem de ensino de línguas baseado em tarefas (Ellis, 2003; Nunan, 2004), tendo o aluno como o elemento central na sala de aula. Por meio da proposta, discute-se a possibilidade de se desenvolver, de modo integrado, habilidades de leitura e escrita na língua inglesa, fazendo uso de tecnologias digitais e instigando o envolvimento dos alunos como agentes ativos no processo de aprendizagem. Como resultados, durante sua implementação, percebeu-se um grande engajamento dos alunos tanto nas discussões sobre os contos

Rilane Ferreira de Santana. Graduada; Universidade do Estado da Bahia; rilanefo2@gmail.com

Adrielle Loula Lopes. Graduada; Universidade do Estado da Bahia; drica.loula@gmail.com

Juliane Regina Trevisol. Doutora; Universidade do Estado da Bahia; jtrevisol@uneb.br

lidos quanto nas produções escritas realizadas em língua inglesa. Por fim, espera-se que os resultados positivos observados durante a aplicação dessa proposta possam ser adaptados com outros públicos em outros contextos.

Palavras-chave: Narrativas policiais. Escrita em inglês. Ensino de línguas em-
basado em tarefas. Prática pedagógica.

Abstract: Understanding the potential of using different digital tools in the contemporary world, even more in educational environments during this post-pandemic era of COVID-19, this article aims to present a sequence of activities using police narratives for classes of English as an additional language whose main focus is on writing. The sequence, initially implemented during Teacher Practicum, was organized following the task-based language teaching approach (Ellis, 2003; Nunan, 2004), which has the student as the center of the classroom. Through this pedagogical proposal, we discuss the possibility of developing reading and writing skills in an integrated manner, incorporating digital technologies and placing learners as active agents in their foreign/additional language learning process. Results of the implementation have shown a great engagement of students not only regarding the discussion moments of the short stories read but also on their written productions in English. Finally, we hope that the positive results observed with the implementation of this proposal may be also replicated in other contexts and with other groups of learners.

Keywords: Police narratives. English writing. Task-based language teaching. Teaching Practice.

Introdução

Os textos literários têm sido grandes aliados no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de língua inglesa, uma vez que a literatura está presente no nosso cotidiano e pode vir a auxiliar - e até motivar - tal processo. Por meio dela, faz-se possível que um aluno amplie seu voca-

bulário na língua estrangeira e entenda a estrutura do texto trabalhado, dentre outros elementos. E muito deste trabalho literário pode ser feito com uso de recursos e tecnologias digitais e fora da sala de aula, por exemplo, sendo uma possibilidade o uso do Google Sala de aula (Google Classroom) para socializar materiais para leitura, vídeos e atividades. Além disso, a leitura na língua materna (L1) e na língua estrangeira (LE ou L2) compartilha várias características — por exemplo, o conhecimento do leitor das tipologias de texto, do conteúdo ou assunto do texto, ou seu grau de conhecimento linguístico (e.g., conseguir identificar palavras cognatas no texto de LE pode lhe ser de grande valia no processo de leitura) —, o que pode fazer com que algumas estratégias usadas na L1 possam servir também para a leitura na L2 (e.g., como a consideração do contexto para compreender algo no texto). Neste sentido, se faz necessário repensarmos metodologias de ensino que possibilitem o uso de textos literários como forma de aprendizagem de língua inglesa, uma vez que, como percebido especialmente durante o período da pandemia do COVID-19, o contexto educacional passou por mudanças — dentre as quais podemos citar escolas fechadas para evitar contágios, aulas presenciais suspensas, e professores e alunos precisando lidar, emergencialmente, com novas formas de ensinar e aprender, buscando criar atividades e promover aulas em ambientes virtuais (pelo Google Meet ou outras plataformas) ou produzindo vídeos sobre temas dos conteúdos a serem trabalhados (gravados e disponibilizados por e-mail, pelas páginas virtuais das escolas, por grupos dos alunos no WhatsApp) e atividades sendo repensadas em formatos digitais (socializadas via Google Classroom, Moodle, ou outras plataformas) — e pôde, assim, explorar uma nova modalidade de ensino: a remota.

No contexto brasileiro não foi diferente. Os modos de se ensinar e aprender - até então predominantemente presenciais - precisaram se

adequar às alternativas existentes nos diversos contextos educacionais considerando a necessidade de desenvolver uma nova competência: a de saber conviver nos espaços digitais ao qual nos movemos, de respeitar a diversidade e as diferentes opiniões (Moran, 2007). O ensino remoto transformou, de maneira inevitável, as dinâmicas de aprender e ensinar em instituições públicas e privadas, possibilitando que as atividades pedagógicas fossem propostas e retomadas em formato não presencial. Assim, educadores de diversas áreas de conhecimento tiveram que repensar novamente suas práticas e, em um curto espaço de tempo, (re)planejar aulas e propor (novas) formas de ensinar e aprender por meio de encontros virtuais, com atividades síncronas e assíncronas, fazendo assim uso de recursos e tecnologias variadas do mundo digital que estivessem ao alcance do aluno.

Inserido neste contexto e buscando criar possibilidades de ensinar e aprender a língua inglesa (LI) também de modo remoto (ou híbrido), o presente trabalho apresenta uma sequência de atividades pedagógicas com o uso de narrativas policiais para aulas de inglês. A proposta, a ser aqui descrita de modo detalhado, busca favorecer o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em inglês de modo integrado e fazendo uso de tecnologias digitais.

A sequência - entendida aqui como um ciclo de tarefas - foi planejada seguindo os fundamentos da abordagem de ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT, do inglês task-based language teaching, TBLT; Ellis, 2003; Nunan; 2004; Skehan, 1996), abordagem esta com viés comunicativo, a qual busca ampliar as possibilidades de agência do aprendiz em seu processo de aprendizagem, fomentando assim sua autonomia e maior engajamento nas atividades fazendo uso da língua-alvo. Vale ainda mencionar que o ciclo a ser aqui descrito já foi aplicado/desenvolvido, em modo virtual, com um grupo de 19 participantes

(de diferentes níveis de LI e escolaridade), durante a pandemia do COVID-19. Com este grupo, o ciclo completo de tarefas foi finalizado em 5 semanas (cerca de 40 horas), sendo que, ao final da proposta, todos os alunos apresentaram uma narrativa policial produzida em inglês.

Ressalta-se também que a proposta de atividades a ser aqui apresentada é de caráter sugestivo. Espera-se, assim, que possa servir a outros professores de línguas que, como nós, procuram explorar o uso de recursos e temáticas variadas nas aulas, e ferramentas digitais quando possível (ainda mais em tempos nos quais o ensino remoto passa a ser significativo), buscando dinamizar os encontros com os alunos, motivando-os a fazer uso da língua que estão aprendendo e fomentando, deste modo, momentos adicionais de aprendizagem. A proposta foi, portanto, organizada como um ciclo de tarefas completo (com início, meio e fim) que pode ser adaptado a diferentes grupos, em contextos variados, e com alunos de faixas etárias e níveis de proficiência diferentes.

O uso de textos literários no ensino de língua inglesa

A literatura faz parte do cotidiano de muitos, porém nas aulas de língua inglesa ainda vem sendo pouco utilizada por alguns motivos, de acordo com Topolski (2013), tais como: a escolha do texto, qual metodologia utilizar, além do nível de conhecimento da língua dos alunos, dentre outros. Assim, a autora sugere que os professores conheçam seus alunos e utilizem textos com níveis de dificuldades adequados para que todos venham compreender o texto e sintam-se motivados a continuar a leitura. Desse modo, a leitura tem um papel importante no processo de ensino aprendizagem, pois melhora a capacidade cognitiva facilitando o aprendizado não só da compreensão de texto, mas do mundo. Partindo disso, Solé (1998) defende a ideia de que a

leitura funciona como um processo de interação, pois acontece quando “o leitor utiliza seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele” (Solé, 1998, p. 24). Isso quer dizer que o leitor é um participante ativo e não apenas um decodificador de mensagens, na medida em que a construção de sentido depende da assimilação que ele faz das intenções do autor, e da mensagem do texto em união com a sua bagagem cultural.

Partindo da concepção que envolve o uso de textos literários no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, Collie e Slater (1989) afirmam que o uso de textos literários em LI oferece várias possibilidades aos professores que podem ser exploradas visando o aumento da competência linguística, ampliação do conhecimento de mundo e a construção de uma identidade cultural. Por meio da leitura mediada pelo professor, o aluno poderá desenvolver estratégias eficientes no momento da leitura de um texto em LI, como também na sua língua materna, pois os recursos que ele utilizará para ler um texto - seja ele qual gênero for - será o mesmo.

Assim, o uso de textos literários em LI na escola pode ser uma forma de fomentar a aprendizagem da língua para os alunos. Isso pode se dar especificamente com os romances policiais, pois, de acordo com Moraes (2018), todo leitor é um detetive na busca das pistas que produzem o sentido dos textos, fazendo com que o leitor fique preso na leitura. Ou seja, “ler é armar-se de lupa, cachimbo e chapéu, como um Sherlock, e sair atrás das pistas que, evidentes ou sutis, verdadeiras ou falsas, o texto vai deixando pelo caminho” (Carneiro, 1997, p. 69). Sendo assim, o desenvolvimento das habilidades envolvidas na compreensão de uma narrativa de enigma pode auxiliar o indivíduo, especialmente o estudante, em qualquer tipo de leitura.

Narrativas policiais

O romance policial - ou de enigma, como também é conhecido - surgiu no século XIX com o escritor Edgar Allan Poe, o qual inseriu seu famoso detetive Auguste Dupin nos seus contos de mistério como “Os crimes da Rua Morgue” (1841), “O mistério de Marie Roget” (1842) e “A carta roubada” (1845). A partir dessas histórias escritas por Poe, surgiram várias narrativas policiais, servindo para outros escritores criarem novos detetives dando vida a esse gênero literário. Vale ressaltar que as condições da época, segundo Reimão (1983), favoreceram a escrita de Poe para esse gênero, pois constituem uma manifestação literária, onde os jornais já escreviam uma coluna com histórias de detetives a fim de despertar o interesse do leitor daquela época pelos fatos ocorridos nos centros urbanos. Além disso, o surgimento da polícia no século XIX favoreceu sua aceitação social seguida de desconfiança e insatisfação com os crimes ocorridos nas grandes cidades. Podemos verificar isso no primeiro conto policial escrito por Poe - The Mystery of Marie Roget - no qual ele descreve os fatos e cenários propícios daquela época fazendo crítica a um caso que nunca foi solucionado pela polícia local.

A escolha do romance policial atende ao critério de ser um texto instigante e que desperta o interesse do leitor. Segundo Albuquerque (1979), o gênero romance policial surgiu da divisão do romance de aventuras, no qual, devido à grande quantidade de guerras, surgem os heróis e vilões, transformando esse simples relato de contação de histórias que sempre prendeu a atenção de leitores desde seu início, formando assim, características para esse tipo de gênero associado à atividade policial, na caça aos contraventores; surge assim aquele que

teria de resolver problemas com inimigos muitas vezes ardilosos e sagazes, além de também ser um investigador paralelo dotado de dotes excepcionais, como Auguste Dupin (Edgar Allan Poe) ou Sherlock Holmes (Arthur Conan Doyle), Poirot (Agatha Christie).

Quanto à proposta didática a ser apresentada, algumas questões sobre as escolhas feitas (de tema, gênero, dentre outros elementos) precisam ser explicadas. Para melhor compreensão do texto literário, decidimos utilizar narrativas curtas ou contos, pois atendem ao quesito de serem textos curtos e de fácil compreensão. Além disso, de acordo com Patriota (2015), a inserção de contos pode ser um recurso valioso para os professores de LI, pois trazem muitos benefícios ao processo de ensino-aprendizagem, como, por exemplo, facilidade no desenvolvimento de competência intercultural do aluno, aumento lexical e também por contribuírem na compreensão de estruturas sintáticas da língua-alvo.

Neste sentido, os contos podem ser utilizados para todos os níveis linguísticos dos alunos por serem narrativas curtas que um aluno iniciante poderia ler com auxílio de ferramentas de aprendizagem, além de servir como uma fonte de pesquisa de vocabulário. Partindo disso, escolhemos trabalhar com esse gênero pensando que seria de interesse dos alunos - assim como é do nosso - pois, como explica Reimão (1983), o prazer mórbido pela desgraça alheia, o sentimento de justiça violada, os desafios e mistérios são elementos geradores de atração pela leitura desse tipo de narrativa. Deste modo, espera-se que tal proposta instigue a leitura e motive os estudantes no desenvolvimento das atividades em LI relacionadas ao tema.

O ensino de línguas com tarefas e tecnologias digitais

A abordagem de ensino de línguas baseada em tarefas (TBLT, Ellis, 2003; Nunan, 2004; Skehan, 1996) está atrelada a uma concepção de ensino comunicativo que busca ampliar as possibilidades de uso da LI (ou outra língua estrangeira) para o aprendiz em seu processo de aprendizagem, fomentando assim o engajamento nas atividades planejadas e mediadas pelo professor. Tarefas nada mais são do que atividades desenhadas para a sala de aula de línguas, por meio das quais o professor traça um objetivo a ser alcançado pelos alunos - objetivo este em geral relacionado com ações que já são realizadas fora da sala de aula, tais como: planejar uma viagem, seguir uma receita, descrever sua rotina de estudos ou trabalho, escrever um email, dentre outras tantas possibilidades. Para concluir a tarefa - alcançar tal objetivo - é essencial que os alunos utilizem a língua alvo. E é neste processo de fazer uso significativo da língua, a fim de produzir algo ‘do mundo real’ (como um cronograma semanal de estudos ou trabalho ou um plano de viagem, por exemplo), que ampliam-se as chances de aprendizagem.

Professores e pesquisadores em várias partes do mundo têm buscado cada vez mais trabalhar com tarefas em suas aulas (presenciais ou não) e experimentar elementos da abordagem em suas práticas e investigações. De modo geral, as pesquisas sugerem que a implementação de tarefas bem planejadas e adequadas a um dado grupo tende a potencializar o desenvolvimento da língua que se está aprendendo (Farias, 2018; Silva, 2018; Specht; D’Ely, 2017; Zaccaron, 2018; Trevisol; D’Ely, 2019, 2021), podendo ainda fomentar momentos de reflexão crítica na sala de aula (Silva; Farias; D’Ely, 2018) e favorecer a prática da oralidade na língua-alvo (e.g., Trevisol, 2019; Delatorre; Trevisol, 2020). Deste modo, o

trabalho com a abordagem de tarefas proporciona, por exemplo, que os alunos aprendam a língua de uma forma mais significativa, mais ativa e, seguindo um viés mais comunicativo.

Em dias atuais, ou durante períodos de aulas remotas - como na pandemia do COVID-19, por exemplo - vários recursos digitais puderam ainda ser explorados por educadores de diferentes contextos e integrados a tarefas a fim de fomentar também momentos de aprendizagem de LE via encontros síncronos e atividades assíncronas (e.g., interações no Google Meet, postagens no Google Classroom, áudios e chats no WhatsApp, videos no YouTube ou no TikTok, pesquisas de opinião no Google Forms, dentre outros). Independentemente do uso ou não de tecnologias digitais, atividades que promovam uma aprendizagem mais ativa por parte dos alunos, que instiguem interações na língua-alvo entre grupos sobre temáticas variadas, com troca de ideias, discussões sobre interesses, situações e problemáticas cotidianas, dentre outros tipos de propostas, podem ser entendidas como aliadas da abordagem com tarefas, uma vez que a língua é pensada não mais (e exclusivamente até) como um conjunto de estruturas gramaticais (as quais precisamos aprender a usar corretamente), mas como um construto social, como criadora de sentidos em essência, por exemplo. E é mantendo estas ideias gerais em perspectiva que a proposta de trabalhar com narrativas policiais - e suas produções escritas - na aula de língua inglesa se configura.

Exemplificando as fases de uma tarefa

Ao trabalharmos com tarefas na sala de aula de línguas, de modo geral, podemos pensar em três fases principais (segundo Skehan, 1996; Ellis, 2003) para a organização de um plano de trabalho: fase pré-ta-

refa (1), fase da tarefa (ou ‘durante a tarefa’, o que consiste na tarefa/na execução da atividade em si) (2), e fase pós-tarefa (3). Buscaremos, na sequência, explicitar a que tipos de atividades, por exemplo, cada fase se refere. Aqui neste exemplo, o objetivo da atividade é fomentar o desenvolvimento da habilidade escrita na LE. Espera-se que os exemplos apresentados possam servir de sugestão a outros educadores a fim de que os adaptem, implementem, e que criem também outras atividades que melhor se adequem a seus contextos e grupos.

Fase 1 - Pré-tarefa:

Nessa fase o professor irá promover momentos para que os alunos revisem e conheçam o vocabulário principal dentro da temática a ser trabalhada - vocabulário este que os alunos precisam saber para conseguir desenvolver a tarefa. Como se trata de um texto narrativo, os alunos irão, de modo geral, ver palavras relacionadas a adjetivos e objetos em língua inglesa. O professor também deverá levar para a sala de aula um exemplo de história (digital) do gênero pedido (o que será posteriormente produzido por eles). Dessa forma, os alunos terão um exemplo ou modelo como guia para construírem suas próprias histórias ao final da tarefa.

Fase 2 - Tarefa:

Os alunos serão postos em duplas ou trios para escrever, em sala; o professor irá apresentar os vocabulários com as imagens referentes ao seu significado que estão presentes no texto. Os alunos irão então escrever um texto curto utilizando esses vocabulários apresentados como forma de praticarem a escrita, fazendo com que usem os verbos

no passado e presente e, deste modo, estruturam uma narrativa. Uma proposta como esta pode vir a ser trabalhada em sala de aula por várias semanas, por exemplo, a depender de quanto tempo o professor tenha disponível em seu planejamento.

Fase 3 - Pós-tarefa:

Ao finalizarem o texto, os alunos irão ler suas produções para os colegas e professores. Após a leitura, poderão receber dicas para corrigir alguns erros, revisar alguns aspectos do texto que não tenham ficado tão claros, e para apreciar/comentar o que fora produzido pelos colegas. Além disso, é importante que nessa fase final haja um momento de discussão e análise de todos os participantes com relação ao processo de desenvolvimento da tarefa, a fim de pensar-se em aspectos positivos e negativos, ou dificuldades na execução da tarefa por exemplo, refletindo sobre o processo todo no qual os alunos se engajaram para a criação dessa breve narrativa.

Esta fase serve, portanto, para reflexão crítica do que foi feito pelos alunos, tanto considerando questões voltadas para língua (como a revisão dos tempos verbais ou de outros elementos percebidos, tanto pelo professor quanto pelos alunos, como carentes de maior atenção), quanto a discussão referente ao gênero sugerido.

Este momento de avaliar e falar sobre o processo de escrita na língua inglesa pode instigar a discussão de tópicos relacionados a, por exemplo, quais itens lexicais os alunos utilizaram e o que acharam mais interessante, quais histórias mais gostaram, quais tinham finais mais criativos, mais fáceis ou difíceis de serem reproduzidos, dentre outros tantos aspectos que podem servir de elementos para interação entre o grupo e para a apreciação final da tarefa.

Escrita policial em língua inglesa: um plano de dez encontros

Este plano foi desenvolvido considerando as fases de uma tarefa já apresentadas. Dessa forma, organizamos sete encontros para a fase de pré-tarefa, onde os participantes têm maior contato com vocabulário e estruturas gramaticais que precisam utilizar para a produção da tarefa, e três encontros para a realização da tarefa, ou seja, para a escrita de uma narrativa policial em língua inglesa, sendo este o produto final do curso/da proposta (ver Quadro 1 a seguir).

A estrutura apresentada foi desenvolvida para aulas remotas e, por ser desenhada de forma totalmente online, está dividida em momentos assíncronos e síncronos, sendo 20 horas distribuídas para cada momento. De modo geral, os momentos assíncronos são destinados para leitura dos contos; já os momentos síncronos são para debate, realização das atividades, para que os alunos tirem dúvidas e para que o professor auxilie na orientação de suas produções escritas.

Quadro 1 – Fases da tarefa e divisão geral dos encontros com atividades

Pré -tarefa	Tarefa	Pós-tarefa
1º encontro: levantamento de palavras mais utilizadas nos romances policiais.	8º ao 9º encontro: realização da tarefa: produção, individual ou em dupla, de um romance policial.	Questionário no Google Formulários com perguntas referentes ao desenvolvimento da tarefa
2º ao 4º encontro: leitura do conto The Purloined Letter e pequenas atividades de produção escrita baseada no conto.	10º encontro: apresentação e socialização dos trabalhos realizados.	(aspectos positivos e negativos da tarefa, ou dificuldades na execução da tarefa).
5º ao 7º encontro: leitura do conto The speckled Band e pequenas produções escritas.		

Fonte: Elaborado pelas autoras

Como sugestão, pensando-se em um contexto de aulas presenciais na escola, por exemplo, este plano de curso pode também vir a ser facilmente adaptado, colocando-se a leitura dos contos como atividade para casa e as atividades e discussões para os momentos em sala de aula.

Plano de Aulas sugestivo: detalhando a tarefa com escrita policial

Nesta seção, apresentaremos por fim um plano de aulas estruturado com base em dois contos de narrativas policiais, sendo o primeiro The Purloined Letter de Edgar Allan Poe e o segundo The speckled band de Arthur Conan Doyle. O objetivo principal é demonstrar algumas possibilidades de atividades e métodos para utilizarmos textos narrativos

no ensino e na aprendizagem de língua inglesa; além disso, buscou-se fomentar por meio de tal proposta oportunidades adicionais para que o aluno possa desenvolver habilidades linguísticas, como a leitura e escrita, as quais serão trabalhadas por meio da apreciação dos contos citados, de atividades de compreensão leitora, e das narrativas a serem por eles mesmos produzidas e socializadas ao final do projeto. Vale lembrar o leitor que essa proposta já foi experimentada/desenvolvida - obtendo resultados bastante positivos - com um grupo de alunos durante a fase de aulas remotas decorrente da pandemia do COVID-19. Sendo assim, além do plano geral de aulas, alguns exemplos de atividades propostas e produzidas pelos alunos serão brevemente apresentados.

Faz-se importante notar que o plano foi desenvolvido para atender tanto alunos de diferentes níveis de conhecimento da língua inglesa como também de diferentes faixas etárias; ainda assim, o mesmo pode ser aplicado para uma turma específica de alunos. Isso porque a metodologia adotada - ensino de línguas baseado em tarefas (Ellis, 2003; Skehan, 1996) - permite que a tarefa seja desenvolvida com grupos diversos, uma vez que instiga o aluno a se engajar na proposta e, de modo autônomo, desenvolvê-la a seu tempo, e com os recursos de língua que possui, tendo durante todo o processo a assistência do professor que atua como mediador das/nas atividades. Essa metodologia, já experimentada em salas de aula variadas e investigada em diferentes contextos, inclusive na escola pública (e.g., Farias, 2018; Zaccaron, 2018), tende a promover momentos de maior engajamento e motivação no processo de ensino-aprendizagem. Vale ressaltar também que o professor pode - e deve - adaptar esse plano de aulas de acordo com seu público alvo e seu contexto de ensino, sendo assim possível escolher, por exemplo, outros tipos de textos literários que sejam do interesse de seus alunos e seus grupos.

De modo sugestivo, a fim de servir de exemplo para outros educadores e pesquisadores, seguem algumas das etapas que foram desenvolvidas nos encontros.

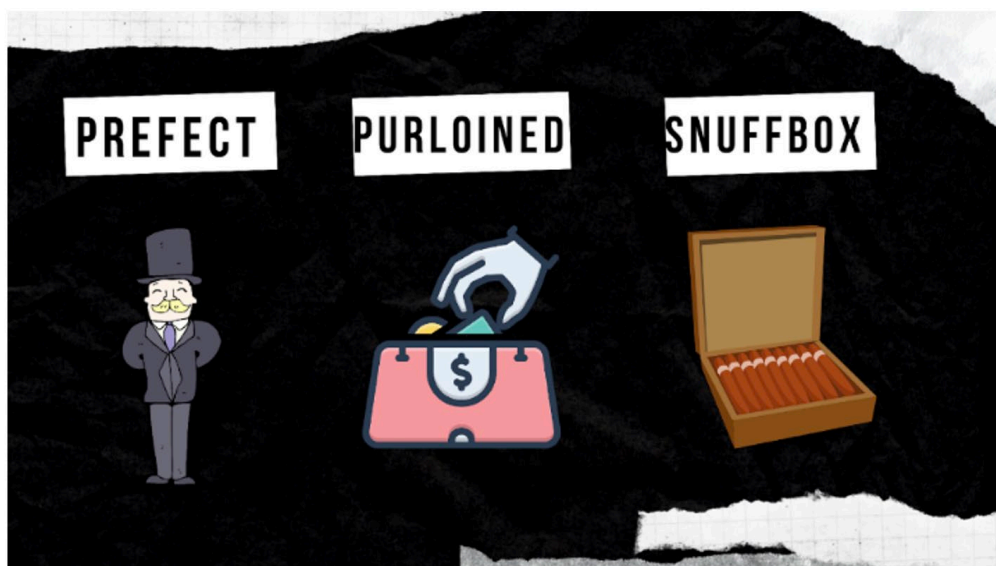
Pré-tarefa

Sequência 1

1. Apresentação do gênero, de características presentes no romance policial e de seus personagens, relacionando-os com os contos propostos para leitura.

2. Exposição de vocabulários presentes no primeiro conto com uso de imagens referentes ao seu significado para melhor compreensão por parte dos alunos durante a leitura (Figura 1 e 2); isso porque alguns vocabulários específicos tendem a não ser tão comuns para os alunos.

Figura 1 – Vocabulário do conto *The Purloined Letter*



Fonte: Elaborado pelas autoras

Figura 2 – Vocabulário do conto *The Purloined Letter*

Fonte: Elaborado pelas autoras

Sequência 2

1. Introdução do segundo conto para melhor interação dos alunos com o texto. Por serem de escritores diferentes, cada conto apresenta características diferentes tanto quanto à escrita quanto aos personagens.
2. Apreciação da adaptação do conto (Figura 3) para comparação do texto escrito e da compreensão leitora, além de discussão em grupo sobre as expectativas para o desfecho da narrativa.
3. Aplicação de uma tarefa relacionada à leitura do segundo conto utilizando o Google formulários.

Figura 3 – Adaptação do conto *The Speckled Band*



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=2mwR2y966Do>

4. Discussão da leitura do texto e das impressões de cada aluno, relacionando-as com a adaptação assistida por eles durante cada encontro.

Tarefa

Sequência 3

1. Orientação para a tarefa: os alunos irão produzir uma narrativa policial escrita em inglês como finalização da proposta trabalhada, e como forma de explorarem tudo que foi discutido e aprendido durante as aulas.

2. Produção de uma narrativa policial utilizando recursos audiovisuais; produção de texto escrito.

3. Apresentações dos alunos com suas produções finais relatando

suas histórias e quais elementos utilizaram do gênero que foi abordado nas aulas anteriores.

Pós-tarefa

1. Questionário no Google Formulário com feedback da realização da tarefa desenvolvida, abordando as dificuldades e facilidades no processo da escrita do conto. Há também a possibilidade do feedback ser feito de forma oral, em uma roda de conversa com os participantes para discutir aspectos que podem ser melhorados na realização futura de tarefas deste tipo.

Resultados: produtos finais e exemplos de atividades

Dentre as atividades desenvolvidas, tanto nos encontros síncronos quanto nos assíncronos, podemos aqui mencionar as pequenas produções textuais escritas em língua inglesa (Figuras 4 e 6) e questionários realizados no Google Forms ou Google Formulários (Figura 5), atividades estas pensadas como forma de instigar os alunos a participarem das aulas, das discussões sobre os contos e para que o professor pudesse observar se o que foi lido foi realmente compreendido pelos alunos. As figuras 4, 5 e 6 abaixo representam produtos reais de discentes que participaram da proposta implementada no ano de 2021 durante a pandemia do COVID-19. Cabe ainda destacar que as sequências apresentadas também podem ser utilizadas na sala da aula regular/presencial, sendo devidamente adaptadas às necessidades de cada contexto e grupo de alunos.

Figura 4 – Produção escrita 1

In England, there was one of the biggest robberies in the world, a great auction was organized by a great philanthropist of the time, Ethan Walker, he is an man egregious, astute, and exalted for his actions of bestow, and helping people, as well projects for technological and economic development, he was one of the richest men in England, and organized the auction as one of his final actions, he was already old, and wanted to make his last contribution, with the help of his friends, big people too , powerful, commensurate to the power of Ethan, as it was a big auction, with a lot of people, rich people, great security, the building where the auction was going to be held was protected in all ways, security guards, cameras, sensors, and had policemen all over the place, even so, years later, this was still one of the biggest unsolved robberies in history.

Fonte: Participante, Google Sala de Aula

Figura 5 – Questionários

Considerando a leitura e suas impressões, você achou simples ou difícil o resgate da carta? Porque?

Sua resposta

Com relação a leitura após o 2º encontro, como você avalia seu nível de dificuldade nesta segunda leitura (sendo 1 muito fácil e 5 muito difícil)? *

1 2 3 4 5

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Você conseguiu detectar palavras já conhecidas? Se sua resposta for sim, escreva quais (pelo menos 5): *

Sua resposta

Levando em consideração aos recursos utilizados na primeira leitura, você os utilizou menos? *

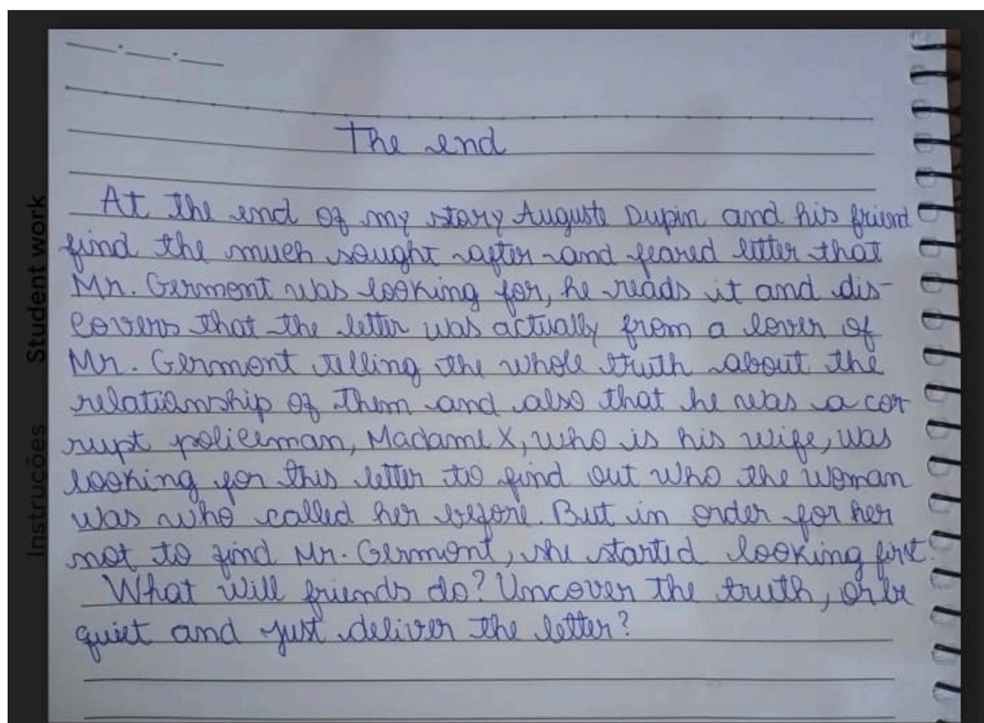
☐ Sim

☐ Não

☐ Outro: _____

Fonte: Google Formulários

Figura 6 – Produção escrita 2



Fonte: Google Sala de Aula

Considerações finais: reflexões sobre a proposta e a implementação de tarefas

Diante da proposta apresentada, é sabido que existem várias possibilidades de utilizar textos literários na aula de língua inglesa, de forma dinâmica, permitindo a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem e possibilitando por vezes trabalhar as quatro habilidades da língua (*speaking, writing, listening, reading*) de forma integrada, quando necessário. Esta foi, portanto, apenas uma proposta com tarefas (Ellis, 2003; Nunan, 2004), desenhada durante a fase de Estágio Supervisionado das primeiras autoras e implementada em

uma sala de aula virtual para um público específico (durante a pandemia do COVID-19) - há muitas possibilidades de adaptação e experimentação de tarefas com narrativas (policiais ou não) que podem ser feitas e adaptadas a partir daqui, considerando-se as especificidades de cada sala de aula, grupo de aprendizes e seus interesses e necessidades de aprendizagem.

Utilizando-se das narrativas policiais como elemento central neste projeto, e refletindo acerca de algumas das atividades relacionadas ao tema que puderam ser aqui sugeridas - e de tantas outras que certamente outros leitores e educadores poderão criar, explorar e implementar em seus diferentes contextos de atuação, com base no que vislumbra-ram neste artigo - podemos perceber o potencial que tal gênero pode ter para a sala de aula de línguas, seja ela presencial, híbrida ou virtual.

Como foi demonstrado, ao trabalhar com narrativas investigativas ou contos policiais em inglês (ou em outra LE), o aprendiz pode experimentar a língua inglesa de modo mais significativo (como propõe a abordagem com tarefas (Skehan, 1996)), talvez ainda com maior motivação e atuando de modo mais dinâmico, uma vez que pode vir a explorar não só elementos textuais enquanto leitor (a fim de compreender o que acontece no conto, ou o vocabulário relacionado às histórias policiais que está lendo), mas os explorando também enquanto escritor de um novo texto, enquanto agente de uma nova investigação, sendo ele o porta-voz de algum mistério até então sem solução. Assim, ao oportunizar ao aluno ser mais autônomo neste processo de criar sua própria história - um diferencial também do ensino com tarefas -, criamos também a oportunidade de maior engajamento do aluno. Além disso, a depender das tarefas desenhadas e de quão adequadas elas são para as necessidades de cada grupo, maiores podem ser as chances de desenvolvimento linguístico do aprendiz - além de desenvolvimento in-

tercultural, interpessoal, habilidades digitais (com novas tecnologias), de criticidade e criatividade, tudo a depender da tarefa desenhada.

Por fim, mesmo entendendo que a heterogeneidade é característica de muitos de nossos grupos e salas de aula de línguas (já que por vezes nos deparamos com públicos, idades e níveis diferentes de conhecimento da língua), o ensino baseado em tarefas possibilita que, com pequenas adequações no plano (e.g., acréscimos de atividades e etapas, por exemplo), a proposta consiga ser aplicada com êxito para públicos diversos e em contextos de aprendizagem variados - tanto virtuais quanto presenciais. Cabe a nós, professores, educadores e pesquisadores, estarmos abertos a explorar práticas variadas e investigar nossos ambientes de ensino e aprendizagem para, juntamente com nossos alunos, poder avaliar quais tipos de propostas, temáticas, gêneros, habilidades e tarefas podem melhor servir ao propósito maior - a aprendizagem de línguas e seu uso significativo - para além dos muros da escola ou do Google Sala de Aula.

Referências

ALBUQUERQUE, P. M. *O mundo emocionante do romance policial*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1979.

CARNEIRO, F. "No jardim de Borges". In: *Revista Matraga*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 9, ago. 1997, pp. 69-80.

COLLIE, J.; SLATER, S. *Literature in the Language Classroom*. Cambridge: OUP, 1987, pp. 3-11.

DELATORRE, F.; TREVISOL, J. R. Brazilian learners of English perceptions about oral production on a digital storytelling task cycle. *Organon*, Porto Alegre, v. 35, n. 68, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/100710>. Acesso em: 12 abril 2025.

DOYLE, Arthur C. Speckled band. In: DOYLE, Arthur C. *Sherlock Holmes short stories*. Oxford bookworms stage 2. Oxford, UK: Oxford university press, 2008. p. 1-14.

ELLIS, R. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

FARIAS, P. F. *Critical EFL and Critical Literacy: The Impacts of Designing and Implementing a Cycle Of Tasks in a Public School Setting for Critical Language and Critical Literacy Development*. Unpublished doctoral dissertation. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

MORAN, J. M. *A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. 5ed. [S. I.]: Papirus, 2007.

MORAIS, R. S. de. *Desvendando enigmas: leitura de contos policiais na sala de aula*. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Letramentos) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

NUNAN, D. *Task-based language teaching*. New York, NY: Cambridge University Press, 2004.

PATRIOTA, L. F. da S. *O conto policial de Conan Doyle na aula de língua inglesa*. 2018. 158f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

REIMÃO, S. *O que é romance policial*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SILVA, L. *Teaching English for Critical Language Development: Investigating the implementation of a Critical Cycle of Tasks in the context of Basic and Technological education*. Unpublished doctoral dissertation. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

SILVA, L.; FARIAS, P. F.; D'ELY, R. C. S. Doing Critical English Language Teaching: Designing critical tasks to promote critical media literacy. *A COR DAS LETRAS* (UEFS), v. 18, p. 99-121, 2018.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Art-med, 1998.

SKEHAN, P. A Framework for the Implementation of Task-based Instruction. *Applied Linguistics*, 17:1. Oxford University Press, 1996.

SPECHT, A. L.; DELY, R. C. S. F. . Planning oral narrative tasks: optimizing strategic planning condition through strategy instruction. *Acta Scientiarum* (UEM), v. 39, p. 203-212, 2017.

TOPOLSKI, V. M. *Readers na formação dos alunos de Língua Inglesa*. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO, Passo Fundo Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade de Passo Fundo. 2013.

TREVISOL, J. R. *Investigating L2 learners production and perception of a cycle of tasks with digital storytelling: an exploratory study in technology-mediated TBLT*. PhD Dissertation (Doutorado em Inglês - Centro de Comunicação e Expressão). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/198996> . Acesso em: 12 abril 2025.

TREVISOL, J. R.; D'ELY, R. C. S. F. Tarefas & histórias digitais na sala de aula de línguas: efeitos na produção oral em L2. In: OLIVEIRA, D. A.; SILVA, I. T. (org.). *Fundamentos e práticas no ensino da língua inglesa: Volume I: Resultados e propostas de pesquisa*. Alagoinhas: Bordô-Grená, 2019. p. 79-92. Disponível em: https://5fd55afo-05d2-4627-9691-0c7f536817eb.filesusr.com/ugd/doc995_ea6fcb10eeaf4061845932936d784bda.pdf . Acesso em: 12 abril 2025.

TREVISOL, J. R.; D'ELY, R. C. S. F. Efeitos da implementação de histórias digitais na produção oral de aprendizes de inglês: um estudo embasado em tarefas. *ALFA: Revista de Linguística* (UNESP online), v. 65, p. 1-20, 2021.

ZACCARON, R. *The more the merrier (?): the impact of individual and collaborative strategic planning on performance of an oral task by young*

learners of English as an L2 in Brazil. Unpublished master thesis. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

Recebido em: 29/04/2025

Aprovado em: 06/06/2025

Licenciado por

