

A LITERATURA NO DOCUMENTO CURRICULAR DO PARÁ: ABORDAGENS, IMPLICAÇÕES E POSSIBILIDADES PARA O COMPONENTE DE LÍNGUA INGLESA

Literature in the Pará curriculum: approaches, implications, and possibilities for english language teaching

Laissy Tayna da Silva BARBOSA

Universidade Federal do Norte do Tocantins

yssial2016@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7779-3094>

Selma Maria Abdalla Dias BARBOSA

Universidade Federal do Norte do Tocantins

selmaabdalla@mail.ufnt.edu.br

<https://orcid.org/0000-0001-6696-7845>

Andrea Martins Lameirão MATEUS

Universidade Federal do Norte do Tocantins

andrea.mateus@ufnt.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-9376-8451>

RESUMO: O presente trabalho tem o objetivo de discutir como a Literatura é abordada no Documento Curricular do Pará, mais especificamente no componente curricular de Língua Inglesa, nos anos finais do Ensino Fundamental. Para tanto, escolhemos como percurso metodológico a abordagem qualitativa e interpretativista do referido documento. A análise indica que a Literatura é abordada como material autêntico e propõe estratégias de ensino de Língua Inglesa, de modo que o professor possa assumir o papel de estrategista, inserindo o letramento literário nas aulas, o que pode tornar esse ensino uma figura de resistência. Ademais, percebe-se que a presença pouca da Literatura no âmbito da formação inicial e continuada docente, assim como a privação de acesso, pelos discentes, às obras nos livros didáticos e a configuração da carga horária das escolas (especialmente as públicas) podem dificultar ainda mais as possibilidades de letramento literário nas aulas de Língua Inglesa. Assim, a partir da sequência básica de letramento literário de Cosson (2011), propõe-se duas sugestões de atividades introduzindo escritores africanos ou afrodescendentes, com o objetivo de promover vias de letramento literário nas aulas de língua inglesa em escolas públicas para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento literário. Ensino de Língua Inglesa. Documento Curricular do Pará. Proposta de atividade.

ABSTRACT: This study aims to discuss how Literature is integrated into the English language curriculum for Middle School students in Pará. The research employs a qualitative and interpretative approach to analyze the Pará curriculum. The findings indicate that literature serves as an authentic resource, allowing for the development of strategies in English teaching. In this context, teachers can adopt the role of strategists

by incorporating Literary Literacy into their classes, transforming this approach into a form of resistance. Furthermore, the limited exposure to Literature in both the initial and ongoing training of teachers, coupled with students' restricted access to literature textbooks and the structure of classes—particularly in public schools—poses additional challenges to promoting literary literacy in English language education. In this sense, from Cosson's (2011) primary sequence for literary literacy, we propose two suggestions of activities that introduce authors of African or African descent. We intend to provide literature literacy bias for English classes for Middle school students.

KEYWORDS: Literary literacy. English language teaching. Pará Curriculum. Activity proposal.

A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante.
(Antonio Candido, 1995)

A literatura pode ser uma ferramenta para compreender os indivíduos humanos enquanto seres históricos, políticos e sociais, bem como para compreender o universo de suas relações. No âmbito educacional, a Literatura ocupa um espaço de resistência, tanto por seu caráter emancipatório quanto pelo fato de que os docentes que se engajam nesse propósito enfrentam dificuldades para utilizá-la nos espaços da escola. E, quando falamos, neste trabalho, em literatura em aulas de línguas adicionais¹ — mais especificamente, a Língua Inglesa —, ressaltamos que ela, geralmente, é assumida como material autêntico para o ensino.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao adotar uma perspectiva de ensino orientada por conhecimentos interconectados e articulados em um contexto globalizado, tem como parâmetro direcionar os currículos estaduais e municipais no desenvolvimento das propostas dos componentes curriculares. Apesar das críticas acerca da BNCC, principalmente no que concerne à sua perspectiva mercadológica e hegemônica de currículo, este trabalho considera tal base nacional como uma norma implementada e suscetível de questionamento. Tal postura visa explorar estratégias para maximizar o potencial do documento no processo de ensino e aprendizagem, ainda que sejam necessárias reflexões críticas sobre seu conteúdo e abordagem. O Documento Curricular do Estado do Pará, por exemplo, foi construído de acordo com as diretrizes do documento nacional e, também, com a missão de considerar elementos particulares do Estado: floresta amazônica, territórios indígenas e ribeirinhos, assentamentos, entre outros.

O Documento Curricular Paraense foi desenvolvido e aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, em conformidade com a Resolução nº 769, de 20 de dezembro de 2018, sendo publicado pela Secretaria de Estado de Educação em 2019. O documento organiza-se nas seguintes seções: 1) O processo de construção do documento curricular do estado do Pará; 2) Concepção de currículo; 3) Etapas de ensino; 4) Parte diversificada; e 5) Modalidades de ensino. A seção referente às etapas de ensino subdivide-se em Educação Infantil e Ensino Fundamental. No que se refere à seção três - etapas de ensino - é subdividida em Educação Infantil e Ensino

¹ Apesar da BNCC considerar a Língua Inglesa como Língua Franca, a partir de discussões acerca das diferentes terminologias no ensino de línguas, optamos por utilizar línguas adicionais, por compreendermos este como um termo guarda-chuva (Ramos, 2021) que abrange línguas estrangeiras, L1, L2, L3, Língua Franca, etc.

Fundamental; a etapa do Ensino Fundamental apresenta eixos estruturantes, ciclos de aprendizagem e avaliação formativa, bem como cinco áreas de conhecimento —Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e Ensino Religioso. Interessa-nos de perto, para este trabalho, o componente curricular de Língua Inglesa dos anos finais, na área das Linguagens.

A construção do documento buscou envolver a participação da comunidade escolar, incluindo professores, gestores e estudantes, que contribuem diretamente para a dinâmica do ambiente escolar. Um diagnóstico sobre a relação da comunidade com o currículo escolar foi conduzido, gerando novas perspectivas e objetivos. Em 2014, foi apresentado um esboço da Proposta Curricular do Estado do Pará no portal da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), permitindo contribuições de profissionais da educação. Após a análise das contribuições recebidas e das devolutivas feitas pelos especialistas, a equipe responsável pela elaboração do documento realizou reuniões internas na SEDUC, envolvendo as diretorias de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em 2016, ocorreu a segunda consulta pública virtual, e, finalmente, em 2017, a Proposta Curricular do Pará foi homologada (Pará, 2019).

Quando levamos em conta tais elementos, notamos que o presente trabalho emerge da reflexão e experiência de uma professora de Língua Inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental no município de Parauapebas, situado no Sudeste do estado do Pará; bem como de leituras provocadoras realizadas na disciplina de Fundamentos da Literatura Infanto-Juvenil, na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Dessa forma, partimos da seguinte questão norteadora: como a Literatura é abordada no componente curricular de Língua Inglesa do Documento Curricular do Pará para os anos finais do Ensino Fundamental?

Para explorar essa linha de reflexão, partimos de Cosson (2006), visto que ele questiona o papel de apêndice que a Literatura recebe em documentos oficiais e em abordagens de professores no processo de ensino línguas. De modo semelhante, Hişmanoğlu (2005) aponta a carência de materiais pedagógicos pensados para este propósito, além da falta de preparação de professores para abordar o texto literário sem direcionar apenas para aulas de gramática ou ensino de vocabulário avulso. Nessa perspectiva, este trabalho busca investigar os modos de abordagem dessa área de conhecimento na educação básica, como destacado na questão norteadora acima.

Esta investigação, portanto, ancora-se em uma abordagem qualitativa e interpretativista do Documento Curricular Paraense. Para tanto, dividimos o artigo do seguinte modo:

primeiramente, discutimos a Linguística Aplicada e a Literatura como campos interdisciplinares, que dão subsídios para a abordagem do letramento literário em sala de aula. Em seguida, argumentamos a respeito do uso da Literatura e possíveis versões nas aulas de Língua Inglesa. Por fim, analisamos como a Literatura é abordada no componente curricular de Língua Inglesa na proposta curricular paraense. A partir disso, tecemos algumas considerações e adicionamos estratégias que podem servir para fomentar a discussão do texto literário nas aulas de inglês, considerando os objetivos e habilidades do documento curricular paraense para os anos finais do Ensino Fundamental.

LINGUÍSTICA APLICADA E O ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA

A Linguística Aplicada é reconhecida por seu viés interdisciplinar (Moita Lopes, 2006), e o percurso do ensino de línguas e de literatura está vinculado a esse campo. Como afirma Mota (2010, p.103), “[...] ao situar o ensino de línguas no campo das discussões em que se inserem questões sobre a educação humanizadora, a transdisciplinaridade, a relação entre linguagem e cultura, prepara-se o solo para refletir sobre o uso de textos literários no ensino de línguas adicionais” (Mota, 2010, p. 103). Essa perspectiva evidencia uma conexão social, cultural, política e histórica que justifica e enriquece o uso da literatura no ensino de línguas, promovendo uma abordagem mais integrada e contextualizada.

Moita Lopes (2017) aponta um quesito importante no que se refere à interdisciplinaridade da Linguística Aplicada, que

[...] diz respeito ao impacto produzido nas ciências sociais e nas humanidades por teorias que têm interrogado a modernidade, acarretando profundos questionamentos sobre os tipos de conhecimento produzidos e tentando explicar as mudanças contemporâneas que vivemos (Moita Lopes, 2017, p. 22).

A Literatura, dessa forma, como parte dos estudos das humanidades, destaca-se por sua abordagem que possibilita a compreensão do ser-sujeito, do outro, de sua realidade e, ainda, do que está além do mundo em que este vive. Mota, (2010) em consonância com Moita Lopes, sugere que o uso do texto literário como material autêntico no ensino de línguas adicionais transcende os limites do estético, das questões linguísticas relacionadas às funções comunicativas e/ou gramaticais, uma vez que,

[...] tal uso justifica-se pela possibilidade de contemplar temas relacionados a comportamentos, valores e costumes de diversas nações, diferentes formas de expressão linguística, provenientes de vários países e grupos sociais, questões identitárias em âmbito individual ou coletivo, que são representados em textos literários, caracterizando o espaço de aprender uma segunda língua como uma possibilidade de ter acesso ao universo cultural que a circunda (Mota, 2010, p. 103).

Como observado no fragmento acima, a perspectiva interdisciplinar da Literatura pode fomentar a autenticidade, o enriquecimento linguístico e cultural dos educandos. Entretanto, os aspectos linguísticos, filosóficos, sociológicos ou outros saberes presentes no texto literário não devem se sobrepor a todo o enriquecimento humano que a Literatura, *per se*, pode proporcionar. Tendo isso em vista, advogamos que o papel da Literatura em sala de aula não pode ser visto apenas como utilitário, pois ela pode se justificar por si mesma. Nesse sentido, Cosson (2006) sugere que os professores articulem suas práticas pedagógicas a partir do conceito de letramento literário.

O letramento literário insere-se em uma perspectiva de múltiplos letramentos que coexistem na sociedade contemporânea. O texto literário apresenta-se como uma oportunidade de prática social de linguagem para os educandos. Nesse contexto, entendemos a Literatura como uma forma de uso social da escrita, sendo também uma fonte autêntica e prazerosa para o processo de ensino e aprendizagem de línguas, especialmente línguas adicionais. Cosson (2006) justifica a apropriação da Literatura para fins didáticos e argumenta que: “é por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível, transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a Literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas” (Cosson, 2006, p. 17). Nesse sentido, a Literatura possui um alto potencial de formação humana e precisa ocupar um espaço central no âmbito escolar.

Ainda de acordo com Cosson (2006), o processo de escolarização da Literatura é algo que pode ser revisto a partir de uma valorização que ultrapasse as propostas tradicionais de atividades escolares. Ademais, podemos repensar a escolarização da Literatura com o objetivo de formar uma comunidade de leitores construída em sala de aula, mas que também se estenda para além dos muros da escola, alcançando vivências cotidianas, sociais e interpessoais. Importa destacar que o autor não se opõe ao uso do texto literário como recurso para desenvolver habilidades lexicais dos educandos; ao contrário, ele sugere que essa abordagem seja aliada à prática do letramento literário. Depreendemos, assim, que a proposta de Cosson

(2006) converge com o posicionamento de Soares (2001), ao destacar a relevância do texto literário tanto como ferramenta pedagógica quanto como meio de desenvolvimento integral dos educandos, visto que:

Não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir em tese, conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola (Soares, 2001, p. 21).

De acordo com a autora, apesar de haver perigo de o texto literário tornar-se objeto passível de dissecação gramatical no âmbito da sala de aula, ele também pode estar sujeito a algumas possibilidades adaptáveis à intencionalidade do docente. Na concepção de Sanfelici e Silva (2015), por exemplo, quando se trata da escolha dicotômica entre textos literários canônicos e/ou contemporâneos, diante dos quais, geralmente, os docentes de literatura são colocados, “[...] poderia-se, neste caso, buscar um diálogo entre o tradicional e o novo, o canônico e o desconhecido, o clássico e a saga literária em evidência” (Sanfelici; Silva, 2015, p. 201). Com base nessa perspectiva, compreendemos que uma possibilidade seria abordar parcialmente o que o currículo tradicionalmente exige, procurando construir dialogicidade entre o texto tradicional e o alternativo, bem como abranger objetivos sob a perspectiva linguística e a formação humana. Dessa maneira, embora os documentos normativos, a faixa etária dos alunos e a possibilidade de acesso aos livros fazerem parte dos fatores condicionantes de um texto literário a ser trabalhado na escola, os docentes assumem um dos seus papéis fundamentais nesse processo, o da mediação.

O TEXTO LITERÁRIO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Sob um viés histórico, Ur (2012) observa que o ensino de literatura nas aulas de Língua Inglesa era tradicionalmente centrado em obras escritas por autores estadunidenses e/ou ingleses. Contudo, houve uma expansão para a incluir a Literatura Moderna, abrangendo escritores de outros países de Língua Inglesa². Nesse contexto, a autora questiona o propósito

² Em seu livro, *A Course in Language Teaching Practice and Theory*, Penny Ur (2012) não se aprofunda a respeito dos motivos da abertura para os escritores fora do eixo Estados Unidos e Inglaterra, mas entendemos que a reorganização geopolítica foi o pontapé inicial para isso acontecer. Anteriormente, havia o discurso de nação, de modo que os países colonizados pela Inglaterra, por exemplo, eram considerados parte da nação inglesa. Após a conquista da independência desses países, os escritores e escritoras passaram a destacar suas identidades e culturas

de se ler literatura nas aulas de inglês e elenca uma série de vantagens e desvantagens associadas a essa prática.

De um lado, Ur aponta que as vantagens incluem o aumento da motivação dos estudantes, a ampliação de horizontes linguísticos e culturais, a promoção do pensamento crítico e criativo, bem como o desenvolvimento do conhecimento sobre o ser humano. Ela ressalta, ainda, que o estudo de literatura possui valor intrínseco, equiparável a qualquer outra disciplina, além de oferecer exemplos autênticos de diversas situações e contextos. Por outro lado, a autora aponta desafios significativos. A primeira desvantagem é que a linguagem das obras escolhidas podem ser excessivamente complexas para o nível de leitura dos estudantes, tendo em vista a heterogeneidade linguística em uma mesma sala de aula. Ademais, os textos literários podem ser extensos e trazer aspectos culturais muito distantes da realidade dos estudantes, o que dificultaria a compreensão e o engajamento.

Hişmanoğlu (2005) propõe um debate entre professores e pesquisadores sobre como, onde, quando e por que utilizar a Literatura nas aulas de Língua Inglesa. Em consonância com Cosson (2006), Ur (2012) e Sanfelici e Silva (2015), mencionados neste trabalho, Hişmanoğlu destaca o papel fundamental do professor na escolha de textos literários que despertem o interesse dos alunos e promovam uma maior exploração do aspecto literário, em vez de focarem exclusivamente em funções gramaticais. Além disso, ele sugere a integração das habilidades linguísticas — ouvir, falar, ler e escrever — por meio de atividades interativas, como dramatizações, debates, reescritas criativas e experiências enriquecedoras. O professor, como mediador no processo de ensino e aprendizagem, ao buscar conhecer as características das turmas em que atua, pode explorar obras literárias sob a perspectiva do letramento literário nas aulas de línguas adicionais, como a Língua Inglesa, foco desta reflexão.

É importante salientar que “a relação entre literatura e educação está longe de ser pacífica” (Cosson, 2006, p. 20), pois diversos fatores devem ser considerados no planejamento das práticas docentes com Literatura em aulas de Língua Inglesa. As competências e habilidades previstas nos documentos normativos, a estrutura escolar e a carga horária mínima orientam formalmente a intencionalidade do docente. No entanto, a necessidade dos discentes deve ser o elemento central a ser considerado na prática pedagógica.

escrevendo em Língua Inglesa padrão e, também, utilizando dialetos e/ou termos tradicionais de suas comunidades. A título de exemplo, a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie e o escritor Kena Saro-Wiwa.

Outrossim, no âmbito das referências sobre o ensino e aprendizagem de línguas adicionais, é possível desenvolver tarefas baseadas em obras literárias fundamentadas no pressuposto do *task-based learning* (PBL)³, presente nos trabalhos de Willis (1996) e Lazar (1993). Entretanto, neste estudo, optamos por nos vincular à perspectiva do letramento literário, que consiste em uma sequência de quatro fases proposta por Cosson (2006): motivação, introdução, leitura e interpretação. Essa sequência está ancorada no viés de múltiplos letramentos, os quais compreendemos como integrantes essenciais da sociedade. Segundo o autor, a sequência básica do letramento literário pode ser entendida do seguinte modo:

Primeira fase: motivação — trata-se de atividades que promovem a aproximação dos estudantes com o texto literário;

Segunda fase: introdução — apresentação de informações básicas do autor e da obra literária;

Terceira fase: leitura — a experiência com o ato de ler o texto literário, que pode ser conjunta ou individual, espontânea ou sistematizada;

Quarta fase: interpretação — em uma perspectiva de apreensão global do texto literário e os sentidos que podem ser construídos a partir das experiências dos leitores.

Ao reconhecermos a complexidade do ato de interpretar⁴, ressaltamos que, para Cosson (2006), as atividades de interpretação “devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro. Esse registro vai variar com o tipo de texto, a idade do aluno e a série escolar, entre outros aspectos” (Cosson, 2006, p. 66). Sob esse viés, o autor acrescenta que uma criança pode externar a sua experiência literária por meio de desenhos, um adolescente pode preferir uma música que se relacione com os sentidos que construiu a partir da leitura, ou pode-se adotar a escrita de diários anônimos, resenhas, epílogos, criação e declamação de poemas, adaptação e performance de uma cena, entre outras possibilidades.

Linda Huntcheon (2011), ao discutir o conceito de adaptação, enfatiza que seu interesse está no próprio ato de adaptar, independentemente da variedade de mídia ou gênero. Ademais,

³ *Task-based learning* (aprendizagem baseada em tarefas) surgiu na década de 1970, vinculada à abordagem comunicativa, e pressupõe atividades com objetivo-orientado. Em geral, o planejamento é dividido em *pre-task* (introdução ao tema), *task* (desenvolvimento da tarefa) e *review* (revisão), com o intuito de colocar o estudante no centro, em uma perspectiva colaborativa (WILLIS, 1996; LAZAR, 1993).

⁴ Antonio Candido (1996) argumenta que interpretar seria o levantamento analítico acerca dos elementos internos de um texto literário, como a configuração dos personagens e cenário. A intersecção com o contexto e experiências dos leitores seria considerado como comentários, a fase inicial da interpretação. Para o desenvolvimento das propostas de interpretação que serão apresentadas nas considerações finais, ressaltamos que nos alinhamos com o viés de Cosson (2006), numa possibilidade de externalizar a leitura.

a autora critica a perspectiva de que “qualquer adaptação está fadada a ser considerada menor ou subsidiária, jamais tão boa quanto o ‘original’” (Hutcheon, 2011, p. 11). A partir dessas reflexões, é possível inferir a existência de uma “sacralização da palavra”, atribuída ao texto “original”, enquanto o tradutor, visto como um adaptador, frequentemente é relegado a uma posição de inferioridade em relação ao autor original.

Ressaltamos que a prática pedagógica utilizando adaptações em aulas de línguas adicionais precisa ser conduzida com seriedade e intencionalidade. Hutcheon (2011, p. 15) afirma que os textos adaptados podem funcionar como motivadores, uma vez que “as diversas versões existem lateralmente, e não de modo vertical”. Nesse sentido, no contexto das aulas de Língua Inglesa na configuração das escolas públicas, os docentes podem apresentar o texto-fonte após a experiência dos discentes com a adaptação. Essa abordagem requer cuidado na curadoria das obras escolhidas, considerando fatores como a adequação à faixa etária do público-alvo e a qualidade das adaptações.

No entanto, é importante observar que, frequentemente, a seleção de materiais é guiada por interesses financeiros. Muitas editoras e representantes escolares priorizam o custo dos materiais para as instituições em detrimento de critérios pedagógicos e qualitativos, comprometendo o potencial das adaptações como recursos efetivos no ensino de línguas adicionais.

A ABORDAGEM DA LITERATURA NO COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA INGLESA, NO DOCUMENTO CURRICULAR PARAENSE, E IMPLICAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

No *Documento Curricular Paraense*, o componente curricular de Língua Inglesa tem como intuito “[...] possibilitar o engajamento e a participação dos estudantes, no sentido de desenvolver o pensamento crítico e uma cidadania ativa” (Pará, 2019, p. 291). O aprendizado de uma língua adicional pode ampliar as possibilidades de interação dos estudantes, de modo a propiciar uma compreensão do outro e das diferenças culturais e sociais. Nesse contexto, a habilidade de interagir em língua inglesa na sociedade contemporânea fortalece a participação dos estudantes em diversos âmbitos sociais, especialmente após a disseminação da internet. Um dos benefícios desse fenômeno é o acesso facilitado a diferentes gêneros e origens de textos literários, resultado da expansão da grande rede virtual.

O documento também aborda, no componente curricular de Língua Inglesa, uma retrospectiva histórica das metodologias e abordagens no ensino de línguas. Inicialmente, menciona o método de gramática-tradução, amplamente adotado durante o período imperial no Brasil. Posteriormente, enfatiza a preferência pela abordagem comunicativa, considerando que esta favorece o desenvolvimento integrado das quatro habilidades fundamentais da língua-alvo: *listening* (escuta), *reading* (leitura), *speaking* (fala) e *writing* (escrita).

O uso de materiais autênticos no ensino de línguas ganhou destaque com o advento da abordagem comunicativa. Para Widdowson (1978), um texto autêntico não deve ser utilizado em sala de aula apenas para atender a funções léxico-gramaticais; ele também deve apresentar relevância em uma prática social. A partir desse entendimento, podemos inferir que o *Documento Curricular Paraense* considera a literatura como material autêntico no ensino de línguas e que a ênfase dada à abordagem comunicativa busca valorizar o papel ativo dos estudantes, que deve ser potencializado pela prática pedagógica dos docentes.

Embora o documento enfatize a abordagem comunicativa, é fundamental reconhecer que a sala de aula é um ambiente heterogêneo. Nesse sentido, o professor precisa estar familiarizado com diferentes abordagens e metodologias. Kumaravadivelu (1994) propõe o conceito de pós-método, uma perspectiva em que o docente não se restringe a uma única abordagem ou metodologia, mas adota uma postura reflexiva e flexível, buscando conhecer os aprendizes e adaptar os objetivos e habilidades do plano de aula às características do público e do contexto em que atua.

Conforme o *Documento Curricular Paraense*, “[...] a literatura, enquanto expressão da vida, tem a capacidade de redimensionar as percepções que o sujeito possui de suas experiências e do seu mundo” (Pará, 2019, p. 289). Além disso, o documento afirma que a Literatura, “pela sua natureza e pela sua força estética, colabora significativamente para a formação da pessoa, influenciando nas suas formas de pensar e encarar a vida” (Pará, 2019, p. 289, grifos nossos). A partir dessas considerações, o texto destaca a natureza e a força estética do texto literário, evidenciando a Literatura como uma manifestação artística capaz de revelar as complexidades humanas. Por meio do literário, é possível acessar outras culturas e conhecimentos que contribuem, de maneira crítica e significativa, para o desenvolvimento integral do aprendiz.

O estudo da Literatura nas aulas de Língua Inglesa, entretanto, costuma estar associado, sobretudo, às práticas de leitura e escrita na língua-alvo (Chouhan, 2016; Hişmanoğlu, 2005). Muitas vezes, há um preterimento da perspectiva do letramento literário, que situa a Literatura

como um instrumento capaz de promover pensamento crítico e aprofundar o conhecimento cultural, bem como a compreensão do mundo e dos sujeitos que o compõem. O *Documento Curricular Paraense* ressalta o papel da Literatura na formação de sujeitos sob uma perspectiva histórico-político-social, mas também propõe, de forma explícita, o uso de literaturas em Língua Inglesa como uma estratégia para o processo de ensino e aprendizagem da língua.

[...] uma boa *estratégia* é o uso de textos e obras de autores da literatura estrangeira que precisa ser concebido como um *processo dialógico* ininterrupto em que o leitor possa executar um processo ativo de construção de sentidos e também relacionar a informação nova aos saberes já adquiridos, o conhecimento discursivo da sua história e de outras leituras utilizadas ao longo de sua vida (Pará, 2019, p. 288 — grifos nossos).

O uso de textos literários em Língua Inglesa como estratégia para o ensino de línguas pode gerar uma leitura equivocada entre os docentes e, conseqüentemente, entre os discentes. Esse uso pode ser interpretado apenas como um *meio para* aprender inglês, em vez de aprender inglês *com* literatura. Assim, o texto literário, conforme proposto no documento, pode ser lido como um instrumento para trabalhar exclusivamente funções linguísticas, o que pode levar professores e estudantes a desenvolverem, de maneira inconsciente, uma visão preconceituosa de que a Literatura é irrelevante para a formação, considerando-a subjetiva e desinteressante (Ur, 2012).

No entanto, em contraste com essa abordagem instrumental apresentada no componente curricular de Língua Inglesa, o documento paraense também orienta os professores a utilizarem o texto literário em sala de aula em um *processo dialógico*. Essa abordagem propõe a construção de sentidos por meio da leitura, permitindo que os discentes reconheçam e reconstruam saberes, fomentando uma experiência mais significativa.

Quanto às habilidades previstas no componente curricular de Língua Inglesa, é enfatizada a promoção da comunicação e da interação no ambiente escolar, tanto interna quanto externamente. O objetivo é incentivar a consciência crítica ao aprender uma língua adicional, considerando a diversidade linguística e cultural, além de proporcionar uma compreensão ampliada da própria cultura e da alteridade, conforme destacado no trecho a seguir:

1. Usar a língua em contextos específicos de comunicação;
2. Vivenciar em sala de aula situações de interação que o enriqueça na participação por meio de atividades individuais e coletivas;
3. Adquirir consciência sobre a importância de compreender a Língua Inglesa no contexto político, econômico

e social do Brasil; 4. Fazer a leitura de mundo, compreendendo a diversidade linguística e cultural de seu povo; 5. Vivenciar a linguagem em sua natureza sociointeracional; 6. Saber estabelecer relação entre língua estrangeira e materna para facilitar a leitura e compreensão de textos; 7. Ampliar a expressão oral em língua materna por meio de leituras feitas em língua estrangeira, desenvolvendo maior consciência do funcionamento da língua materna; 8. Promover apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribuindo, assim, para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da cultura estrangeira; 9. Compreender a utilização de expressões idiomáticas da cultura estrangeira; 10. Desenvolver criticidade por meio da percepção das desigualdades entre países e grupos sociais (homens e mulheres, brancos e negros, falantes de línguas hegemônicas e não hegemônicas, etc.); 11. *Considerar a diversidade de gêneros textuais existentes e as características de cada um*; 12. *Ler textos de obras literárias de autores estrangeiros* (Pará, 2019, p. 289 — grifos nossos).

Dentre as habilidades apresentadas, entendemos que as de números onze e doze fazem menção direta ao uso do texto literário. Na habilidade onze, “considerar a diversidade de gêneros textuais existentes e as características de cada um”, abre-se espaço para a exploração de múltiplos gêneros literários, como contos, romances, poesias, ficção científica, entre outros. Consequentemente, a habilidade de “ler textos de obras literárias de autores estrangeiros” pode incluir tanto a literatura de autores que escrevem em Língua Inglesa quanto obras traduzidas, facilitando o acesso dos discentes quando a leitura do texto original não é viável devido à complexidade da linguagem ou ao tamanho do texto, como é o caso de romances extensos.

É importante destacar que a proposta de leitura de boas traduções ou adaptações de textos literários pode servir como ponto de partida para uma prática pedagógica que incorpore trechos na língua adicional estudada. Contudo, a escolha de obras literárias para esse propósito representa um desafio significativo para o docente. Em turmas de Educação Básica na rede pública, especialmente, fatores como a heterogeneidade linguística dos estudantes e a superlotação das salas de aula são aspectos críticos que impactam diretamente o desenvolvimento das aulas.

Além disso, embora as propostas curriculares sejam revisadas ao longo dos anos, os problemas estruturais das escolas públicas permanecem como um entrave para o ensino linguístico e literário. Esse cenário pode levar a uma estagnação na educação linguística e literária no estado do Pará, limitando o alcance e a qualidade das experiências pedagógicas nesse contexto.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este trabalho resulta da vivência da autora como professora de Língua Inglesa no município de Parauapebas, situado na mesorregião do sudeste paraense, e de reflexões suscitadas na disciplina *Fundamentos da Literatura Infantojuvenil*, oferecida pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). O objetivo principal é investigar como a Literatura é abordada no componente curricular de Língua Inglesa para os anos finais do Ensino Fundamental, conforme proposto no Documento Curricular do Estado do Pará. Esse documento, que segue as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em 2019, busca incorporar especificidades do território paraense em suas competências e habilidades.

A análise foi fundamentada em teorias sobre letramento literário e a utilização do texto literário nas aulas de Língua Inglesa. Observamos que, embora o documento mencione o processo dialógico de aprendizagem com a Literatura, a abordagem predominante é a de utilizar textos literários como material autêntico e/ou estratégia para o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa.

A promoção do letramento literário nas aulas de línguas emerge, nesse contexto, como uma prática docente que pode promover formação integral, pois a leitura de textos literários deve ser vinculada à compreensão crítica e cultural. No entanto, considerando a realidade das condições estruturais das escolas, esse caminho apresenta desafios significativos. As práticas pedagógicas orientadas pelo letramento literário são influenciadas por fatores como a carga horária reduzida das disciplinas de línguas adicionais, a dificuldade de acesso dos estudantes a livros físicos ou digitais, salas de aula superlotadas, e a carência de espaços pedagógicos adequados nas escolas.

Ademais, a limitada presença — ou mesmo a ausência — da Literatura no currículo da formação inicial de professores, no estágio supervisionado e nas intervenções docentes, bem como nos livros didáticos da educação básica, nas bibliotecas escolares e nas abordagens da formação continuada, evidencia a urgência de destacar a importância do papel do docente no uso da Literatura nas aulas de línguas, especialmente no ensino de línguas adicionais. Esses fatores impactam diretamente o ensino de Língua Inglesa e, por extensão, o letramento literário.

Assim, com base na sequência básica proposta por Cosson (2011) e refletindo sobre práticas didáticas com Literatura nas aulas de Língua Inglesa nos anos finais do Ensino


Fundamental, desenvolvemos algumas sugestões com base em nossa experiência docente no município de Parauapebas, no sudeste paraense. Nesse sentido, apresentamos a seguir duas propostas que integram à prática pedagógica escritores africanos ou afrodescendentes. O objetivo é promover vias de letramento literário nas escolas públicas, atendendo às habilidades previstas no documento curricular paraense e ampliando as possibilidades formativas dos discentes.

6º E 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Objeto de conhecimento:	Poema <i>My people</i> , de Langston Hughes.
Objetivo de aprendizagem:	Reconhecer as características e o uso de gêneros textuais; Interpretar corretamente a mensagem do texto, identificando as palavras cognatas e os falsos cognatos; Ler textos, fazendo inferências contextuais sobre os mesmos, de forma a despertar o interesse do aluno pela língua estrangeira (inglês).
Habilidade:	(EF06LI07) Formular hipóteses sobre a finalidade de um texto em Língua Inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas; (EF06LI08) Identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas; (EF06LI12) Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica.
Materiais necessários:	Pincel para quadro branco, poema impresso, acesso à internet, áudio/vídeo do poema sendo lido/declamado e caixa de som.
Motivação:	Pensar sobre o termo “ <i>My people</i> ” e escrever as associações/ideias que emergem do tema.
Introdução:	Questões que podem ser apresentadas/questionadas: 1) Qual é o gênero literário do texto? 2) Quem foi Langston Hughes? 3) A quem ou a que pode se referir o título? 4) Qual o período histórico em que o poema foi escrito?
Leitura do texto:	Embaralhar os versos do poema e colocar um parêntese para enumerá-los de acordo com o áudio, que pode ser acessado pelo link < https://www.youtube.com/watch?v=KrJarET1kas > ou pela leitura no <i>QR Code</i> ao lado: Ex: () So the eyes of my people; () Beautiful, also, is the sun; () The stars are beautiful; () Beautiful, also, are the souls of my people; () So the faces of my people; () The night is beautiful;



	<p>Escrever as palavras de acordo com o grupo pertencente:</p> <p>Partes do corpo: (-----, -----); Relacionadas ao céu: (-----, -----); Adjetivo utilizado para descrever coisas e pessoas: (-----).</p> <p>Formar grupos e construir um glossário ilustrado de forma colaborativa entre os alunos; Sugerimos que o poema seja escrito em uma cartolina grande e que os substantivos sejam substituídos por desenhos ou imagens ligadas aos seus significados.</p>
Interpretação do texto:	<p>Após as tarefas, fazer a leitura do poema em voz alta e propor uma roda de conversa acerca da temática que o texto aborda (identidade e racismo);</p> <p>À guisa de conclusão da tarefa, sugerimos que o estudante escreva um poema falando sobre ele, descrevendo onde mora, os membros da família e o que mais gostaria de compartilhar sobre suas experiências.</p>

8º E 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Objeto de conhecimento:	<p>Contos folclóricos africanos, em edição bilíngue, que podem ser acessados pelo link https://mojo.org.br/?s=contos+folcl%C3%B3ricos+africanos ou pelo <i>Qr Code</i> abaixo:</p> 
Objetivo de aprendizagem:	<p>Ler textos, na língua estrangeira, utilizando estratégias de leituras para melhor compreendê-los, possibilitando a mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto; Conhecer e respeitar o modo de vida de diversos grupos culturais, nos diferentes tempos e espaços.</p>
Habilidade:	<p>(EF08LI08) Analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto;</p> <p>(EF08LI06) Apreciar textos narrativos em Língua Inglesa (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada), como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido nessa referida língua;</p> <p>(EF09LI02) Compilar as ideias-chave dos textos, por meio de anotações;</p> <p>(EF09LI09) Compartilhar com os colegas a leitura dos textos escritos pelo grupo, valorizando os diferentes pontos de vista defendidos, com ética e respeito.</p>
Materiais necessários:	<p>Projeto, cópias dos contos folclóricos escolhidos — em português e em inglês —, assim como tesoura e cola.</p>

Motivação:	<p>Perguntar aos alunos quais histórias ou contos folclóricos eles conhecem e apresentar, no projetor, imagens que representem histórias infantis, como Cinderela, Bela adormecida, mescladas com as africanas.</p> <p>Apresentar o vídeo do YouTube <i>The danger of a single story</i>, da escritora nigeriana Chimamanda Ngoze Adichie, que pode ser acessado pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg&t=329s>;</p> <p>Propor uma roda de conversa sobre o conteúdo do vídeo e mostrar como seu assunto pode estar relacionado com o nosso pouco conhecimento dos textos literários africanos.</p> <p>Sugestão: Antecipar, no quadro, perguntas que os alunos deverão responder a partir do vídeo: a) Como Adichie caracterizava os personagens que ela criava aos 7 anos? b) Houve alguma mudança a partir de quando ela começou a ler livros escritos por autores africanos? c) Os alunos conhecem histórias escritas por autores africanos, afro-brasileiros ou afro-americanos?</p>
Introdução:	<p>Apresentar o livro de contos africanos e dividir a turma em grupos;</p> <p>Entregar uma lista dos títulos dos contos aos grupos e pedir que cada grupo escolha um;</p> <p>A partir da escolha dos alunos, entregar uma cópia deles em inglês e em português;</p> <p>A versão em português deverá estar recortada em pequenos trechos, e cada grupo deverá organizar o conto com o suporte do texto em inglês.</p>
Leitura do texto:	<p>Cada grupo deverá responder uma ficha com as perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> What is the setting like? What are the characters like? How would you summarize the plot? <p>Sugestão: O professor pode preparar, ainda, algumas questões de verdadeiro ou falso sobre o enredo dos contos.</p>
Interpretação do texto:	<p>Após a tarefa, cada grupo deverá apresentar o conto em forma de peça teatral ou gravar um vídeo a partir das narrativas lidas que será apresentado em um evento de culminância organizado pela comunidade escolar.</p>

Salienta-se que as propostas apresentadas são sugestões, passíveis de adaptação e revisão de acordo com as necessidades específicas de cada turma. No entanto, com base nas abordagens pedagógicas mencionadas, é viável abordar a perspectiva do letramento literário, enfatizado neste estudo, quanto o racial, o intercultural e o crítico nas aulas de Língua Inglesa. O intuito é proporcionar aos discentes uma possibilidade de experiência de aprendizagem de línguas *com* textos literários, que eles ampliem seus repertórios de escritores, bem como pensar criticamente acerca de questões importantes para viver em sociedade, como a luta contra o

racismo e garantia de direitos.

Partindo do pressuposto de Cosson (2006) de que a relação entre Literatura e educação nem sempre é passiva, acreditamos que o papel do professor também não deve ser. Tornar-se um leitor contínuo e abraçar a causa da Literatura em sala de aula implica em motivar os estudantes a se tornarem leitores assíduos, pelo exemplo. Nesse contexto, o docente pode assumir as funções de estrategista, mediador e curador, apontando caminhos de resistência frente à atual configuração insuficiente do ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas brasileiras. No caso específico deste estudo, destacamos a necessidade de avanços nesse cenário no estado do Pará.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. *O estudo analítico do poema*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 1996.

CHOUHAN, Ashwin. Teaching English Through Literature: a critical study. In: *International Journal of English, Language, Literature and Humanities*. Vol. IV, Issue VIII, Aug., 2016. Disponível em: <https://www.academia.edu/33632204/Teaching_English_Language_through_Literature_A_Critical_Study>. Acesso em: 10 ago. 2023.

COLLIE, Joanne; SLATER, Stephen. *Literature in the Language Classroom*. Avon: Longman, 1992. Disponível em: <https://www.academia.edu/12529875/Literature_in_the_Language_Classroom_by_Joanne_Collie_and_Stephen_Slater>. Acesso em: 10 ago. 2023.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

DAYRREL, Elphinstone; BATEMAN, George; NASSAU, Robert Hamill. *Contos Folclóricos Africanos Vol 1*. E-book. Edição Bilingue. Tradução de Gabriel Naldi. São Paulo: Sesc Mojo.org, 2020.

HIŞMANOĞLU, Murat. Teaching English Through Literature. *Journal of Language and Linguistic Studies*. Vol.1, No.1, April 2005. Acessado em: maio/ 23. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/281379160_Teaching_English_through_literature>. Acesso em: 10 ago. 2023.

HUNTCEON, Linda. *Uma teoria da adaptação*. Tradução de André Cechinel. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

KUMARAVADIVELU, Bala. The post-method: (E)merging strategies for second/foreign

language teaching. *TESOL Quarterly* 28, p. 27-48, 1994.

LAZAR, Gilles. *Literature and Language Teaching: a guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

MOTA, Fernanda. Literatura e(m) ensino de língua estrangeira. *Fólio: Revista de Letras*. V. 2; N. 01. P. 101 – 111. Jan/jun 2010. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/3628/3001>>. Acesso em: 10 ago. 2023.

PARÁ. *Documento Curricular do Estado do Pará Educação Infantil e Ensino Fundamental*: Documento aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Pará nos termos da resolução nº 769, de 20 de dezembro de 2018. 2. Ed. revisada e publicada pela secretaria do estado de educação do Pará em 2019.

SANFELICI, Aline Mello; SILVA, Fábio Luiz. Os adolescentes e a leitura literária por opção. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 57, p. 191-204, jul./set. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/ZTfdYYrLj4ZgZBrpgYV685p>>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*. São José do Rio Preto: Objetos Educacionais do Acervo Digital da Unesp, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143?locale=pt_BR>. Acesso em: 26 nov. 2023.

TED TALK. *The danger of a single story*. YouTube. Publicado em 07 out. 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg&t=329s>>. Acesso em: 15 jan. 2024.

UR, Penny. *A Course in Language Teaching Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

WIDDOWSON, Henry G. *Teaching Language as a Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

WILLIS, Jane. *A Framework for Task-based Learning*. Harlow: Longman Pearson Education, 1996.