



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**FACULDADE DE LETRAS**

**O ENSINO DE LITERATURA NO PROGRAMA DE  
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO COLÉGIO DE  
APLICAÇÃO DA UFRJ**

Anna Beatriz Jordão

Rio de Janeiro  
2023

ANNA BEATRIZ JORDÃO

O ENSINO DE LITERATURA NO PROGRAMA DE  
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO COLÉGIO DE  
APLICAÇÃO DA UFRJ

Monografia submetida à Faculdade de  
Letras da Universidade Federal do Rio  
de Janeiro, como requisito parcial para  
obtenção do título de Licenciada em  
Letras: Português-Literaturas de  
Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Crelia Penha Dias.

RIO DE JANEIRO

2023

## CIP - Catalogação na Publicação

J82 Jordão, Anna Beatriz  
O Ensino de Literatura no Programa de  
Residência Pedagógica no Colégio de Aplicação da UFRJ  
/ Anna Beatriz Jordão. -- Rio de Janeiro, 2024.  
60 f.

Orientadora: Ana Crélia Penha Dias.  
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -  
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade  
de Letras, Licenciado em Letras: Português -  
Literaturas, 2024.

1. ensino de literatura. 2. residência  
pedagógica. 3. formação do leitor literário. 4.  
formação docente. I. Penha Dias, Ana Crélia, orient.  
II. Título.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por sua infinita misericórdia, por continuar a me dar forças e a me presentear com o presente da vida dia após dia. Obrigada aos meus pais, Rejane e Lino Guilherme; aos meus avós, Nancy e Roberto; e ao meu tio-avô Jorge. Em meio a toda a confusão da vida, eles fizeram o melhor que puderam para que eu tivesse uma boa criação, alimentação, educação e afeto, e não deixaram que me faltasse nada de essencial.

Obrigada, mãe, por ter comprado todas as revistinhas da Turma da Mônica que eu pedia e por ter sido a pessoa principal a me incentivar no mundo da leitura e dos estudos acadêmicos, através do seu próprio exemplo – espero que esteja orgulhosa. Obrigada, pai, por se esforçar para estar presente na minha vida, mesmo com todas as viagens e mudanças por conta do seu trabalho, e pelo tempo de qualidade que você sempre busca ter comigo.

Agradeço a todos os meus professores do Colégio Militar do Rio de Janeiro pelo papel fundamental que tiveram na minha formação (menos um certo professor de exatas, que me puniu por estar lendo na sala de aula – aliás, se ele soubesse onde estou agora...!). Os professores de Língua Portuguesa e Literatura que tive ao longo da Educação Básica possuem o meu carinho; em especial, a professora Flavia Maia Bomfim e o professor Ernani Machado Garrão Neto, que me incentivaram e me inspiraram a seguir o caminho das Letras.

Agradeço profundamente à Faculdade de Letras e aos professores vinculados à Universidade Federal do Rio de Janeiro que mais me apoiaram ao longo da jornada, sem os quais minha formação não seria a mesma: Ana Crélia Penha Dias, Ana Paula Quadros Gomes, André Uzêda, Beatriz Protti Christino, Christina Abreu Gomes, Godofredo de Oliveira Neto, Lorenna Bolsanello de Carvalho e Maria Teresa Salgado.

Muito obrigada especialmente à professora Ana Crélia, por gentilmente ter aceitado a função de orientadora deste projeto monográfico; ao professor André, por sua orientação como preceptor do nosso grupo de Residência Pedagógica e por ser o meu leitor crítico; à professora Lorenna, pela melhor experiência de estágio que eu poderia ter no Colégio de Aplicação da UFRJ; e à professora Maria Teresa, por ter acreditado em mim quando eu mesma não consegui acreditar.

Obrigada a todos os amigos, em especial os mais próximos, que de diversas maneiras me ajudaram a chegar até aqui: Gabriel Chaia, o destemido capitão do nosso navio pirata metafórico; Marcelle Fontes, minha amiga mais antiga; Leandro Santos, o paladino do nosso grupo de RPG; ainda, agradeço aos amigos de Letras que conheci ao longo da graduação, e que me deram apoio de diferentes formas: Débora Ximenes, Patrick Rios, Anna Carolina Lopes, Maria Fernanda Borges, Crístian Ferreira, João Vittor Gomes Firmo e Caroline Ferreira. Vocês são muito especiais para mim.

## Lista de figuras

|  |    |
|--|----|
| Figura 1: Tabela retirada do subprojeto de LPL-EF (UFRJ).....  | 20 |
| Figura 2: Exemplo de material elaborado pelo grupo de RP.....  | 26 |
| Figura 3: Exemplo de material elaborado pelo grupo de RP.....  | 27 |
| Figura 4: Exemplo de material elaborado pelo grupo de RP.....  | 28 |
| Figura 5: Roda em torno da “Luz acesa” para ouvir episódio “O vigia”, do podcast de terror “Luz acesa”.....  | 29 |
| Figura 6: Material de divulgação do Clube de Leitura com charada sobre o conto “O gato preto”.....   | 35 |
| Figura 7: Cartaz de divulgação do Clube de Leitura “Os corvos” pregado no mural da escola .....  | 36 |
| Figura 8: Atividade de mediação para o conto “Venha ver o pôr-do-sol”, de Lygia Fagundes Telles: jogo de corpo para trabalhar equilíbrio e confiança ..... | 37 |
| Figura 9: Encontro do Clube de Leitura “Os corvos” na Biblioteca do Colégio de Aplicação da UFRJ .....   | 39 |
| Figura 10: Imagem referente à capa do livro de RPG <i>Tales From the Loop</i> (2015) .....   | 42 |
| Figura 11: Imagem referente à capa do livro <i>Futuro Ancestral</i> (2022) .....   | 46 |
| Figura 12: Residente pedagógica explicando a proposta do “Repaginário” a estudantes participantes da atividade .....                                       | 49 |
| Figura 13: Intervenção feita por um participante anônimo no “Repaginário”.....   | 50 |
| Figura 14: “Repaginário” finalizado com intervenções dos alunos .....  | 50 |
| Figura 15: Detalhes do “Repaginário”, com as intervenções dos participantes .....  | 51 |
| Figura 16: Atividade em conjunto com a professora de Língua Inglesa .....  | 55 |
| Figura 17: Dinâmica da oficina: jogo de cartas sobre contos de fadas .....   | 57 |
| Figura 18: Exemplo de material elaborado pelo grupo de RP.....   | 59 |
| Figura 19: Atividade de produção escrita mediada pelos residentes .....  | 60 |

## Lista de Siglas

BNCC — Base Nacional Comum Curricular

CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAP-UFRJ; CAP — Colégio de Aplicação da UFRJ

IES — Instituições de Ensino Superior

LPL — Língua Portuguesa e Literatura

LPL-EF — Língua Portuguesa e Literatura – Ensino Fundamental

MEC — Ministério da Educação

PIBID — Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PRP — Programa de Residência Pedagógica

PRP-UFRJ — Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal do Rio de Janeiro

PUC-Rio — Pontifícia Universidade Católica do Rio

RPG — *Role Playing Game*

UFRJ — Universidade Federal do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b>  | <b>10</b> |
| <b>2 O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O CAP-UFRJ</b>          | <b>13</b> |
| 2.1 O Programa de Residência Pedagógica da CAPES                   | 14        |
| 2.2 O Programa de Residência Pedagógica na UFRJ                    | 17        |
| 2.3 O Colégio de Aplicação da UFRJ                                 | 19        |
| 2.4 A identidade do PRP (LPL-EF) no CAP-UFRJ                       | 19        |
| <b>3 PARTICIPAÇÃO NAS AULAS DO 8º ANO</b>                          | <b>24</b> |
| 3.1 Análise do desenvolvimento das aulas                           | 24        |
| 3.2 Atividades desempenhadas                                       | 25        |
| 3.3 Teorias acerca da recepção dos discentes                       | 30        |
| <b>4 O CLUBE DE LEITURA</b>  | <b>34</b> |
| 4.1 Ocupação literária na escola: divulgação do Clube de Leitura   | 35        |
| 4.2 Metodologia de trabalho com o texto literário                  | 36        |
| 4.3 Porta de entrada ao texto literário: dinâmica pré-leitura      | 37        |
| 4.4 Um convite ao leitor: o contato com o texto literário          | 38        |
| 4.5 Porta de saída (ou permanência): o momento pós-leitura         | 39        |
| 4.6 O <i>Role Playing Game</i> (RPG) como atividade de culminância | 40        |
| 4.7 Considerações gerais   | 43        |
| <b>5 ORGANIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NO CAP LITERÁRIO</b>               | <b>45</b> |
| 5.1 A temática do evento e o currículo escolar                     | 45        |
| 5.2 O <i>Futuro Ancestral</i> e a formação de leitores             | 47        |
| 5.4 Mesa-redonda: a escola e a escrita literária                   | 52        |
| <b>6 OFICINA DE LEITURA E ESCRITA PARA O 6º ANO: LINGUAGENS</b>    | <b>53</b> |
| 6.1 O pós-pandemia e seus desdobramentos para a formação escolar   | 53        |
| 6.2 Oficina de leitura e escrita: prática e <i>práxis</i>          | 55        |
| 6.3 A leitura e a escrita na formação literária                    | 57        |
| <b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>                                      | <b>61</b> |
| <b>REFERÊNCIAS</b>   | <b>62</b> |



*“Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem Literatura.”*

*Antônio Candido*

*“Um professor de literatura, acima de tudo, é, como aqueles contadores referidos no início, uma voz que conta; uma mão que inventa palácios e arquitetura impossíveis, que abre portas proibidas e que traça caminhos entre a alma dos livros e a alma dos leitores. E para fazer seu trabalho, não deve esquecer que, antes de ser professor, é um ser humano, com zonas de luz e sombra; com uma vida secreta e uma casa de palavras que tem sua própria história. Seu trabalho, como a própria literatura, é risco e incertezas. Seu privilegiado ofício é, basicamente, ler. E seus textos de leitura não são os livros, mas também seus leitores.”*

*Yolanda Reyes*

## 1 INTRODUÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que possui como objetivo fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior (IES), colaborando para o enriquecimento da formação teórico-prática dos futuros professores da Educação Básica nos cursos de licenciatura. Intrínseco ao Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PRP-UFRJ), oferecido pela UFRJ juntamente com a CAPES/MEC, o subprojeto de Português e Literatura no Ensino Fundamental apresenta sua proposta de atuação com ênfase na formação de leitores literários.

No segundo semestre de 2022, quando escrevi minha carta de interesse para a equipe do PRP-UFRJ, eu expressei meu desejo e minhas expectativas de ter novas experiências especialmente voltadas para a prática docente. À época, eu completava dois anos como monitora-bolsista no projeto de extensão Ações de Combate ao Preconceito Linguístico, enquanto faltava pouco mais de um mês para o término do meu estágio obrigatório no CAP-UFRJ e quase um ano para o fim da minha jornada na graduação em Letras-Literaturas de Língua Portuguesa.

Enquanto monitora bolsista no projeto Ações de Combate ao Preconceito Linguístico, orientado pelas professoras doutoras Ana Paula Quadros e Beatriz Protti Christino (UFRJ), tive em 2019 o meu primeiro contato com o ambiente escolar. Nesse contexto, pude experimentar um pouco a prática docente: montei planos de aulas pela primeira vez; tive minha primeira experiência conduzindo rodas de leituras; criei coletivamente materiais didáticos, físicos e digitais, que contribuíram de forma inovadora para a valorização da diversidade linguística – como, por exemplo, duas obras de ficção infanto-juvenis, desenvolvidas especialmente para as rodas de leitura com o Ensino Fundamental II.

Até então, eu não havia verdadeiramente percebido como a experiência prática e a troca com os estudantes eram tão necessárias para a minha habilitação em licenciatura quanto as disciplinas teóricas promovidas pela faculdade. Minha intenção, a partir desse momento, consistiu em dar continuidade ao contato com a sala de aula ao longo do resto da minha formação. Os anos pandêmicos que se seguiram, porém, trouxeram diversas dificuldades, e meus objetivos profissionais tomaram o último lugar na escala de prioridades.

Em 2022, ao cumprir meu estágio obrigatório no CAP-UFRJ, pude retomar esse contato e aperfeiçoar a minha prática docente. Enquanto professora regente do 6º ano do Ensino

Fundamental II, a professora mestra Lorena Bolsanello de Carvalho foi imprescindível para a minha formação. Como estagiária/licencianda do CAP-UFRJ, tive a oportunidade de aprofundar a minha formação teórico-prática e construir a minha identidade profissional, sendo inclusive estimulada à produção acadêmica com base nas experiências vividas em sala de aula, o que me levou a publicar um artigo na revista *Perspectivas em Educação Básica* – revista do CAP-UFRJ voltada para a Educação Básica. Ao me aplicar para o PRP-UFRJ, minha intenção era, então, dar continuidade e aprofundar essa experiência transformadora.

No PRP, eu esperava ser imersa no cotidiano da escola, participando de projetos educacionais, elaborando materiais didáticos inovadores, planejando e executando atividades e aprendendo a usar diferentes recursos didáticos e metodológicos para o ensino de Literatura sob uma perspectiva crítica. Ao longo do tempo, pude notar como o projeto impactava o meu desenvolvimento profissional, enquanto o cotidiano escolar me preparava para a minha futura atuação como professora e proporcionava o aprofundamento de algumas das bases fundamentais em direção à minha autonomia enquanto docente.

O subprojeto de Português e Literatura no Ensino Fundamental, intitulado “O ensino de literatura de 6º a 9º ano: teorias e práticas para formação de leitores literários”, tem por objetivo a formação de futuros docentes de Língua Portuguesa e Literatura – Ensino Fundamental (LPL-EF) com foco na mediação da leitura literária e formação de leitores. Atualmente, as atividades do referido projeto se dão por meio das instituições de ensino Colégio de Aplicação da UFRJ (CAP-UFRJ, sede Lagoa) e Colégio Pedro II (unidades da Tijuca e do Engenho Novo).

O objetivo deste trabalho é explorar as atividades desenvolvidas pelo grupo de residentes pedagógicos de Língua Portuguesa alocados no núcleo do CAP-UFRJ, com especial atenção para os impactos concernentes à mediação de leitura literária e formação docente inicial. Ressalta-se, oportunamente, que o Programa possui diversos núcleos e maneiras de atuação em cada *locus* em que está implementado e que, por falta de contato suficientemente relevante com o trabalho realizado nos demais *loci*, este projeto monográfico não é e não pretende ser referência para se obter qualquer tipo de diagnóstico acerca do Programa de Residência Pedagógica, seja sobre o núcleo de LPL-EF ou sobre os núcleos como um todo.

As ideias e fatos aqui expostos limitam-se em todos os capítulos à experiência e trabalho da autora como: 1) estudante oriunda do curso de Licenciatura em Letras-Literaturas de Língua Portuguesa da UFRJ em fase de conclusão de curso; 2) residente pedagógica bolsista do núcleo de Português e Literatura – Ensino Fundamental; e 3) residente atuante na sede CAP-UFRJ ao longo do ano de 2023.

Dessa maneira, este projeto monográfico está dividido conforme os seguintes capítulos: **O Colégio de Aplicação da UFRJ e o Programa de Residência Pedagógica**, no qual será apresentado formalmente em que constitui o Programa de Residência Pedagógica e como se dá sua atuação no âmbito do CAp; **Participação nas aulas do 8º ano**, o qual aborda a importância desta participação para a formação docente do grupo e a implicação desta participação nas demais atividades desempenhadas pelos residentes; **O Clube de Leitura**, que trata do projeto que trabalhou os gêneros literários de terror, mistério e suspense e destinou-se ao público do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II; **Organização e participação no CAp Literário**, o qual relata o envolvimento do grupo de residentes no evento CAp Literário, ressaltando a importância desta atividade para a manutenção e celebração da cultura literária na escola. **Oficina de leitura e escrita para o 6º ano**, por fim, tematiza o trabalho do grupo de residentes neste projeto de aprimoramento de habilidades referentes à leitura do texto literário.

Como pressupostos teórico-metodológicos, este trabalho recorre principalmente a Freire (1989), o qual trata da importância do desenvolvimento da consciência crítica para a construção do indivíduo; Colomer (2007), que aborda a experimentação da literatura em sua dimensão socializadora; Bajour (2012), que discute o exercício do valor da escuta nas práticas de leitura; e Bondía (2014), que fundamenta este trabalho no que diz respeito ao desenvolvimento de sujeitos da experiência.

## **2 O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O CAP-UFRJ**

Para início de trabalho, faz-se necessária uma breve abordagem para caracterizar o Programa de Residência Pedagógica, o CAp-UFRJ e, posteriormente, como se dá a atuação do PRP, núcleo de LPL-EF, no colégio mencionado. Para tal, este capítulo está subdividido em três seções: O Programa de Residência Pedagógica; o Colégio de Aplicação da UFRJ; e a identidade do PRP (LPL-EF) no CAp-UFRJ.

### **2.1 O Programa de Residência Pedagógica da CAPES**

O Programa de Residência Pedagógica é um Programa da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) e fruto de uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC). Como tal, tem por finalidade apoiar projetos institucionais de residência pedagógica, colaborando para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura. Ao contrário de como ocorre com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que capta alunos apenas ao longo da primeira metade da graduação, os graduandos interessados em participar do PRP podem se inscrever para participar do Programa entre o 5º e os últimos períodos dos seus cursos de licenciatura.

Cada projeto institucional selecionado dentre os submetidos pelas IES recebe bolsas referentes às modalidades de coordenador orientador, docente orientador, preceptor e residentes pedagógicos. Ao todo, são disponibilizadas 30.840 bolsas para a modalidade de residente, distribuídas entre os 250 projetos institucionais selecionados. Os subprojetos são organizados em núcleos de residência pedagógica, como o núcleo de LPL-EF, e contam com uma bolsa de docente orientador, três cotas de bolsas de preceptor e quinze bolsas de cotas de residente. Enquanto IES, a UFRJ divide sua atuação no PRP em três *campi*: o Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp-UFRJ, sede Lagoa) e o Colégio Pedro II (unidades da Tijuca e do Engenho Novo). Os projetos do PRP são conduzidos juntamente às redes públicas de Educação Básica.

A trajetória do PRP até a formação de sua atual configuração perpassa por diversas reconfigurações relativas ao propósito deste projeto para a formação do professor de Educação Básica. Inicialmente inspirada pela residência médica, a residência pedagógica (à época, chamada de “residência educacional”) buscava seguir a mesma lógica de necessidade de período de atuação dos professores em formação com os professores já atuantes na Educação Básica, em função do desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática docente – sem, no entanto,

conceder aos residentes pedagógicos nenhum título ou honraria referentes a uma pós-graduação, que seriam pertinentes, seguindo esta mesma lógica. Segundo Faria e Diniz-Pereira (2019),

A presença da ideia de uma *residência* na formação docente denota, assim, a preocupação em se promover uma espécie de *formação prática* para os (futuros) professores, possibilitando a eles vivenciar processos formativos diretamente vinculados aos contextos escolares reais em que atuam (ou atuarão). (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 344)

Em março de 2018, foi divulgado nacionalmente o Programa de Residência Pedagógica do MEC, descrito no Edital 6/2018 da CAPES. De acordo com o referido documento, alguns objetivos do Programa envolvem, por exemplo:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnósticos sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e
- IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular. (CAPES, 2018)

Diante do exposto, o leitor pode observar que não há uma rigidez de métodos através dos quais esses objetivos serão alcançados, podendo-se inferir que as IES e as escolas que atuam como campo de Residência Pedagógica atualmente possuem certa liberdade com relação a como alcançar tais objetivos; considerando seus profissionais, estudantes, suas possibilidades e sua ética de trabalho. De fato, um breve contato da autora com o trabalho do PRP na sede Pontifícia Universidade Católica do Rio (PUC-Rio) constatou que a RP possui diferentes formas de atuação em cada uma das instituições em que se encontra vigente.

Dessa maneira, a implementação do PRP promove uma conexão entre as IES e as instituições de Educação Básica, de modo a reconhecer a contribuição do professor da Educação Básica e da própria instituição como autoridades formadoras de profissionais da educação. Nesse sentido, os residentes pedagógicos teriam uma atuação semelhante aos estagiários, visto que a residência pedagógica, diferente da residência médica, foi proposta para ocorrer no fim da graduação do licenciando, e não após, como uma espécie de especialização.

Os residentes pedagógicos não recebem, em matéria de pós-graduação, nenhum título ou honraria a mais como forma de complementação às suas trajetórias na graduação; dessa

maneira, o PRP se confunde com o PIBID, sem possuir, no entanto, uma configuração tão sólida quanto este último, visto que o PIBID prepara o licenciando – em teoria e prática – para sua atuação nos estágios supervisionados, que ocorrem à mesma época que o PRP na grade curricular dos cursos de licenciatura. Pode-se problematizar, portanto, o caráter do PRP de se inspirar na residência médica, que ocorre após a graduação do referente curso, mas de se confundir com os estágios supervisionados, que ocorrem nos últimos anos de graduação.

Ainda, faz-se necessária a problematização da ênfase dada à formação *prática* de professores, visto que existe um discurso popular socialmente que busca criticar e evidenciar um suposto divórcio entre prática e teoria e, assim, dismantelar a formação docente universitária. Tal discurso atribui o baixo desempenho dos alunos da Educação Básica à formação inicial defasada dos professores e, por conseguinte, ao fracasso das instituições formadoras. Por mais que a conscientização por trás dessa crítica seja relevante, devemos apontar a esses discursos a existência de uma desigualdade educacional que não reside inteiramente na conta do professor e da escola, mas também (e principalmente) em problemáticas provenientes da desigualdade social; como afirmam Faria e Diniz-Pereira (2019):

Para além do que pode ser e significar a residência pedagógica, é preciso questionar o comprometimento do Estado Brasileiro com melhores condições de trabalho, carreira e remuneração para profissionais que já estão atuando em nossas escolas, com o fortalecimento das instituições de educação pública e gratuita, com a justiça social e com os princípios democráticos e humanitários de nossa ação. (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 352)

Ademais, a proposição de uma simples ampliação à formação prática não resolve o problema que há entre os currículos dos cursos de licenciatura e a realidade dos currículos no Ensino Básico. É inadequado, e até injusto com os professores do Ensino Básico, que uma questão curricular, relativa às IES, seja de responsabilidade das instituições que funcionam como campo de estágio. Nas palavras de Dias, Uzêda e Paula Gomes (2017),

(...) os currículos dos cursos de licenciatura em Letras estão apartados da realidade dos currículos de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Básico encontrados na sala de aula, e em poucos momentos a pesquisa nas áreas de Língua e Literatura convergem para se repensar abordagens e estratégias de transposição didática do que há de mais avançado nas discussões acadêmicas para dentro da escola. Além disso, a cisão entre “língua x literatura” no currículo acaba por segmentar o conhecimento em tópicos curriculares a serem cumpridos por cada área, sem entender que o diálogo entre ambas é fundamental para a compreensão de um ensino de língua e literatura não utilitário, que não esteja apenas a serviço da “boa escrita” ou da “boa leitura”, mas da formação de um aluno leitor e autor crítico e reflexivo sobre a sua linguagem e sua atuação social e referencial no mundo. (DIAS; UZÊDA; PAULA GOMES, 2017, p.24)

## 2.2 O Programa de Residência Pedagógica na UFRJ

A UFRJ, enquanto instituição de ensino superior, participou do processo de submissão de propostas para implementação de projetos institucionais no âmbito do PRP. De acordo com o seu edital de seleção externa de professores supervisores para o Programa de Residência Pedagógica (2022), são objetivos específicos do programa:

- a) Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura;
- b) Contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos;
- c) Estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores;
- d) Valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional; e
- e) Induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula. (UFRJ, 2022)

Dessa maneira, pode-se observar ligeiras modificações com relação aos objetivos descritos no edital da CAPES (2018), previamente expostos neste capítulo. Primeiramente, com relação ao primeiro item, nota-se uma diferença de vocabulário que soa como uma tentativa de apaziguamento da problemática levantada no subtópico anterior. No edital da UFRJ, não há um objetivo de “aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura” (CAPES, 2018, grifo nosso), mas sim de “fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes dos cursos de licenciatura”. Através dessa adaptação sutil de vocabulário (e intenções), a UFRJ ameniza o destaque dado à necessidade de suprir um implícito desfalque dos currículos dos cursos de licenciatura, mas não nega essa necessidade e nem desvaloriza o Programa, afirmando e defendendo o PRP como uma oportunidade extra-curricular de aprofundamento e crescimento profissional para o licenciando.

Prosseguindo nessa mesma linha de raciocínio, o edital da UFRJ reformula o objetivo do edital da CAPES (2018) de “fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores” – ao invés disso, a universidade federal se posiciona de tal modo a responsabilizar também os responsáveis por manter financeiramente as instituições de ensino, ao “estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores”.

Ainda, como a UFRJ já inclui os professores da Educação Básica como agentes formadores de licenciandos através do CAP-UFRJ, seu edital não fala sobre o objetivo do PRP de “fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola” (CAPES, 2018), o que implica que a relação entre a IES e a escola seja fraca, insuficiente e/ou instável; em contrapartida, a UFRJ destaca o PRP como um programa que intenciona “valorizar a



experiência dos professores da Educação Básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional”, o que indica a importância do papel a ser desempenhado pelos professores preceptores na iniciativa em questão.

Na sequência, exclui-se neste edital o objetivo de “induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica” (CAPES, 2018). Enquanto universidade federal, a UFRJ possui sua própria instituição-campo de estágio supervisionado, o CAP-UFRJ, instituição de excelência na qual a autora deste trabalho realizou seu próprio estágio supervisionado (cf. JORDÃO; TACHLITSKY, 2022). Portanto, é oportuna esta separação, para que o CAP-UFRJ possa manter uma mínima autonomia de trabalho com os licenciandos.

Outro objetivo não destacado no edital divulgado pela UFRJ é o de “promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da Educação Básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular”. Isso se dá, provavelmente, considerando o caráter rarefeito da BNCC no que diz respeito a certas áreas do conhecimento, como a literatura. De acordo com Faria e Diniz-Pereira (2019),

A “adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da BNCC” tem sido o principal alvo das críticas realizadas à atual Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 350)

Ainda com relação ao vínculo entre PRP e BNCC, descrito no Edital 6/2018 da CAPES, os autores ressaltam dois trechos de uma *nota*<sup>1</sup> publicada pelo site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd):

Nosso repúdio e preocupação se dão por diversas razões, das quais destacamos primeiramente duas: a imediata vinculação da BNCC com as avaliações em larga escala, haja vista a estrutura codificada que marca a escrita desse documento, já voltada para a quantificação e padronização dos futuros testes; e a indução, no caso do Ensino Médio, ao privilegiamento de apenas duas disciplinas, conforme anunciado recentemente, com vistas à adequação da BNCC a exames como o PISA. [...] Sublinhamos que a vinculação do Programa de Residência Pedagógica à BNCC fere a autonomia universitária, ao induzir nas IES projetos institucionais de formação que destoam das concepções de formação docente presentes nos seus próprios projetos pedagógicos, violando o preconizado no Parecer e na Resolução CNE/CP n. 2/2015, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores no Brasil. (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 351)

---

<sup>1</sup> “Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC!”, publicada pelo site da ANPEd, em 6 de março de 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entidades-se-posicionam-contrarias-padronizacao-e-controle-impostos-pelo-programa-de-residencia>. Acesso em: 14 jan. 2024.

### **2.3 O Colégio de Aplicação da UFRJ**

O CAp-UFRJ, alocado na Lagoa (Rio de Janeiro), é classificado como uma instituição pública federal de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Anualmente, o colégio recebe estudantes oriundos dos cursos de licenciatura da UFRJ, chamados de licenciandos, para que esses estudantes possam cumprir seus estágios obrigatórios, os quais ocorrem durante os últimos períodos dos cursos de graduação.

Desde o início do ano de 2023, o Programa de Residência Pedagógica voltou a atuar no CAp, após ter sido suspenso por um tempo. A discussão acerca do PRP envolvia um choque entre a natureza do Programa, voltado para capacitação de futuros professores, e a natureza do CAp, um colégio cujo objetivo principal é, igualmente, formar bons profissionais para a Educação Básica. Mesmo em meio a esses debates, o PRP voltou a se instalar no colégio, após certo período de hiato. Com isso, a mediação do conflito teve caráter interno à sede, ficando a cargo do preceptor do núcleo de LPL-EF, que pôde livremente optar pela melhor forma de orientar os residentes pedagógicos e mesclar ou não as funções e responsabilidades dos residentes com as funções e responsabilidades dos estagiários.

Neste trabalho, abordar-se-á atividades referentes ao projeto “O ensino de literatura de 6º a 9º ano: teorias e práticas para formação de leitores literários”. O projeto integra o Programa Institucional de Residência Pedagógica da Universidade Federal do Rio de Janeiro/CAPES, área Português-Literaturas, sob orientação dos professores doutores Marcos Vinícius Scheffel e Maria Fernanda Alvito (UFRJ).

### **2.4 A identidade do PRP (LPL-EF) no CAp-UFRJ**

O subprojeto referente ao núcleo de Português e Literatura – Ensino Fundamental tem seu foco no ensino de literatura para o segundo segmento do ensino fundamental “por acreditar que cabe à escola a oferta de obras de qualidade e diversificadas e de experiências estéticas significativas” (UFRJ, 2022). Através de seu documento de proposta submetido à CAPES, e ecoando os objetivos delineados no edital da UFRJ, a proposta estabelece as seguintes intenções:

- 1) Aprofundar a formação teórico-prática dos futuros professores (residentes) e também dos professores preceptores;
- 2) Contribuir para a formação da identidade docente e leitora destes futuros professores de Português e Literatura;
- 3) Estreitar os laços com os docentes da educação básica e reafirmar o papel deles como também formadores de outros professores;
- 4) Estimular a produção acadêmica colaborativa entre profissionais da educação básica e do ensino superior. (UFRJ, 2022)

Na figura abaixo, pode-se analisar alguns dos objetivos, metas e indicadores traçados no referido subprojeto:

Figura 1: Tabela retirada do subprojeto de LPL-EF (UFRJ).

| Objetivos  | Metas  | Indicadores   |
|--|--|---|
| Realizar leituras de obras literárias, sob a forma de círculos de leitura;   | Levantamento do acervo da biblioteca escolar e de obras aprovadas por programas de leitura e com selo de altamente recomendáveis pela FNLIJ.                         | Resenhas / sinopses produzidas pelos residentes a respeito de obras selecionadas.   |
| Formar licenciandos capazes de, por meio da discussão verticalizada das obras literárias, procederem à seleção em suas futuras práticas; | Incentivar a escolha de obras com base em critérios adotados em programas de leitura.  | Produção de listas de obras literárias com qualidade par ao ensino fundamental 2.   |
| Contribuir com a formação continuada de docentes para a seleção de obras literárias a serem lidas na escola;                             | Incentivar a pesquisa em sites de programas de leitura e em catálogos de editoras de obras infantojuvenis.   | Produção de listas de obras literárias com qualidade par ao ensino fundamental 2.   |
| Contribuir com a formação leitora dos estudantes do ensino fundamental II, acrescentando outras leituras ao seu acervo de experiências   | Ampliação do acervo leitor com o contato constante com obras de qualidade.   | Elaboração pelos residentes de lista pessoal de obras que gostaria de trabalhar na escola.  |
| Produzir relatos semanais que registrem as atividades desenvolvidas no subprojeto  | Registro semanal das atividades desenvolvidas.   | E-book coligindo as melhores produções de residentes, preceptores e docentes orientadores.  |
| Socializar a pesquisa advinda da prática, apresentando comunicações em eventos da área   | Produção de comunicações em eventos pelos preceptores e orientadores.  | Publicação em ANAIS de eventos.   |
| Realizar eventos para socialização dos trabalhos desenvolvidos   | Realização de dois eventos sobre o programa residência pedagógica que sirvam para publicizar as produções dos residentes.  | Organização de ANAIS do evento. A serem disponibilizados em páginas da Faculdade de Educação e da Faculdade de Letras.  |
| Confeccionar banners dos núcleos de trabalho da residência pedagógica.   | Produção de 3 banners – um por núcleo.   | Exposição dos banners na Faculdade de Letras, na Faculdade de Educação e nas escolas-campo de estágio, parceiras da universidade.   |
| Produzir roteiros de leitura de obras literárias.  | Escrita de um roteiro completo por residente.  | O roteiro de leitura fará parte do portfólio individual de cada residente.  |
| Realizar círculos de leitura nas bibliotecas escolares.  | Participação de ao menos três mediações por residente.   | O registro da reunião e as percepções sobre a discussão da obra serão registrados no Diário e / ou no portfólio de cada residente.  |
| Produzir cartazes (físicos e digitais) para divulgação dos círculos de leitura.  | Produção de material para divulgação dos círculos de leitura - físicos e digitais)   | Divulgação dos cartazes em mídias sociais das escolas-campo. Os cartazes serão anexados aos portfólios e poderão também se tornar objetos de análise do e-book. Poderão também fazer parte dos banners. |
| Produzir trabalhos de conclusão de curso da licenciatura, a partir da experiência da residência pedagógica.                              | Será colocado como critério de seleção o desejo de escrever TCC sobre ensino, para que haja produção de, ao menos, seis trabalhos sobre a experiência no subprojeto. | Os TCC serão indexados e disponibilizados on line.  |
| Publicar artigos e/ou relatos de experiência em revistas acadêmicas de instituições de educação básica e/ou de ensino superior.          | Elaboração dos relatos em coautoria - residentes/professores preceptores e orientadores.   | Publicações em revistas de divulgação científica que contribuam para o desenvolvimento da pesquisa na educação básica.  |

Fonte: Acervo da Residência Pedagógica/CAP-UFRJ.

Seguindo tais orientações, já em dezembro de 2022, os bolsistas de Língua Portuguesa e Literatura começaram seus trabalhos ao lado do professor-preceptor, realizando reuniões, estudos e planejamentos para o retorno escolar em 2023. Sob a orientação do preceptor, professor doutor André Uzêda, professor efetivo do CAP-UFRJ e atual docente do 7º e 8º anos do Ensino Fundamental II, o grupo objetivou caracterizar a atuação da RP no CAP (e diferenciá-la da atuação dos estagiários) através de uma ocupação literária na escola, com iniciativas como, por exemplo: o Clube de Leitura “Os Corvos”, destinado ao 8º e 9º anos; a participação na organização e realização do evento anual CAP Literário; e a Oficina de Leitura de Escrita para o 6º ano.

De acordo com a BNCC, o trabalho de leitura do texto literário ocupa “o centro do trabalho no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2018, p. 499). Apesar dessa afirmativa, sabemos que na prática e no cotidiano escolar, muitas vezes, a literatura é relegada para um plano periférico mediante outras áreas do trabalho com a língua portuguesa ou que acaba trabalhando a serviço dessas áreas – um exemplo são os textos nos livros didáticos, os quais não raramente são explorados como pretexto para os exercícios de gramática.

Sabe-se que existe um motivo político por trás dessa questão; tanto a desvalorização salarial do professor quanto às condições de trabalho, que mais do que frequentemente divergem das condições ideais, podem afetar diretamente o bem-estar mental e físico e, por conseguinte, a didática do profissional da educação. Porém, para além dessa estrutura socioeconômica extremamente problemática, compreendemos que, no que cerne à formação docente, esse déficit no ensino da literatura pode ocorrer devido à falta de orientações metodológicas de como se trabalhar com a literatura no referido nível de ensino.

Em sua obra *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura* (2012), a professora e pesquisadora argentina Cecilia Bajour afirma que “nas experiências de leitura compartilhada, os mediadores que aprendem a ouvir nas entrelinhas constroem pontes e acreditam que as vozes, os gestos e os silêncios dos leitores merecem ser escutados” (p. 45). Essa afirmação confere à experiência com o texto literário sua devida importância e aponta para a necessidade da leitura compartilhada não só para a formação discente, como também para o desenvolvimento docente, em que os mediadores do texto literário são beneficiados em sua prática ao tomar consciência de que os leitores e a sua recepção são parte essencial do processo, e que suas leituras agregam à leitura do mediador.

Seguindo essa lógica, podemos enxergar a noção de leitura compartilhada como uma atividade em consonância com conceito de “dodisciência”, de Paulo Freire, que diz respeito à necessária articulação entre a dimensão docente e discente, à medida em que “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1968). Dessa maneira, o mediador, ao aprender a “ouvir nas entrelinhas” e realizar o exercício desse aprendizado repetidamente, está se formando e reformando enquanto mediador, visto que as experiências de leitura compartilhada são uma via de mão dupla, e o mediador pode aprender com o aluno-leitor tanto quanto o aluno-leitor aprende com o mediador.

Dessa maneira, na experiência de leitura compartilhada é possível experimentar a literatura em sua “dimensão socializadora”, o que não somente enriquece-nos com relação a novos conhecimentos adquiridos, mas também nos enriquece na dimensão do afeto e do pertencimento. De acordo com Colomer, em *Andar entre livros* (2007):

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas (p. 143)

Assim, através da dimensão socializadora da literatura, é gerada uma experiência prazerosa que, futuramente, favorece a inclinação do aluno-leitor a buscar experiências semelhantes. Diante dessa questão, com sua proposta de ocupação literária no CAP-UFRJ, o projeto “O ensino de literatura de 6º a 9º ano: teorias e práticas para formação de leitores literários” apresenta-se como uma atividade em defesa do resgate da centralização do trabalho com o Ensino Fundamental no trabalho de leitura do texto literário. O projeto atua ativamente em prol da promoção da leitura literária na escola através do aproveitamento de sua dimensão socializadora, lançando mão de atividades como clube de leitura, oficina de leitura e escrita, entre outras que abordaremos mais adiante.

À medida que colabora com a formação de professores, o projeto ressalta o valor da literatura na formação do aluno do Ensino Fundamental, conscientizando os futuros docentes acerca da relevância da mediação literária em sala de aula no que cerne à formação do leitor literário. Através de projetos como esse, a educação nacional recebe novos profissionais de Língua Portuguesa e Literatura que estejam melhor familiarizados com o exercício da profissão docente e com maneiras diversas de articular teoria e prática em sala de aula.

### **3 PARTICIPAÇÃO NAS AULAS DO 8º ANO**

No primeiro semestre de 2023, antes da chegada dos estagiários ao CAP-UFRJ, o grupo de residentes participou ativamente das aulas presididas no 8º ano do Ensino Fundamental pelo professor doutor André Uzêda, colaborando com a criação de materiais didáticos e atividades acerca da temática da literatura de expressão de terror. Nesse primeiro momento, os residentes tiveram seu contato inicial com os alunos em sala de aula, o que proporcionou uma familiarização mútua e abriu portas para que relações de afeto fossem formadas. Esse primeiro momento seria, então, formativo para as experiências posteriores, como o Clube de Leitura, do qual trataremos no quarto capítulo.

#### **3.1 Análise do desenvolvimento das aulas**

As experiências dos residentes nas aulas do 8º ano foram, em sua maioria, caóticas. Entre alguns elementos que atrapalhavam o fluxo das aulas, destacamos o atraso dos alunos para voltar do intervalo, o que adia o início da aula; a dificuldade de comunicação e em fazer com que os estudantes colaborassem com suas ideias ao longo das aulas; o uso do celular, permitido para fins didáticos em sala de aula em função da má-funcionalidade das impressoras – mas que, na maior parte do tempo, era utilizado pelos alunos para acessar redes sociais e jogos, sem a ciência do professor, o que os ausentava mentalmente do momento da aula; e, também, o confronto por parte dos alunos, direcionado ao professor – confronto este que, além de gerar certo desprezo por parte de alguns alunos à disciplina e ao conteúdo discutido no momento da aula, o que certamente influenciou seu aprendizado (e as notas, ao fim dos bimestres), também influenciou outros alunos a agirem de igual maneira, e desestimulava tanto o professor quanto os residentes no exercício de seus trabalhos.

Notou-se, neste primeiro momento e ao longo de toda a experiência de Residência Pedagógica, a influência de alguns alunos sobre a atitude de outros frente ao professor. O coletivo, então, se tornava uma complicação a partir do momento em que alguns indivíduos começavam a agir de maneira confrontosa (e com pouca abertura ao diálogo), como, por exemplo: desprezando a atividade proposta para ser realizada durante a aula, a menos que esta valesse pontos em suas médias finais; caçoando de autoridades vinculadas à direção da escola, quando estas intervinham nas aulas à pedido do professor; entre outros fatores. Sob esta ótica, percebe-se que o ensino de Língua Portuguesa e de Literatura, assim como as demais disciplinas, vai muito além de um simples conteúdo a ser ministrado, perpassando diversos problemas relacionados às relações e comportamentos humanos. Ainda, fez-se notável a

influência que o afeto (ou sua ausência) causava na predisposição dos alunos e, conseqüentemente, no seu aprendizado.

Neste momento, então, os residentes tiveram uma experiência difícil e desanimadora, mas foi um momento necessário para as atividades que viriam em seguida. No clube de leitura, por exemplo, que não possuía caráter obrigatório, percebeu-se a presença contínua de alunos que, ao longo das aulas, não se mostravam interessados em participar – fenômeno que surpreendeu tanto os residentes pedagógicos quanto o próprio professor preceptor, e será aprofundado mais adiante.


### **3.2 Atividades desempenhadas**

Ao longo das aulas, foram trabalhados os aspectos da estética gótica, os quais foram desenvolvidos e exemplificados com excertos de obras literárias como *Frankenstein ou o Prometeu moderno* (1818; 2020), de Mary Shelley; *O médico e o monstro* (1886; 1995), de Robert Stevenson; e *Drácula*, de Bram Stoker (1897; 2015). Os estudantes foram familiarizados com a descrição dos ambientes na literatura de terror, como a diferenciação entre os conceitos “locus amoenus” e “locus horribilis”, conteúdo que foi posteriormente reforçado quando o grupo de residentes criou um material didático de produção textual, como ficha de atividades e slides, cuja proposta foi incitar os discentes a elaborar parágrafos narrativos de terror a partir de cenas do longa-metragem *Frankenstein* (1931, dir. James Whale).


O trabalho com o texto literário, por se tratar de um romance extenso, aconteceu através de fragmentos do texto contextualizados e apresentados de diversas maneiras e linguagens, como através da oralização por parte do professor e dos alunos, da apresentação em slides e da exploração da linguagem audiovisual, através da adaptação cinematográfica da obra de Shelley. Como podemos analisar através da primeira folha da ficha de aula sobre estética gótica, localizada abaixo, o fragmento foi trabalhado com a devida contextualização prévia:

Figura 2: Exemplo de material elaborado pelo grupo de RP.

Rio de Janeiro, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_ 1º trimestre – FICHA 4  
A estética da narrativa gótica: Locus amoenus e locus horribilis



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**COLÉGIO DE APLICAÇÃO**  
SETOR DE LÍNGUA PORTUGUESA – 8º ANO  
Prof. André Uzêda  
Estudante:



Turma:

Texto I

**Frankenstein ou o Prometeu moderno (trecho – vol. 1, cap. 7)**

Mary Shelley

*O cientista Victor Frankenstein recebe uma carta de sua família comunicando o falecimento de seu irmão. A causa da morte foi um trágico assassinato. Frankenstein, que não tem notícias da sua criatura há dois anos, decide retornar à sua cidade natal, Genebra, para consolar e ser consolado pelos parentes.*

[...] A viagem foi muito melancólica. Inicialmente, queria apressar o passo, pois ansiava por consolar e me solidarizar com minha amada e entristecida família; mas, ao me aproximar da minha cidade natal, abrandei o progresso. Mal podia sustentar a multidão de sentimentos que coroaava minha mente. Passei por paisagens familiares à minha infância, mas que eu não havia visto por quase seis anos. Quantas transformações podem acontecer nesse tempo! Uma repentina e desoladora mudança havia acontecido; mas milhares de pequenas circunstâncias poderiam ter causado gradualmente outras alterações, que, apesar de terem ocorrido de forma tranquila, poderiam não ser menos decisivas. O medo se apoderou de mim; não ousava avançar, temendo milhares de males sem nome que me faziam estremecer, apesar de eu ser incapaz de defini-los.

Permaneci dois dias em Lausana, nesse doloroso estado mental. Contemplei o lago: as águas estavam plácidas, tudo ao redor estava calmo; as montanhas nevadas, “palácios da natureza”, não estavam mudadas. Em certo grau, o ambiente calmo e celestial me recuperou, e continuei minha viagem em direção a Genebra.

A estrada corria ao longo do lago, que se tornava mais estreito conforme eu me aproximava de minha cidade natal. Percebi mais distintamente as encostas negras do Jura, e o cume<sup>1</sup> brilhante do Mont Blanc. Chorava como uma criança.

– Queridas montanhas! Meu lindo lago! Como recebem este viajante? Seus picos estão claros; o céu e o lago estão azuis e plácidos. Será isso um prenúncio da paz ou uma zombaria de minha infelicidade?

[...] Ainda assim, enquanto me aproximava de casa, a dor e o medo novamente se apoderaram de mim. A noite também se fechou ao meu redor; e quando mal podia ver as montanhas escuras, senti-me ainda mais melancólico. A paisagem parecia uma vasta cena turva do mal, e antev<sup>2</sup> soturnamente<sup>3</sup> que estava destinado a me tornar o mais arrasado dos seres humanos! Ai de mim! Previ com verdade, e fracassei apenas num aspecto, pois, em toda a tristeza que imaginei e temi, não concebi nem a centésima parte da angústia que estava destinado a suportar.

Fonte: Acervo da Residência Pedagógica/CAP-UFRJ.

O texto literário foi explorado em sala de aula pelo professor preceptor, com a presença e eventuais intromissões e participações dos residentes. O contato com a obra se deu primeiramente a partir de curiosidades acerca da autora e do título, a fim de instigar a curiosidade dos alunos. Posteriormente, ao longo das aulas, foi realizada a leitura de fragmentos (sempre contextualizados), e, então, devidamente trabalhados os aspectos estéticos e estilísticos.



Observou-se que os alunos se engajaram mais nas aulas sobre *Frankenstein* conforme presenciaram a discussão coletiva proposta pelo professor e/ou quando ouviam a síntese feita pelo docente. Ainda, na imagem abaixo, nota-se que o uso do fragmento literário não serviu em momento algum como pretexto para o trabalho com outros conteúdos; as atividades foram voltadas para a melhor compreensão de aspectos estéticos característicos da literatura gótica, inclusive fazendo um paralelo com os conhecimentos que os alunos já possuíam, como a representação de características da literatura gótica e de terror em obras audiovisuais do gênero terror e suspense – partindo do pressuposto de que o aluno não é uma “tábula rasa”.

Figura 3: Exemplo de material elaborado pelo grupo de RP.

2. Releia os seguintes parágrafos do texto:

I - *Permaneci dois dias em Lausana, nesse doloroso estado mental. Contemplei o lago: as águas estavam plácidas, tudo ao redor estava calmo; as montanhas nevadas, “palácios da natureza”, não estavam mudadas. Em certo grau, o ambiente calmo e celestial me recuperou, e continuei minha viagem em direção a Genebra.*

II - *Abandonei meu posto e continuei a caminhar, apesar de as trevas e a tempestade se intensificarem a cada minuto e o trovão irromper com um estrondo terrível sobre minha cabeça. Ecoava de Salève, do Jura e dos Alpes da Savoia; clarões vívidos de relâmpago ofuscavam meus olhos, iluminando o lago, fazendo-o parecer um vasto lençol de fogo; então, por um instante, tudo mergulhava num breu total, até meu olho se recuperar do raio anterior. A tempestade, como acontecia com frequência na Suíça, apareceu ao mesmo tempo em várias partes dos céus. [...]*

- a) Considerando a descrição das cenas, **estabeleça uma distinção** entre a ambientação do primeiro e a do segundo parágrafo.
- b) Um fenômeno natural muito presente hoje em dia em obras audiovisuais dos gêneros de terror e suspense comparece no segundo trecho. **Indique-o**.
- c) **Deduza** por que motivo esse fenômeno é recorrente nesses tipos de gêneros, **explicando** como ele contribui para a atmosfera de terror na narrativa.

Fonte: Acervo da Residência Pedagógica/CAP-UFRJ.

Aliada à leitura literária, foram trabalhadas propostas de produção textual – podemos encontrar um exemplo na figura que segue abaixo. A proposta dialoga com a ideia de que “tanto a leitura literária quanto a escrita precisam ser vivenciadas, mediadas e ensinadas, uma vez que escrever faz parte do processo de ler”. (SOUZA, GIROTTO, 2022, p.14). Assim, uma das propostas foi a de que os alunos elaborassem um parágrafo em que houvesse a construção de uma ambientação amena ou horrível, tendo como inspiração algumas cenas pré-selecionadas do filme que foi transmitido em sala de aula. Dessa maneira, além de exercitar saberes adquiridos ao longo da leitura da obra de Shelley, os discentes também tiveram a oportunidade de criar em cima da obra, promovendo um contato ainda mais profundo com o caráter artístico, frequentemente deixado em segundo plano, da literatura; visto que “sem um ato de recriação, o objeto não é percebido como obra de arte” (DEWEY, 2010, p.137).

Figura 4: Exemplo de material elaborado pelo grupo de RP.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_. 1º trimestre – FICHA 4  
 A estética da narrativa gótica: *Locus amoenus* e *locus horribilis*

#### Exercícios de fixação

4. Leia os dois parágrafos de *Frankenstein* destacados na questão 2.

- a) **Classifique** os trechos I e II como *Locus amoenus* ou *Locus horribilis* e **justifique** sua resposta.
- b) De cada trecho, **transcreva** para um quadro palavras que sejam exemplares da descrição de um *Locus amoenus* e de um *Locus horribilis*. Em seu caderno, siga o modelo abaixo:

| Palavras de <i>Locus amoenus</i> | Palavras de <i>Locus horribilis</i> |
|----------------------------------|-------------------------------------|
|                                  |                                     |

5. Retorne às cenas do filme *Frankenstein* e **classifique-as** como "*Locus amoenus*" e "*Locus horribilis*". Em seguida, **justifique** sua classificação.

6. Leia o seguinte trecho de *Frankenstein*: "*Os trovões cessaram, mas a chuva continuava, e toda a paisagem foi envolta numa escuridão impenetrável. Revolvi em minha mente os acontecimentos que até então buscara esquecer.*"

Podemos afirmar que a descrição da ambiência como um *Locus horribilis* está associada ao próprio horror psicológico vivido pelo personagem. **Concorde** ou **discord** dessa afirmativa, **justificando** sua resposta.

#### PRODUÇÃO TEXTUAL

Em duplas, vocês irão escolher uma das quatro imagens abaixo para redigir dois parágrafos: um narrando o evento anterior à cena ambientado em *Locus amoenus*, e outro narrando o evento posterior à cena ambientado em *Locus horribilis*.

Para tanto, siga as seguintes orientações:

- Vocês receberão a folha de resposta onde seu trabalho deve ser registrado. Antes, produza os parágrafos em seu caderno como rascunho para depois passar a limpo.
- Na folha de resposta, insiram o nome da dupla e o número correspondente à imagem escolhida por vocês.
- Cada parágrafo deve ser redigido em no mínimo 5 linhas e no máximo 10.
- Seu parágrafo deve ser narrativo. Empregue a terceira pessoa do discurso (narrador observador) em sua narrativa.
- Para a construção da ambiência amena ou horrível, utilize um vocabulário característico de *Locus amoenus* no primeiro parágrafo e um característico de *Locus horribilis* no segundo.
- Seus parágrafos devem ser coerentes com a imagem escolhida. Estabeleçam uma relação de continuidade entre o que veio antes e o que veio depois.
- Em seu parágrafo, lembrem-se de empregar o registro culto da língua. Vocês serão avaliados pela ortografia, pela coesão do texto, entre outros aspectos gramaticais.
- Usem letra legível e não rasurem. Vocês serão avaliados pela boa apresentação do trabalho.
- Sejam criativos!

Imagem 1:



Imagem 2:



Imagem 3:



Imagem 4:



Fonte: Acervo da Residência Pedagógica/CAP-UFRJ.

Para além das fichas de aula e das demais atividades em sala de aula, o grupo colaborou com a preparação e ambiência em “locus horribilis” de uma sala multiuso para ouvir em roda

ao episódio “O vigia” (2022) do *podcast* de terror Luz Acesa. Nesta atividade, procuramos deixar o local escuro e afastamos as carteiras para os cantos da sala, a fim de liberar espaço para os alunos sentarem-se em roda no centro da sala, em volta da lâmpada. Então, o professor introduziu o tema da aula e realizou uma sensibilização inicial através de questionamentos aos alunos como, por exemplo, se eles sabiam o que era um *podcast*. Após a escuta atenta, trabalhamos o gênero textual oral e o gênero literário de terror, o registro da língua, a intencionalidade discursiva, entre outros diversos conteúdos, sempre abrindo espaço para os relatos dos alunos e exercitando um ensino horizontal.

A experiência adquirida pelos residentes no acompanhamento das aulas do 8º ano foi imprescindível para o trabalho desenvolvido no Clube de Leitura. Nesse primeiro momento, a teoria da *didascência*, de Paulo Freire, se fez presente enquanto os residentes aprendiam com os estudantes e vice-versa; os estudantes puderam conhecer os residentes pedagógicos e os residentes, por sua vez, puderam entender o perfil de cada aluno, elaborando estratégias acerca de como trabalhar com cada uma das individualidades para proporcionar uma boa atividade de leitura coletiva.

Figura 5: Roda em torno da “Luz acesa” para ouvir episódio “O vigia”, do *podcast* de terror “Luz acesa”.



Fonte: Acervo da Residência Pedagógica/CAP-UFRJ.

### 3.3 Teorias acerca da recepção dos discentes

Conforme abordado no início deste capítulo, a experiência dos residentes ao longo das aulas foi impactada pela recepção dos alunos às aulas ministradas. Durante a formação acadêmica dos licenciandos, é exigido que reflitam acerca das suas práticas pedagógicas, o que levou a autora deste trabalho a se questionar sobre a motivação por trás da recepção e do retorno dos alunos às aulas e às atividades desenvolvidas no referido contexto.

Para início de conversa, e para nos situarmos no âmbito do exercício da prática docente, colocaremos de lado questões motivadoras de tal recepção que fogem ao controle do docente, como, por exemplo: a possibilidade, por parte dos alunos, de cansaço em função do transporte e/ou do horário das aulas; autêntico desinteresse pelo conteúdo por motivos de aptidões naturais, etc. Seguindo essa linha de raciocínio, o que impactou veementemente a autora deste trabalho foi a percepção do impacto da afetividade para o ensino de literatura. Tanto sob a ótica docente quanto sob a ótica discente, as experiências que tiveram maior influência de afetividade foram as mais bem-sucedidas; ou seja, foram experiências que se mostraram prazerosas tanto para os alunos, quanto para o professor (no campo profissional, considerando o seu planejamento, e no campo do humano, considerando seu bem-estar mental).

Numa sala de aula com mais de trinta alunos, cinco residentes (que não ministraram aulas) e somente um professor, é difícil mensurar como o afeto influencia o andamento das aulas e cada indivíduo em particular. Quando o contingente se limita, no entanto, a atenção do professor e dos residentes pode ser melhor dividida entre os alunos, e os alunos possuem menos influências uns dos outros e menos abertura para o desvio de atenção – o que nos possibilita averiguar e definir melhor o assunto em questão.

No início deste capítulo, foram destacadas algumas causas que dificultaram o momento das aulas, como o atraso dos alunos, o uso do celular para fins indevidos e o confronto por parte de alguns alunos para com o professor. Posteriormente, com o Clube de Leitura, os alunos continuaram com a prática de chegarem atrasados e de usarem o celular para fins momentaneamente indevidos; porém, houve uma significativa diminuição com relação ao confronto e, também, uma melhor receptividade ao conteúdo.

Ao longo das reuniões do Clube de Leitura, que contaram com a participação de um grupo seletivo de estudantes, os quais não ultrapassaram uma dezena a cada reunião, a equipe de RP notou que os laços entre discentes e literatura tornaram-se mais estreitos do que se mostraram ao longo das aulas no turno da manhã. Apesar de haver, ainda, certos conflitos ocasionais, todas as reuniões do Clube conseguiram alcançar seus objetivos iniciais planejados

pelos residentes, ao contrário das aulas do turno da manhã, que muitas vezes eram prejudicadas pela falta de colaboração por parte dos estudantes.

Desta maneira, ao longo do Clube, houve uma maior contribuição individual por parte de cada aluno-leitor. Os possíveis motivos para isso são múltiplos, e alguns deles já foram expostos brevemente, mas serão agora esmiuçados para que gerem uma reflexão mais profunda.

O primeiro motivo possível é que um grupo mais seletivo de alunos recebe menos influências alheias. Ao longo das aulas, observamos que as conversas paralelas muitas vezes se sobrepunham, fugindo ao controle do professor, que se via obrigado a pausar a aula em diversos momentos ou, então, seguir o fluxo da aula ignorando o tumulto criado por certos alunos, o que se mostrava incabível de ser feito, visto que o ambiente e o momento da aula é coletivo e considera a participação ativa e atenção dos alunos.

O segundo motivo é o de que o professor, ao direcionar sua prática para um grupo menor, tem mais abertura para se relacionar com as individualidades, gerando mais afeto entre professor e aluno. Observou-se que a proximidade ao professor gerava maior engajamento no Clube de Leitura, em comparação com o momento da aula. Também no Clube, o professor dispunha de mais tempo para considerar as contribuições individuais dos alunos, e se via mais capaz para ler seus silêncios, suas feições, e direcionar seu discurso e sua mediação literária considerando essas questões.

Em seguida, levando em conta o Clube como um momento “extra-curricular”, o qual não era considerado obrigatório (como eram as aulas de Língua Portuguesa), gera-se possivelmente no aluno um sentimento de autonomia, que exercita a construção de sua identidade. Ao escolher tanto estar presente na reunião do Clube quanto realizar uma certa leitura planejada, o aluno-leitor vive uma experiência no âmbito escolar que é mais próxima do que o leitor comum vivencia em sua vida particular, quando por vontade própria seleciona um livro da estante e o lê.

Somando a essas questões, temos a dimensão socializadora da literatura, que, ao ocorrer através de uma atividade como o Clube de Leitura, que considera um grupo menor de alunos, possivelmente se tornando mais eficaz, pois há maior possibilidade de contribuição individual, maior abertura para o debate e para o afeto. Ao longo das discussões, os alunos-leitores puderam conhecer as opiniões uns dos outros, concordar ou discordar, elaborar novas ideias em cima destas; ainda, nos momentos de dinâmica, que discutiremos no próximo capítulo, os alunos-leitores puderam interagir entre si no plano do lúdico.

Por fim, temos que a figura do professor, fora da sala e do momento de aula, possivelmente perde um pouco da intimidação e formalidade que porventura apresenta, sob o

olhar dos discentes, no momento da aula. No Clube de Leitura, o professor, tanto quanto os residentes, se torna um mediador literário. Ainda, nesse contexto, o professor se senta junto aos alunos-leitores, o que fisicamente o coloca em pé de igualdade com relação aos alunos, diferentemente do que ocorre em sala de aula, quando (tradicionalmente) o professor se coloca à frente de uma série de estudantes organizados em colunas e fileiras.

Como podemos observar, todos esses possíveis motivos podem ser relacionados à temática da construção identitária e do prazer suscitados no compartilhamento de leituras, de que “o afeto é parte integrante” (SILVA SOUZA; SILVA; SOUZA, 2019, p. 55). De acordo com os referidos autores, em seu artigo *O Cupido e o leitor: afetividade na mediação da leitura literária*:

Para conquistar leitores na escola é preciso que o leitor-educador defina desde o início o papel que irá desempenhar no processo de incentivo à leitura literária. Para isso, é necessário compreender que a mediação da leitura é uma relação que se constrói entre o leitor em nível potencial de desenvolvimento da leitura e o livro (texto literário). Mas é preciso compreender ainda que essa relação só se aprimora na medida em que se desenvolve com a presença essencial do educador, leitor experiente que irá atuar na zona de desenvolvimento proximal, na qual o aluno vai pouco a pouco se constituindo um leitor independente, com suas escolhas, opiniões e interpretações em relação às suas leituras. E o prazer despertado no compartilhamento de leituras, de que o afeto é parte integrante, contribui para o interesse em buscar cada vez mais novas experiências de leitura, fazendo da afetividade um componente fundamental entre os envolvidos nesse processo. (SILVA SOUZA; SILVA; SOUZA, 2019, p. 55)

Dessa maneira, ressalta-se a influência do afeto para as práticas de compartilhamento de leitura, o que vai de encontro ao pensamento popular de que o professor não pode se envolver com seus alunos, sendo apenas um instrumento para ensino ou um meio através do qual o conhecimento é “repassado”, lógica que está de acordo com uma concepção bancária de educação (FREIRE, 1968, p. 37). A relação entre professor e aluno, se desprovida de afetividade, possui pouca eficácia no que diz respeito à formação de seres humanos, pois concebe tanto o docente como o discente como máquinas que podem funcionar sem a interferência de emoções humanas. De acordo com Silva Souza, Silva e Souza (2019):

Vigotski nos faz um alerta sobre o enorme perigo de os educadores profissionais reduzirem suas práticas docentes a uma função instrumental de educação, distanciando-se demasiadamente do seu aluno e seu universo. O professor “começa a se sentir no papel de instrumento da educação, no papel de gramofone que não tem voz própria e canta o que o disco lhe indica (2003, p. 296)”. (SILVA SOUZA; SILVA; SOUZA, 2029, p. 56)

Portanto, este capítulo destaca, principalmente, a importância da afetividade para a prática pedagógica, porém compreende a dificuldade que o exercício do afeto encontra diante do contexto da educação brasileira, que apresenta condições que dificultam essa prática, tais

como a desvalorização do profissional de educação, salas de aula lotadas com um contingente absurdo de alunos, condições precárias para o exercício do magistério, entre outros. Novamente, tropeçamos na questão de que o ensino de literatura e da leitura literária vai muito além da prática pedagógica, resvalando sobre toda a rede de ensino.

#### 4 O CLUBE DE LEITURA

O Clube de Leitura “*Os Corvos: clube de leitura de contos de terror, mistério e suspense*” é parte integrante das atividades desenvolvidas pelos residentes no CAp-UFRJ. Como uma das atividades voltadas para a formação de leitores literários dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II, a iniciativa parte da discussão levantada pela professora e pesquisadora espanhola Teresa Colomer em sua obra *Andar entre livros: a leitura literária na escola* (2007), leitura basilar na qual atualmente se apoia o Projeto de Residência Pedagógica. Nesta obra, Colomer aborda a urgência da efetiva experiência com a leitura dos textos literários – em sentido ético e estético, poético e político – para a formação de leitores.

Em parceria com a Biblioteca do CAp, o projeto propõe a realização de círculos de leitura com periodicidade regular no contraturno escolar, nos quais são promovidas ações de mediação de leitura de textos de terror, mistério e suspense da literatura juvenil e/ou adulta redirecionada para jovens. As reuniões ocorrem quinzenalmente, às terças-feiras, de 13h30 às 15h. À época em que este trabalho foi escrito, o clube teve atividades de mediação de leitura com contos de Lygia Fagundes Telles, Edgar Allan Poe, Rosa Amanda Strausz, Rubem Fonseca e Débora Gimenes. As mediações são realizadas pelos estudantes oriundos das licenciaturas em Letras regularmente inscritos no núcleo do PRP-UFRJ do CAp-UFRJ.

Com embasamento em teorias recentes (BAJOUR, 2012; CHAMBERS, 2007), praticamos, em conjunto com os alunos, a troca coletiva dos sentidos possíveis das obras, considerando o intercâmbio de percepções com outros leitores como uma forma de se potencializar a fruição da leitura literária; ao falar das obras, o leitor “escuta o que diz aos outros o que o texto suscitou em si e desse modo ensaia sua leitura como um músico quando lê uma partitura” (BAJOUR, 2012, p. 24). De acordo com Colomer, em sua obra *Andar entre livros* (2007):

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas (COLOMER, T. 2007, p. 143).

A leitura do gênero literário conto sustenta-se considerando o documento referente ao projeto de ensino e pesquisa encaminhado para apreciação e aprovação ao Conselho Diretor do Colégio de Aplicação da UFRJ pelo prof. Dr. André Uzêda em coautoria com os residentes participantes do PRP. De acordo com o referido documento:

(...) a escolha por narrativas curtas, como os contos, leva em consideração as condições de recepção promovidas no contexto do clube de leitura: previsto para

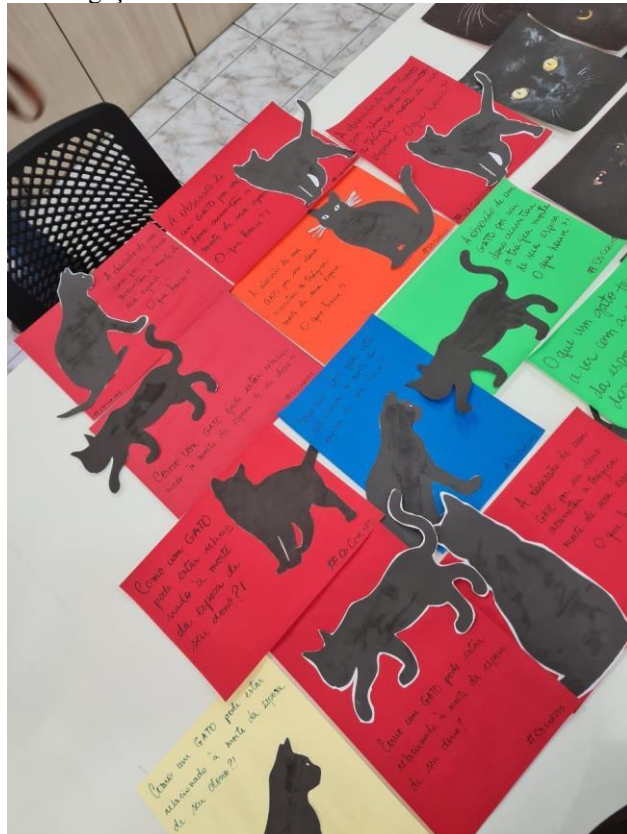


realização quinzenal com duração de 1h30, propomos que os contos sejam lidos na íntegra e intercalados por ações de intermediação de leitura que propiciem a experiência estética e a reflexão crítica sobre os textos lidos durante o período de duração da leitura coletiva. A leitura integral dos contos permitirá um aprofundamento no contato com o texto literário, não se limitando à leitura de excertos de obras maiores, como novelas e romances, tentando extrair da experiência leitora o melhor aproveitamento possível. Além disso, o conto nos permitirá explorar duas frentes de leitura distintas, mas imbricadas, desentranhando a máxima de Ricardo Piglia de que “um conto sempre conta duas histórias” (PIGLIA, 2004, p.89), em que a segunda, simbólica, se encontra entranhada e cifrada na superfície primeira. (p. 9)

#### 4.1 Ocupação literária na escola: divulgação do Clube de Leitura

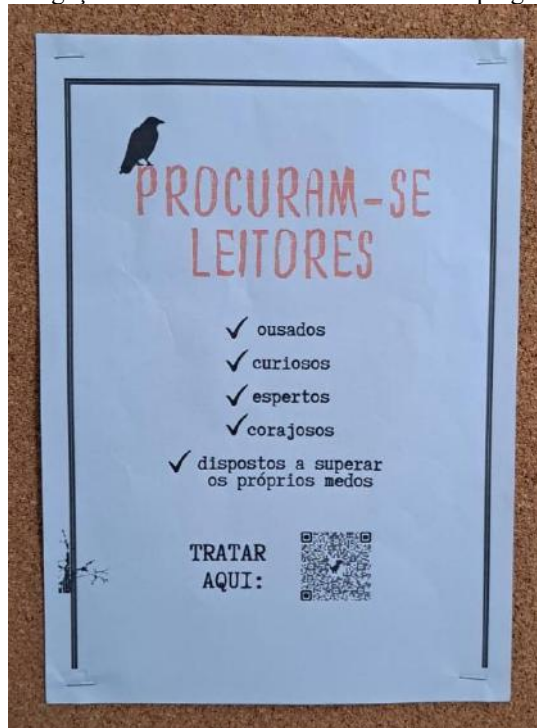
Para captação de estudantes para o Clube, foi feita uma ação de divulgação nas salas de aula dos respectivos anos de escolaridade aos quais o clube é destinado; nesta ocasião, os residentes distribuíram panfletos de divulgação que continham no verso um espaço para preenchimento da autorização dos pais. Além disso, foram feitas diversas ações de divulgação do clube e fomento à cultura literária na escola, como a elaboração de cartazes, os quais seriam anexados nas paredes dos corredores do colégio, servindo como convite e para instigar a curiosidade dos alunos com relação aos contos e a participação ao Clube.

Figura 6: Material de divulgação do Clube de Leitura com charada sobre o conto “O gato preto”.



Fonte: Acervo da Residência Pedagógica/CAP-UFRJ.

Figura 7: Cartaz de divulgação do Clube de Leitura “Os corvos” pregado no mural da escola.



Fonte: Acervo da Residência Pedagógica/CAP-UFRJ.

#### 4.2 Metodologia de trabalho com o texto literário

A primeira leitura mediada do Clube foi o conto “Venha ver o pôr-do-sol” (In: *Venha ver o pôr-do-sol e outros contos*; 2015), da autora Lygia Fagundes Telles, publicado em 1988, o qual é considerado um de seus contos mais famosos. Para elaboração deste tópico, selecionamos o trabalho com o referido conto para fins de análise da metodologia de trabalho com o texto literário no âmbito do clube de leitura.

Toma-se como base de fundamentação para os trabalhos desempenhados no clube literário a dimensão da experiência leitora. A propósito da “experiência”, dialogamos aqui com o conceito mobilizado por Jorge Larrosa Bondía (2014), o qual define a experiência como aquilo “que acontece e o que, ao me acontecer, me forma ou me transforma, me constitui, me faz como sou, marca minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade” (p. 48).

Diante disso, para todas as leituras mediadas no Clube de Leitura, os residentes, em conjunto com o professor orientador André Uzêda, preparam uma dinâmica para o momento anterior à leitura. As dinâmicas tinham por finalidade instigar a curiosidade acerca da leitura que viria a seguir e servir como uma introdução a alguma ideia ou conceito que seria discutido durante a leitura, contribuindo como um momento de sensibilização para a leitura que viria a seguir.

### 4.3 Porta de entrada ao texto literário: dinâmica pré-leitura

Para o conto de Lygia Fagundes Telles, especificamente, foi proposta a realização de uma dinâmica de confiança. Em um primeiro momento, os alunos separaram-se em duplas; cada integrante da dupla, um de frente para o outro, devia então jogar o peso de seu corpo para a frente, colidindo suavemente com a sua dupla e precisando então encontrar um ponto de equilíbrio. Num segundo momento, foi proposto um tipo parecido de dinâmica, de uma maneira invertida, com os estudantes de costas uns para os outros. Num terceiro momento, um dos estudantes deveria ficar de costas para o outro e jogar o peso de seu corpo para trás, confiando que seu companheiro ou companheira seguraria seu corpo e, portanto, não permitiria a queda.

Figura 8: Atividade de mediação para o conto “Venha ver o pôr-do-sol”, de Lygia Fagundes Telles: jogo de corpo para trabalhar equilíbrio e confiança.



Fonte: Acervo da Residência Pedagógica/CAP-UFRJ.

As dinâmicas feitas serviram para proporcionar um momento de interação entre os participantes no plano do lúdico, enquanto aprendiam ou reforçavam conceitos que seriam suscitados pela literatura. A dinâmica de confiança realizada pré-leitura do conto de Lygia Fagundes Telles, por exemplo, beneficia a leitura do texto à medida que os discentes entram em contato com uma situação em que confiam plenamente em uma pessoa para não deixá-los cair, e podem imaginar quão prejudicial seria para eles caso essa pessoa traísse sua confiança, tal como acontece com a personagem Raquel do conto “Venha ver o pôr-do-sol”, o que coloca em exercício a empatia e a alteridade dos leitores.

Ainda, percebe-se que o horror do qual a escritora se aproveita em seu conto não é apenas a personagem Ricardo e suas tendências psicopatas, mas também, em uma camada mais

profunda, o sentimento obscuro da traição que ocorre através de alguém em quem depositamos nossa plena confiança. Dessa maneira, através de uma concepção da literatura como uma atividade propiciadora de experiências estéticas no ato da leitura literária, são discutidas e valorizadas certas emoções subjetivas, como o medo, a empatia e a alteridade.

#### **4.4 Um convite ao leitor: o contato com o texto literário**

Após esse primeiro momento de sensibilização, deu-se início à leitura do texto, a qual foi realizada de maneira alternada e voluntária por todos os presentes, havendo o cuidado dos mediadores em priorizar a experiência com o texto literário; assim, a leitura naturalmente seguiu o rumo de ser realizada com intervalos, o que será explicado mais adiante. Durante esse momento, foram discutidas e trabalhadas as lacunas propositais do texto, como o nível de relacionamento dos personagens, que não é explicitado a princípio, ficando a cargo do leitor a compreensão por meio da interpretação do diálogo entre as personagens. Ademais, os alunos foram alertados para o fato da narrativa apresentada no conto era apenas um recorte da vida das personagens.

Os sentimentos humanos como ciúmes e desejo de vingança, bem presentes neste conto em específico, foram amplamente discutidos, suscitando a curiosidade e o debate entre os próprios alunos sobre temas como feminicídio, possessividade masculina e relacionamentos conturbados, por exemplo. Certos recursos narrativos, relacionados à descrição, à ambientação e ao trejeito dos personagens, que servem como pequenos indícios do rumo da narrativa, foram alvos de discussão: o ambiente fúnebre em que se passa o conto, um cemitério bem afastado da movimentação da cidade, caracterizando-se como um “*locus horribilis*”; as rugas que aparecem nas feições do personagem masculino, uma linguagem corporal que evidencia todas as vezes que ele sente ciúmes; entre outros aspectos. Todos esses recursos narrativos chamaram a atenção dos estudantes que, numa segunda leitura, puderam perceber como o uso que a autora fez desses elementos foi intencional, o que reforça a importância da leitura mediada no processo de formação de leitores.

Figura 9: Encontro do Clube de Leitura “Os corvos” na Biblioteca do Colégio de Aplicação da UFRJ.



Fonte: Acervo da Residência Pedagógica/CAP-UFRJ.

#### 4.5 Porta de saída (ou permanência): o momento pós-leitura

A conversa pós-leitura foi o momento para se discutir a interpretação do texto; notamos que os estudantes trouxeram para a roda experiências, pensamentos e julgamentos próprios acerca da temática, refletindo suas emoções acerca do enredo e dos personagens e, com isso, enriquecendo ainda mais a leitura. Ainda, os alunos falaram livremente sobre suas dificuldades com o texto, o que beneficiou o diagnóstico dos residentes pedagógicos, que puderam trabalhar com essas informações nos encontros subsequentes; isto posto, podemos ressaltar o que Colomer expressa em sua obra *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*:

Falar sobre livros, debatê-los, expressar emoções que tenham causado, constatar as diferenças de gosto e de apreciações, recomendá-los e interessar-se pelas indicações dos demais são atividades absolutamente imprescindíveis na prática escolar de todos os níveis educativos. (COLOMER, 2015, p. 103)

Sempre após uma dada reunião do Clube de Leitura, o grupo de residentes considerava suas impressões e a recepção dos leitores para planejar a próxima leitura, procurando trabalhar as dificuldades dos alunos e atenuá-las através da mediação das próximas leituras. A proposta do Clube não estabelecia o trabalho com textos pré-selecionados; sendo assim, os parâmetros para a escolha de um certo texto literário estavam em constante mudança, visto que “uma educação autêntica não se faz para ou sobre, mas sim com os alunos” (FREIRE, 1968, p. 54). Sendo assim, tanto os residentes pedagógicos quanto o professor escolhiam as leituras subsequentes baseando-se nos encontros realizados, permitindo-se influenciar pelas



experiências vivenciadas com os alunos e pela leitura das “entrelinhas” (BAJOUR, 2012) durante as atividades de prática de leitura.

#### **4.6 O *Role Playing Game* (RPG) como atividade de culminância**

Como proposta de atividade para o fechamento do Clube de Leitura “Os Corvos”, o grupo de residentes apresentou a proposta de um jogo de *Role Playing Game* (RPG), no qual fossem trabalhados alguns dos conteúdos vistos ao longo do clube, como a estética de terror, os tipos de narradores, as lacunas propositais do texto, a construção de personagens e as características da ambientação característica aos gêneros literários analisados. A oportunidade do jogo de RPG surgiu como uma nova metodologia possível para o trabalho com o texto literário – que não substitui o que vínhamos fazendo até então, mas teve a proposta de servir como um novo tipo de experiência com a literatura.

Chamado *Role Playing Game* (RPG), o RPG consiste em um jogo de interpretação de papéis, em que existem dois tipos de jogadores: o primeiro tipo inclui os jogadores que criam e interpretam suas personagens, que serão as personagens principais do jogo, cujas ações e escolhas guiam o rumo da história; o segundo tipo de jogador é o Mestre do Jogo, responsável por intermediar o jogo, assumindo um papel semelhante ao de narrador observador. De acordo com Schmit (2008),

Os jogos de representação (JR), mais conhecidos no Brasil como RPG (Role playing games), são atividades cooperativas nas quais um grupo de jogadores cria uma história de forma oral, escrita ou animada, utilizando-se como plano de jogo a imaginação, esboços, gestos, falas, textos e imagens. Cada um dos jogadores, com exceção de um, representa uma personagem da história, com características próprias pré-definidas. O jogador restante assume o papel de narrador (ou mestre de jogo, entre outros nomes), sendo responsável por descrever o cenário, além de representar todos os coadjuvantes, antagonistas e figurantes, denominados non-player characters ou mais comumente NPC. Não existe competição direta entre os jogadores, sendo, portanto, um jogo de socialização. (SCHMIT, 2008, p. 23)

A proposta do jogo de RPG como atividade de fechamento do Clube de Leitura “Os Corvos” fundamentou-se no conceito de “literatura como um jogo” (PICARD, 1986 apud JOUVE, 2002, p. 111-112), que trabalha a leitura literária enquanto prática dialógica, em que toda fantasia subordina-se à subjetividade do leitor e a um regramento que se faz imprescindível para a existência de coerência. Ainda, a atividade baseou-se nas ideias propostas por Barthes (2004) de que o leitor, além de uma entidade complexa, é uma personagem das obras que lê.

Ainda, faz-se relevante a fala de Petit (2009) sobre a importância da “celebração do imaginário”, que, segundo a autora, é pouco valorizado diante de ganhos mais “práticos”, frequentemente louvados e tidos como objetivos principais da atividade de leitura – como, por

exemplo, os benefícios relacionados ao aperfeiçoamento da produção escrita e à ampliação do conhecimento linguístico. Considerando isso, a autora defende o valor da imaginação, apontando a imaginação e o devaneio como partes fundamentais da vida e da constituição subjetiva. Sobre o imaginário, Petit afirma:

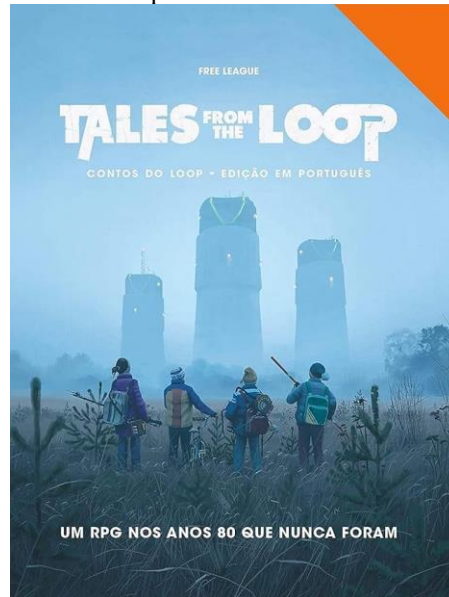
Aquilo que constituímos ao ler parece muito próximo do que elaboramos durante nossas viagens: uma reserva selvagem e poética que poderemos visitar, às vezes muito tempo depois, mesmo que tenhamos esquecido a maior parte do que lemos ou percorremos. Essa reserva selvagem e poética é mais ou menos aquilo a que chamamos de imaginário, esse espaço essencial à expansão do eu – ao esquecimento do eu –, esse lugar essencial mas tantas vezes depreciado (PETIT, 2009, p. 123).

A ideia norteadora desta atividade foi elaborar um jogo baseado nas leituras feitas ao longo do Clube. Através do jogo de RPG, os alunos podem criar a personalidade de seus personagens e interpretá-los; podem, através da narração do Mestre do Jogo, liberar suas imaginações para criar em conjunto, inclusive propondo cenas e colaborando para a construção da sequência de eventos, das cenas e do mundo.

Desta maneira, o gênero da história teria relação com o gêneros dos textos lidos, e certos elementos das leituras feitas estariam presentes no jogo, como *easter eggs*. Considerando a leitura e o aproveitamento da discussão acerca do conto “Salvem os monstros”, de Fernando Paiva, definiu-se o trabalho com o gênero de ficção científica, por este gênero também habitualmente trabalhar elementos de terror, mistério e suspense. A discussão suscitada pelo texto de Paiva, acerca das novas tecnologias e seus impactos para a vida humana, foi uma tópica que pareceu captar muito especificamente a atenção dos alunos.

A partir da escolha do gênero de ficção científica, o grupo precisou selecionar o sistema de RPG que seria utilizado – o livro que contém as regras do jogo. Por ser uma história de ficção científica envolvendo jovens adolescentes, selecionou-se o livro de RPG *Tales From the Loop* (2015), de autoria de Simon Stålenhag.

Figura 10: Imagem referente à capa do livro de RPG *Tales From the Loop* (2015).



Fonte: Google Imagens.

A atividade foi pensada para ser desenvolvida ao longo das duas últimas reuniões do Clube, com duração de 1h30 a 2h cada, porém posteriormente precisou de um último encontro para o jogo ser finalizado. Os residentes e o professor preceptor planejaram uma história de ficção científica, terror, mistério e suspense, ambientada no mundo real e nos dias atuais; foram estabelecidos certos elementos essenciais, como: o vilão da história; o problema que as personagens dos alunos precisariam enfrentar; e as características essenciais que as personagens dos alunos precisariam ter, para que o jogo conseguisse fluir mais rapidamente – devido à natureza do jogo de RPG, que ocorre através da imaginação e oralização, envolvendo diversos participantes, frequentemente as sessões de jogo podem durar várias horas até serem concluídas.

No primeiro encontro, foi explicado um pouco sobre o jogo e as suas regras, e os alunos elaboraram suas fichas de personagem com auxílio dos residentes, que realizaram sugestões com base no planejamento realizado previamente, mas forneceram liberdade criativa para que os estudantes pudessem também participar enquanto autores da história que surgiria do jogo. Nesse momento, os residentes, junto ao professor preceptor, aproveitaram a oportunidade para trabalhar o livro-base do jogo, que trazia concepções caras à literatura e não conhecidas previamente pelos estudantes, como a concepção de arquétipo de personagem; ainda, como o RPG é um jogo baseado em narração e interpretação de personagens (tanto por parte do Mestre do Jogo quanto por parte dos jogadores), a equipe do núcleo de LPL-EF trabalhou e reforçou com os alunos os conceitos de narração e interpretação.

Realizado uma semana depois, o próximo encontro foi reservado para o jogo propriamente dito. A recepção por parte dos discentes foi muito positiva, havendo um notório



engajamento ao longo da atividade. Os alunos conseguiram acompanhar o andamento da proposta do jogo, aplicando conceitos estudados ao longo do clube, como, por exemplo, conteúdos relacionados ao papel do narrador.

Ainda, foi necessário mais um encontro para a finalização do jogo, porém houve um impedimento de ordem maior, institucional, sem relação propriamente dita com o núcleo de LPL-EF, e a última reunião foi impedida de ser realizada. Mesmo assim, a falta de finalização do jogo não impactou negativamente o momento em que se deu a atividade, apenas impediu que esta tivesse resultados mais expansivos e diversificados; notou-se, no geral, que a proposta conseguiu cumprir o propósito elaborado ao longo deste tópico.

#### **4.7 Considerações gerais**

Ao serem trabalhados, por exemplo, os clássicos da literatura gótica *O Gato Preto* (1843) e o poema *O Corvo* (1845), de Edgar Allan Poe, foi notável a dificuldade dos alunos com a linguagem, já que a obra é datada do século XIX. Isso fez com que a leitura do poema *O Corvo*, que se deu posteriormente, fosse especialmente pensada considerando os obstáculos que deveriam ser superados: com relação ao vocabulário, os estudantes elaboraram um glossário, por exemplo, entre outros meios de facilitação à entrada ao texto literário. No entanto, houveram, também, fatores dificultadores externos ao texto literário, como o celular.

Desde o princípio do Clube, foi adotada uma política de não proibir o uso do celular durante os encontros, visto que os textos eram disponibilizados via *QR Code*, então o uso dos dispositivos foi necessário para a prática de leitura. Porém, como é de conhecimento geral entre os profissionais da educação, esses dispositivos podem ser problemáticos para o exercício da concentração, pois as constantes notificações, as conversas infundáveis em aplicativos de mensagens instantâneas e as inúmeras atualizações de status de amigos causam a ansiedade que todos conhecemos bem, e a síndrome de FOMO rouba a atenção de muitos dos alunos, frequentemente fazendo com que chequem as redes sociais dezenas de vezes por hora.

Dessa maneira, certas práticas foram adotadas para lidar com este problema. Um desses parâmetros surgiu após o trabalho com “Venha ver o pôr-do-sol”, de Lygia Fagundes Telles, através de análise dos residentes pedagógicos junto ao professor-orientador. Foi observado que, mesmo realizando a leitura em roda e em voz alta coletivamente com os alunos, a leitura ininterrupta seria um fator dificultador da mediação da leitura literária, visto que a maioria dos alunos possuía uma atenção fragmentada, o que os tornava incapazes de acompanhar a leitura sem se dispersar.

Com isso, foi adotada a prática da leitura com intervalos (cf. GIROTTTO, SOUZA, 2022), em que eram lidos alguns textos ou parágrafos e, então, era feita uma pausa na leitura, abrindo espaço para uma breve digressão coletiva acerca do que tinha sido lido até então, para que as mentes dispersas pudessem ter uma porta de (re)entrada ao texto. Posteriormente, a prática da leitura com intervalos de tempo para discussão se mostrou muito proveitosa porque desta maneira os alunos compartilhavam notavelmente mais as suas impressões acerca da leitura; com isso, os residentes notaram que “esse tempo é essencial para que o leitor não só compreenda a obra, mas a dispute depois, no ímpeto de querer ler sozinho” (GIROTTTO, SOUZA, 2022).

Ainda, o grupo de residentes percebeu como certos temas tratados ao longo do conto atraíam a atenção dos leitores. Temas como amor, ciúmes, entre outros, pareciam captar mesmo as mentes mais dispersas do grupo, fazendo com que interagissem com o texto literário e fizessem, em voz alta, declarações relacionando o texto às situações em suas próprias vidas.

## 5 ORGANIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NO CAP LITERÁRIO 2023

Evento artístico-literário tradicional do CAP-UFRJ, o CAP Literário é um evento anual que atua como uma maneira de celebrar a cultura literária no âmbito escolar de maneira inovadora, dialogando com os projetos prolongados (cf. COLOMER, 2007). De acordo com Domingos (2022):

Organizado pelo setor de Língua Portuguesa e Literatura, o CAP Literário é um evento pedagógico que acontece anualmente, desde 2014, no Colégio de Aplicação da UFRJ e envolve toda a comunidade escolar de forma reflexiva e afetiva em torno de produções artísticas e literárias realizadas no decorrer do ano letivo pelos alunos. Apesar de ser planejado detalhadamente ao longo do ano, há uma data especial, a que chamamos culminância, para o compartilhamento de produções e reflexões literárias, adquirindo ares de celebração. (DOMINGOS, 2022, p. 105)

As edições do CAP Literário costumam ter como tema algum assunto em consonância com temáticas discutidas socialmente. Além dos alunos, professores, licenciandos, residentes e demais funcionários, o evento conta com a participação do público geral, já que a escola abre suas portas para a comunidade externa no dia de culminância do evento.

Dessa maneira, como há uma demanda de mobilização geral da equipe escolar, a equipe de Residência Pedagógica também foi convocada para colaborar de diversas formas, sendo elas: a realização de uma atividade dentro da programação; a organização do evento; a colaboração na preservação do bom andamento do evento, em seu dia de culminância. Neste capítulo, serão analisadas cada uma das funções realizadas pela equipe de RP nesse contexto.

### 5.1 A temática do evento e o currículo escolar

No ano de 2023, o CAP Literário baseou-se na obra *Futuro Ancestral* (2022), de Ailton Krenak. Em um conjunto de cinco textos (“Saudações aos rios”, “Cartografias para depois do fim”, “Cidades, pandemias e outras geringonças”, “Alianças afetivas” e “O coração no ritmo da terra”), o autor tece ideias acerca de questões relacionadas ao meio ambiente e à noção de ancestralidade. Segundo o ambientalista, esses tópicos parecem desconexos no cenário sociopolítico brasileiro, mas, de acordo com os povos originários, possuem (e sempre possuíram) forte interligação: “os rios, esses seres que sempre habitaram os mundos em diferentes formas, são quem me sugerem que, se há futuro a ser cogitado, esse futuro é ancestral, porque já estava aqui” (KRENAK, 2022).

Com isso, a obra defende que precisamos reaprender com os povos indígenas sobre seus valores e voltar a cultivar o respeito à natureza que perdemos, enquanto seres humanos, ao longo do tempo. Ainda, Krenak nos estimula a olhar o mundo de maneira esperançosa (mas não

ingênuas), ao invés de cedermos à narrativas apocalípticas, que buscam desestimular as intervenções humanas que defendem a preservação ambiental. Em seu ensaio, o autor aponta que “não podemos nos render à narrativa de fim de mundo, porque ela serve para nos fazer desistir dos nossos sonhos, e dentro dos nossos sonhos estão as memórias da Terra e de nossos ancestrais” (KRENAK, 2022, p. 37).

Figura 11: Imagem referente à capa do livro *Futuro Ancestral* (2022)



Fonte: Google Imagens.

De acordo com a BNCC, o componente curricular deve valorizar a diversidade cultural, étnica e linguística brasileira, contribuindo para a “interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania” (BRASIL, 2018, p. 193). Dessa maneira, a edição de 2023 do CAP Literário reforçou e aprofundou o conhecimento que os alunos já vinham trabalhando e desenvolvendo através dos conteúdos de Língua Portuguesa e Literatura em sala de aula, além de apresentar a oportunidade de o público geral entrar em contato com o mesmo conhecimento.

Após o evento, porém, ficou claro para a equipe de Residência Pedagógica que a celebração do “ancestral” por vezes fugiu da temática dos povos indígenas, cuja cultura, sabedoria e conhecimento foram pouco trabalhados através das atividades propostas no cronograma do CAP Literário. No entanto, essa divergência proporcionou contato com outras culturas e conhecimentos, como as culturas de alguns países africanos; a história de reis, rainhas e figuras de destaque do continente africano foi tema de uma atividade desenvolvida pelo 6º ano do Ensino Fundamental, por exemplo. Assim, deu-se maior destaque à valorização da ancestralidade brasileira de origem africana, ao invés da ancestralidade brasileira de origem indígena.

Neste ponto, faz-se relevante destacar o papel que a leitura basilar deveria ter desempenhado ao longo do ano nas turmas de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Como a leitura da obra *Futuro Ancestral* não foi obrigatória, apenas alguns docentes a trabalharam com as suas turmas, ficando a cargo de cada docente o planejamento de como (e se) ocorreria a integração da leitura em seus respectivos programas. Sendo assim, com este déficit na leitura e discussão do texto, a noção de “ancestralidade” tornou-se muito abrangente, divergindo da proposição dos ensaios de Krenak, que se concentram nos povos originários; ainda, de igual maneira, o evento teve poucas atividades centradas na discussão sobre o meio ambiente e a necessidade de sua preservação.

## **5.2 O *Futuro Ancestral* e a formação de leitores**

Conforme o calendário escolar aproximava-se da data do evento, os residentes abordaram excertos do livro-base tanto no Clube de Leitura quanto na Oficina de Leitura e Escrita, contextualizando a obra de Ailton Krenak com os alunos. A leitura dos fragmentos, é claro, não substitui a leitura integral da obra; no entanto, esta foi a possibilidade que a equipe de RP encontrou para remediar a falta de contato, dentro do conteúdo programático, com o texto basilar que serviria de referência para o evento literário.

Através dos diálogos gerados após a leitura desses fragmentos, a equipe de RP pôde trabalhar certos aspectos e valores da cultura indígena e desconstruir preconceitos trazidos pelos alunos. Da mesma maneira, a valorização da cultura indígena foi trabalhada através da Oficina de Leitura e Escrita, momento em que também foram discutidas ideias pré-concebidas pelos alunos com base em seu conhecimento de mundo e meio de convívio. Nesses momentos, apresentamos autores com os quais os discentes não tiveram contato anteriormente, como Daniel Munduruku e o próprio Ailton Krenak. Citando Santos Ramos (2021),

A leitura de obras de autores indígenas pode contribuir para a desconstrução de preconceitos arraigados na sociedade nacional, como a visão dos indígenas ágrafos, selvagens e bárbaros. A escrita indígena apresenta um mundo novo, repleto de nova configuração de saber, viver e pensar. (SANTOS RAMOS, 2021, p. 127)

Portanto, através não só do trabalho com o texto literário, mas com o mero contato com uma obra literária escrita por um autor indígena, os alunos-leitores se familiarizam com a produção literária indígena e, através dos mediadores, são capazes de compreender como essa literatura se constitui e em que se diferencia das demais. No futuro, caso levem adiante o hábito da leitura, esses leitores terão autores como Krenak e Munduruku em suas listas mentais de referências e, apesar de que talvez não se lembrem inteiramente do que leram, ao menos saberão

a existência desses autores, de suas referentes obras e os assuntos que abordam; com sorte, também se lembrarão do que sentiram e/ou pensaram através do contexto com os textos.

Dessa maneira, a literatura indígena toma seu lugar nas referências literárias dos alunos-leitores, que, por sua vez, podem compartilhar seus conhecimentos com outras pessoas em suas vidas. Tal como afirma Yolanda Reyes, em sua obra *A substância oculta dos contos: as vozes e narrativas que nos constituem*, “(...) embora ler literatura não mude o mundo, pode sim torná-lo mais habitável, porque o fato de nos ver em perspectiva e de olhar para dentro contribui para abrir novas portas para a sensibilidade e o entendimento de nós e dos outros” (p. 30-31); o contato com a literatura indígena abre novas portas para o entendimento de novas culturas, da ancestralidade do povo brasileiro, e põe em perspectiva a visão da sociedade atualmente sobre o valor da vida e do meio ambiente.

Com relação às atividades desempenhadas pela equipe de RP, os residentes ficaram inicialmente responsáveis por administrar a divulgação do evento pela escola. Foram separados dois tipos de divulgação: o primeiro tipo seria feito nas salas de aula, momento em que os residentes explicariam a temática do CAp Literário do ano atual, fariam um pouco das atividades que iriam ocorrer no dia do evento e incentivariam a participação dos alunos; o segundo tipo de divulgação ocorreria em formato de cartazes distribuídos pelos corredores, dos quais teriam o design elaborado pelos residentes e pela equipe do CAp Literário.

Feita essa etapa de divulgação, foi planejada a elaboração de um paginário, intitulado carinhosamente de Repaginário, inspirado no tema do evento. Baseada na leitura do livro, a equipe de residentes, juntamente com o professor orientador, elaborou uma proposta através da qual seriam usados primordialmente materiais recicláveis, como papel e papelão. O Repaginário constitui-se como um paginário em que os alunos podiam realizar intervenções, e abrangeu grande parte do público do evento.

Figura 12: Residente pedagógica explicando a proposta do “Repaginário” a estudantes participantes da atividade.

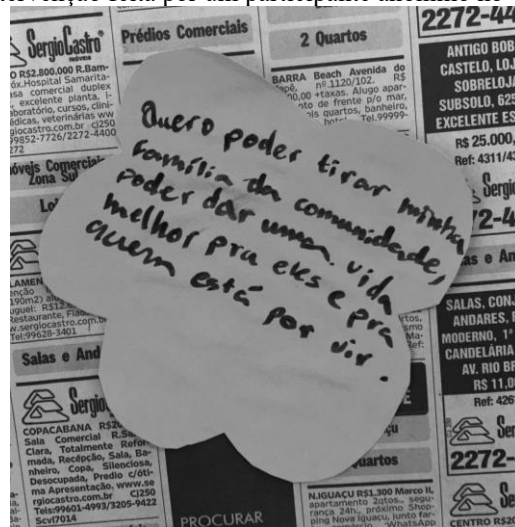


Fonte: Acervo do projeto CAp Literário.

A abordagem para a participação foi feita pelos residentes, que explicavam o contexto da atividade, citando e contextualizando um fragmento da obra de Ailton Krenak que havia inspirado a proposta: “não podemos nos render à narrativa de fim de mundo, porque ela serve para nos fazer desistir dos nossos sonhos, e dentro dos nossos sonhos estão as memórias da Terra e de nossos ancestrais” (KRENAK, 2022, p. 37). Assim, após o entendimento do participante acerca da intenção do autor, da temática e do intuito da atividade, os residentes entregavam um post-it para que o participante pudesse escrever seu “sonho” ou seu “suspiro”, o qual seria posteriormente colado no Repaginário, e o participante poderia então escolher o doce de sua preferência (o grupo separou os doces, sonhos e suspiros, para distribuir entre os participantes da atividade).

Esse momento, no início, não forneceu dificuldades para os residentes; posteriormente, porém, conforme o público aumentou, tornou-se complicado fazer com que a atividade servisse como ponte entre o participante e o livro *Futuro Ancestral*. Nesse momento, foi necessária muita organização e persistência para que a atividade não deixasse de ser o que havia sido planejada para ser, já que os doces chamavam a atenção do público, o que tornava crianças e adolescentes um pouco impacientes para a conversa inicial sobre o texto; por vezes, os participantes chegavam até os residentes perguntando o que precisavam fazer para “ganhar o doce”, o que tirava a atividade da perspectiva correta.

Figura 13: Intervenção feita por um participante anônimo no “Repaginário”.



Fonte: Acervo do projeto CAP Literário.

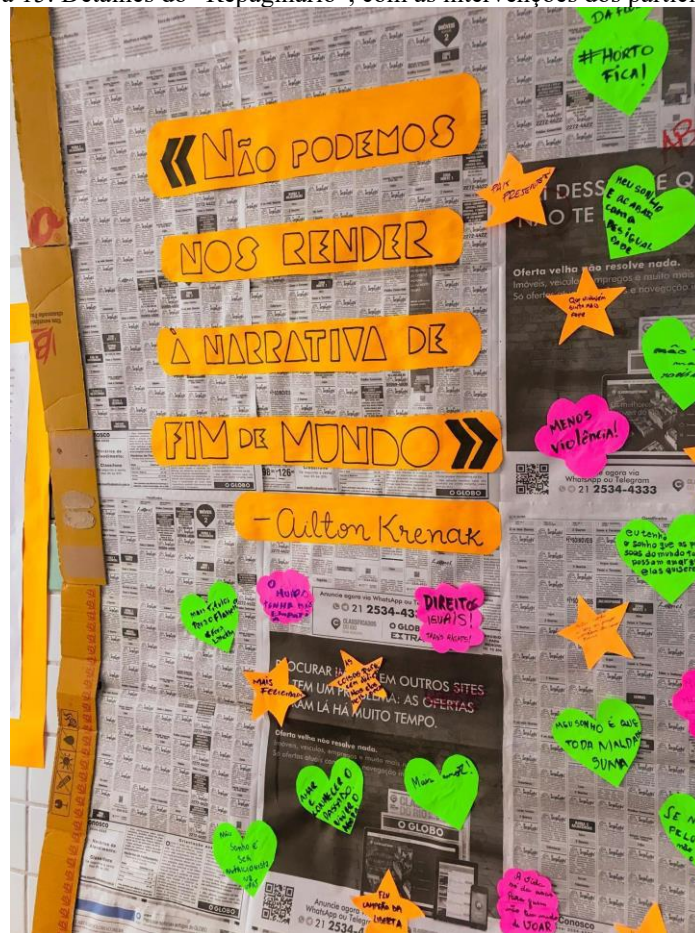
Figura 14: “Repaginário” finalizado com intervenções dos alunos.



Fonte: Acervo do projeto CAP Literário.



Figura 15: Detalhes do “Repaginário”, com as intervenções dos participantes.



Fonte: Acervo do projeto CAP Literário.

Apesar das dificuldades, a participação na atividade foi altamente calorosa, e o Repaginário, no fim, ficou repleto de sonhos e suspiros diversos, que abarcavam temas como: o combate à desigualdade social; o preconceito em todas as suas formas; a luta contra a fome no mundo; e o sonho de proporcionar uma vida melhor à família. Ainda, essa atividade gerou frutos para além das portas da escola, sendo submetida para o 24º Evento Anual da Prática Exploratória, que aconteceu dia 24 de novembro na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e contou com um pôster de uma nova versão do Paginário destinada especialmente à participação do público da PUC-Rio.

#### 5.4 Mesa-redonda: a escola e a escrita literária

Ainda com relação às atividades desenvolvidas no CAP Literário, a equipe de residência pedagógica ficou responsável por organizar uma mesa-redonda com a participação dos autores Flávio Braga, Philippe Valentim, Fernando Paiva e Sofia Soter, sob a temática “A escola e a escrita literária”. Sendo o grupo de palestrantes da mesa-redonda formado tanto por ex-alunos do CAP quanto por professores, o tema da conversa foi o impacto da escola na formação literária

desses escritores. O público, por sua vez, foi composto por alunos, professores e funcionários do colégio.

A mesa-redonda centrou-se na experiência escolar de cada escritor, suas influências na época da escola (os professores foram citados como influenciadores), a trajetória de cada um desde a escola até suas publicações, como a escola influenciou nos gostos literários destes escritores, entre outros diversos fatores que entrelaçaram suas vivências enquanto estudantes com suas profissões como escritores.

Os convidados conversaram sobre a importância da escola e de seus professores como força incentivadora e motivadora das leituras, ecoando, dessa maneira, as palavras de Chambers (1997), “isso é, exatamente, o que os melhores promotores da leitura fazem sempre: convencer-nos a ler”. Ainda, os convidados, mediados pelas residentes pedagógicas Anna Beatriz Jordão e Caroline Ferreira, conversaram sobre como a escola foi uma força transformadora necessária para que alcançassem suas carreiras literárias, atuando eles mesmos como inspirações para os discentes que, porventura, desejam seguir carreira no meio literário.

A mesa redonda foi uma maneira diferenciada no evento CAp Literário de promover o contato entre alunos-leitores e literatura; esta foi uma oportunidade não só de promover o contato entre os alunos-leitores e os escritores, mas também de promover a conscientização de que esses alunos também poderiam trilhar o caminho da escrita e tornarem-se, eles mesmos, autores de suas próprias histórias. Atividades como essa são essenciais no meio escolar, pois, além de formar leitores literários, os professores também são fortes agentes de influência sobre o futuro que os alunos escolhem para si mesmos – esses professores, por sua vez, estão vinculados ao ambiente escolar; o qual, incentivando o aluno a perseguir o caminho da escrita literária (caso queira), pode, muitas vezes, ser o único agente a fazê-lo.

Portanto, não basta formar leitores literários, se incentivamos um futuro em que não existam escritores. Assim como a prática da escrita é importante para a formação literária, também o é a conscientização acerca do mundo da escrita literária, e que os alunos podem também vir a ser autores, caso desejem. Ausentando-se desse assunto, a escola ignora seu poder de influência, pois dificilmente, em sua vida pessoal, o aluno que deseja seguir os rumos da escrita o fará se não possuir o incentivo de sua escola e de seus professores.

## **6 OFICINA DE LEITURA E ESCRITA PARA O 6º ANO: LINGUAGENS**

Dentre as demais atividades de formação de leitores desenvolvidas pelo grupo de residentes, a Oficina de Leitura e Escrita para o 6º ano foi uma iniciativa interdisciplinar de realização de atividades para aprofundamento e aperfeiçoamento de conteúdos estudados ao longo do primeiro ano do Ensino Fundamental II. Além de Língua Portuguesa, a Oficina também contou com a participação da disciplina de Língua Inglesa; juntas, ambas disciplinas colaboraram para o desenvolvimento da iniciativa.

### **6.1 O pós-pandemia e seus desdobramentos para a formação escolar**

Como é notável para os profissionais da educação, o retorno escolar pós-pandêmico evidenciou a defasagem na formação do educando ao longo deste período. Sendo assim, os alunos que em 2023 chegaram para o 6º ano do Ensino Fundamental II passaram anos significativos do Ensino Fundamental I em isolamento social; dentre outros aspectos, o retorno escolar em 2022 foi permeado por uma dificuldade, por parte dos alunos, de conseguirem lidar com o espaço coletivo, tanto da sala de aula quanto da escola (e suas regras) em geral. Portanto, consideramos que um ano de convívio escolar é pouco para neutralizar esses efeitos, que continuaram notáveis em 2023.

O 6º ano do Ensino Fundamental II é o ano de escolaridade de entrada ao segundo segmento do Ensino Fundamental, um momento impactante em que os alunos começam a ter vários professores diferentes para as respectivas disciplinas, que também crescem em nível de aprofundamento. Assim, as dificuldades desenvolvidas ao longo do primeiro segmento do EF podem se tornar mais óbvias no EF II e, se ignoradas, gerar obstáculos ao longo do resto da trajetória escolar do aluno.

Uma vez que a linguagem é essencialmente interação e a aprendizagem da linguagem é essencialmente dialógica (TILIO, 2019, *apud* FERREIRA; SANTOS, 2022), infere-se que os anos pandêmicos, para os nossos alunos, prejudicaram significativamente o desenvolvimento das habilidades concernentes ao campo da linguagem. De fato, todos aqueles que passaram pela experiência das aulas remotas, como estudantes ou como professores, podem relatar os diversos obstáculos relativos à comunicação, tanto oral quanto escrita: as “quedas” de rede de internet; a má funcionalidade dos aparelhos eletrônicos; as mensagens mal-interpretadas por conta da impossibilidade de “leitura” da linguagem corporal e, talvez principalmente, as aulas que frequentemente se tornavam monólogos, devido aos diversos impedimentos para o tipo de

intervenção voluntária que geralmente é profuso em sala de aula. De acordo com Ferreira e Santos, em seu artigo “Literatura nas nuvens: formação docente em tempos pandêmicos”:

Em determinados momentos, [os alunos] participavam com mais afinco nos chats; mas raramente ouvia-se a voz de um ou outro estudante — e quando ouvíamos, curiosamente, eram sempre os mesmos —, entre silêncios planejados, que buscavam o romper de um monólogo não intencional realizado pela docente. Geralmente, o silêncio em busca de diálogo costumava funcionar, pois os alunos viam-se tentados a falar, de modo a pôr fim ao incômodo provocado pela falta de resposta, pelo taciturno que parecia durar minutos, quando, na verdade, se materializa em questão de segundos. (FERREIRA; SANTOS, 2022, p. 116)

Através desse relato de uma experiência de estágio no CAP-UFRJ, que se deu na pandemia, percebe-se novas formas (considerando o cotidiano normal de uma sala de aula) de mecânica de linguagem. Primeiramente, as autoras relatam que a interação dos alunos para com a professora ocorria primordialmente através do registro escrito, através dos *chats*. É claro, os motivos para isso podem ser relacionados a diversas questões; entre elas, ao fato de que a comunicação escrita não é imbuída dos possíveis ruídos do ambiente, entre outros aspectos. Porém, há o fator social, a vulnerabilidade em abrir o microfone e expôr a voz para todos os presentes; fator que frequentemente também impede os alunos de interagir na própria sala de aula, e é ampliado no formato *online*, em que, na ausência de uma coletividade de corpos, todas as atenções, ouvidos e olhos naturalmente se voltam para aquele que está falando, que acaba ficando em destaque.

Ainda conforme apontado pelas autoras, nesse contexto o silêncio da professora precisava ser um instrumento para, através do desconforto, estimular a interação dos estudantes. Este, como sabemos, é um mecanismo também utilizado nas salas de aula, porém não com tanta frequência; além disso, quando a falta de interação ocorre em sala de aula, o professor tem a possibilidade de avaliar, nas feições e disposições, o possível motivo para tal: confusão, timidez, falta de atenção, entre outros – o que não é possível de ser feito de igual maneira no formato remoto.

Além de tudo isso, faz-se pertinente apontar que os alunos do qual se fala no trecho destacado acima, de Ferreira e Santos, que estavam no 6º ano do Ensino Fundamental II do CAP-UFRJ no ano de 2021, são os alunos que estavam no 8º ano do Ensino Fundamental II em 2023 – ou seja, são os alunos com os quais trabalhamos ao longo das aulas ministradas pelo professor Dr. André Uzêda e, também, os alunos com os quais trabalhamos ao longo do Clube de Leitura.

Isso posto, considerando toda a nossa experiência com o 8º ano do Ensino Fundamental II, evidencia-se o fato de que a pandemia gerou efeitos que prolongam-se através dos anos, ao

longo da trajetória escolar. Portanto, faz-se necessário um esforço coletivo e contínuo para amenizar os impactos deixados na formação escolar ao longo do período pandêmico – anos que nunca serão, de fato, recuperados, nem por parte dos discentes, nem pelos docentes. Sendo assim, a Oficina de Leitura e Escrita objetivou, também, ser um agente transformador com relação ao déficit deixado pela pandemia ao longo do Ensino Fundamental I.

Figura 16: Atividade em conjunto com a professora de Língua Inglesa.



Fonte: Acervo da Residência Pedagógica/CAP-UFRJ.

## 6.2 Oficina de leitura e escrita: prática e *práxis*

O objetivo norteador da Oficina de Leitura e Escrita foi separar a concepção desta atividade de uma concepção preconceituosa de “apoio escolar”, a qual começou a partir do uso da nomenclatura “oficina”. Isso se deu para que os alunos pudessem se sentir livres para participar e aperfeiçoar seus conhecimentos de Língua Portuguesa e Língua Inglesa independentemente de terem dificuldades ou não nas disciplinas em questão. Desta maneira, seguindo a lógica por trás do conceito de oficina, os alunos possuíam liberdade de frequência; a atividade, considerada de caráter extracurricular, contou com diferentes níveis de participação dos discentes ao longo do ano.

Ao longo da Oficina, a atuação dos residentes envolveu principalmente a preparação de materiais didáticos, como fichas de exercícios de interpretação e produção textual; e mediação das reuniões, que ocorriam uma vez por semana no contraturno escolar, juntamente com o professor preceptor responsável pela orientação da equipe de residentes pedagógicos. Ao fim

do segundo semestre, em função de uma reorganização da agenda escolar, as reuniões da Oficina foram reprogramadas para ocorrerem no início do turno da manhã.

Em comparação com o Clube de Leitura, a Oficina de Leitura e Escrita teve um objetivo didaticamente mais amplo, visto que almejou aprofundar e aperfeiçoar tanto as capacidades relativas ao campo da leitura literária quanto à produção textual dos alunos. Ao mesmo tempo em que a equipe de Linguagens se preocupava em promover o contato com diversos tipos e gêneros textuais (como gênero narrativo, reportagem, poema, histórias em quadrinhos, lendas folclóricas, etc.), e aspectos referentes à interpretação desses textos (como plurissignificância, ironia e humor, etc.), também havia a preocupação de que os alunos desenvolvessem suas capacidades de compreensão e de dissertação sobre esses textos.

Cada reunião da Oficina contava com a produção, por parte dos residentes e da equipe de professores, de fichas de exercícios de interpretação textual que incitavam os alunos a desenvolverem suas escritas. Também, ao longo das reuniões os alunos aprenderam a usar o dicionário, estudaram sobre verbetes, glossário e definições; realizaram atividades envolvendo glossário e palavras cruzadas, e tiveram diversos tipos de contato com a linguagem.

Ainda, a equipe realizou atividades dinâmicas, na etapa pré-leitura, sempre aliando as dinâmicas ao conteúdo que estivesse sendo trabalhado. Dessa forma, abria-se uma porta de entrada para o aluno, enquanto leitor, ao texto; ainda, os mediadores literários tinham nesse momento a oportunidade de suscitar os conhecimentos prévios dos leitores acerca da leitura que seria trabalhada.

Nesse sentido, cumpre observar que as mais bem sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação. (COSSON, 2021, *apud* GIROTTO, 2022, p. 55).

A principal dificuldade que a presente atividade enfrentou foi a alternância de frequência entre os alunos. Com a possibilidade de um trabalho continuado, a Oficina conseguiria contribuir de maneira mais significativa para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos, visto que haveria a possibilidade de uma estruturação visando o desenvolvimento gradual dessas habilidades.

Com isso em vista, compreendemos os diversos impedimentos que se colocariam para que houvesse uma frequência estável dos alunos à atividade em questão, como, por exemplo, a impossibilidade de alguns alunos de participarem em vista do horário que, por ter sido ao longo da maior parte do tempo no contraturno escolar, gera dificuldades para os alunos que moram longe e/ou cujos pais e responsáveis não podem se disponibilizar para buscá-los na escola no

horário em questão. Portanto, consideramos que, dentro das possibilidades, a Oficina conseguiu atingir seus objetivos iniciais, contribuindo para o desenvolvimento dentro da área de linguagens para aqueles alunos que conseguiram estar presentes ao longo das reuniões.

### 6.3 A leitura e a escrita na formação literária

Figura 17: Dinâmica da oficina: jogo de cartas sobre contos de fadas.



Fonte: Acervo da Residência Pedagógica/CAP-UFRJ.

Na figura acima, podemos observar a dinâmica feita antes do momento de leitura de um conto classificado como conto de fadas. Em proposta de produção narrativa, a dinâmica se deu a partir de um baralho de conto de fadas. Em quatro parágrafos, os alunos deveriam desenvolver uma história de no mínimo vinte linhas; cada carta do jogo representaria um elemento que deveria estar presente no texto construído pelos estudantes, sendo divididas entre os momentos de introdução, conflito, clímax e desfecho, de forma que na construção da narrativa fosse respeitada a coesão e coerência textual.

Desta maneira, os alunos foram estimulados a reconhecer os contos de fadas como parte do mundo da ficção, enquanto se esforçaram, eles mesmos, para produzir um texto deste gênero. Foi reforçado, em seus textos, fossem trabalhados a dimensão lúdica, o encantamento; através de contos de fadas multiculturais, os contos de fadas foram valorizados em sua diversidade cultural, enquanto patrimônio artístico da humanidade.

Abaixo, pode-se observar um exemplo de produção de material didático elaborado por integrantes da equipe de residentes. Nela, observa-se primeiramente o texto literário, um poema de autoria do indígena Denilson Baniwa, seguido dos exercícios referentes à interpretação de texto, a fim de que o primeiro contato do leitor seja com o texto literário.



Os exercícios, para além de desenvolver conteúdos como a interpretação textual, o tipo textual poema e o gênero textual paródia, atentaram-se para a desconstrução de preconceitos. Ainda, a valorização da literatura indígena por meio do poema e da discussão que se deu a partir dele conversa com a temática que seria posteriormente abordada no evento CAp Literário.

Figura 18: Exemplo de material elaborado pelo grupo de RP.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ 3º trimestre – Atividade de leitura e interpretação



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**COLÉGIO DE APLICAÇÃO**  
 SETOR DE LÍNGUA PORTUGUESA – 6º ANO  
 Residência Pedagógica - Prof. André Uzêda  
 Estudante:



*Material elaborado por Anna Beatriz Jordão e René Abreu, que integram o grupo Residência Pedagógica em "O ensino de Literatura de 6º a 9º ano", sob orientação do prof. André Uzêda.*

### Exercícios de leitura e interpretação: paródia, sátira e ironia

#### Texto I

*Denilson Baniwa*



Pai Nosso que estás nos céus  
 Neste dia 19 de abril  
 Nos livre das professoras e professores que  
 pintam seus alunos com canetinhas hidrocor  
 Nos livre das escolas que colocam cocares de  
 papel nas crianças  
 Pai Nosso, que estás nos céus  
 Não deixem as professoras ensinarem para as  
 crianças que o Dia do Índio é uma homenagem  
 aos povos originários  
 Mantenha longe de Nós aqueles que repetem  
 as palavras:  
 Índio, Oca, Tribo, Selvagem, Pureza e Exótico  
 Afaste de Nós os bu-bu-bu feito com a mão na  
 boca  
 Senhor, perdoem aqueles que por  
 desconhecimento nos fazem uma imagem  
 estereotipada  
 Mas livre-os do desconhecimento e do  
 preconceito que os fazem acreditar que ainda  
 somos os indígenas de 1500  
 Amém!

BANIWA, Denilson. "Pai nosso". Disponível em:  
<https://racismoambiental.net.br/2019/04/19/indigenas-lancam-campanha-contras-estereotipos-para-o-dia-do-indio-nao-precisamos-de-outras-pessoas-para-nos-definirem/>

#### Exercícios de interpretação

O texto I é de autoria do poeta e artista indígena Denilson Baniwa, da etnia Baniwa. Trata-se de uma crítica à maneira como a sociedade utiliza estereótipos para supostamente "celebrar" a cultura dos povos originários, nas escolas brasileiras, no dia 19 de Abril, considerado "Dia do Índio". Com base no texto lido, responda às seguintes questões:

- O poema "Pai nosso" é um exemplo de *paródia*. A paródia é uma releitura de uma obra já existente, que confere um caráter humorístico por meio das alterações feitas.
  - Identifique** a obra já existente com que o texto I dialoga.
  - Transcreva** do poema um verso que comprove o caráter de paródia do poema e que nos permite identificar a relação com a obra original.
- Além do caráter de humor, a paródia muitas vezes também é associada a uma crítica – no caso, sobre como os indígenas ainda são retratados de forma estereotipada nas escolas.
  - Explique** como a paródia ao texto original contribui para conferir humor e crítica ao poema.



Assumindo que “tanto a leitura literária quanto a escrita precisam ser vivenciadas, mediadas e ensinadas, uma vez que escrever faz parte do processo de ler” (COSSON, 2011, *apud* SOUZA, GIROTTO, 2022, p.14), a oficina buscou integrar a prática da escrita à prática de leitura. Dessa maneira, a escrita se deu como produto final e como consequência de uma série de ações de leitura literária. Ao longo das reuniões, os alunos tiveram contato e aprenderam a lidar com diversos textos escritos e, em suas produções, adequaram seus registros escritos a diferentes situações de interlocução.

Figura 19: Atividade de produção escrita mediada pelos residentes.



Fonte: Acervo da Residência Pedagógica/CAP-UFRJ.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reflexionando a elaboração deste projeto monográfico acerca da atuação do núcleo de LPL-EF no CAP-UFRJ, bem como as produções acadêmicas que foram (e ainda serão) geradas por essa experiência, seria pertinente que a equipe de PRP tivesse em mãos relatórios dos alunos acerca da atuação do Programa na escola. Ao longo deste trabalho, a autora dissertou com base em documentos oficiais redigidos pela CAPES e pela UFRJ, comparando os objetivos com o resultado final alcançado, e precisou explorar o campo da análise com base em observação; caso houvesse algum tipo de retorno formal, através de entrevistas ou relatórios desenvolvidos pelos alunos envolvidos nas iniciativas, o impacto do PRP no CAP-UFRJ poderia ser analisado ainda mais acuradamente.

Dessa maneira, também, poderia ser mais aprofundada a avaliação geral (por parte do docente orientador, do coordenador orientador e das demais partes avaliativas) da atuação da equipe e das respectivas atividades desenvolvidas, visto que haveria um outro meio estimatório além dos relatórios parciais produzidos pela própria equipe de PRP. Através dessa iniciativa, acredita-se que o docente orientador e o coordenador orientador seriam melhor capacitados para colaborar com os obstáculos encontrados pelo professor preceptor e pelos residentes pedagógicos no exercício de seus trabalhos.

Ainda, ao longo da atividade do Programa de Residência Pedagógica, faz-se necessária uma maior interação entre os *campi* e as IES, para que as equipes de PRP possam trocar experiências e aprendizados e, assim, ter suas práticas enriquecidas e/ou apreciadas. É pertinente elaborar, neste momento, uma crítica ao caráter separatista que a Residência Pedagógica desenvolveu ao longo do ano de 2023, visto que as IES (que, em conjunto, fazem parte do PRP) pouco se comunicam entre si – o que termina por individualizar e isolar cada escola-campo em suas próprias limitações, além de destituir as equipes de RP do prazer e do conhecimento gerado pela interação com as demais equipes.

## REFERÊNCIAS

- BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BARTHES, R. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- \_\_\_\_\_. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BONDÍA, J. L. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- CARVALHO FERREIRA, M. de; SANTOS, R. C. dos. *Literatura nas nuvens: formação docente em tempos pandêmicos*. **Perspectivas em Educação Básica**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 115-123, 2022. Disponível em: <https://perspectivaseducacao.blogspot.com/2022/04/literatura-nas-nuvens-formacao-docente.html>. Acesso em: 14 de janeiro de 2024.
- COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2015.
- PINHO CAVALCANTI, L. de. *As representações sociais e o programa de residência pedagógica para licenciandos em letras no sertão de Pernambuco*. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 25, p. 203–218, 2020. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/406>. Acesso em: 5 jan. 2024.
- DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DIAS, A. C. P.; UZÊDA, A. L. M. de; PAULA GOMES, M. C. A. de. *Autor e leitor: identidades do professor de Literatura em formação – experiências com o estágio supervisionado em Letras*. **Polifonia**, v. 24, n. 36, p. 13–27, 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/4988>. Acesso em: 14 jan. 2024.
- DOMINGOS, J. P. *Contando mais uma história ou sobre adiar o fim do mundo com a 7ª edição do CAp Literário*. **Perspectivas em Educação Básica**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 105-112, 2022. Disponível em: <https://perspectivaseducacao.blogspot.com/2022/04/contando-mais-uma-historia-ou-sobre.html>. Acesso em: 14 de janeiro de 2024.
- “Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC!”, **ANPEd**, Rio de Janeiro, 06 de março de 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entidades-se-posicionam-contrarias-padronizacao-e-controle-impostos-pelo-programa-de-residencia>. Acesso em: 14 jan. 2024.
- FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. *Residência pedagógica: afinal, o que é isso?*. **Revista de Educação Pública**, v. 28, n. 68, p. 333–356, 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393>. Acesso em: 14 jan. 2024.

FRANKENSTEIN. Direção: James Whale. Produção de Universal Studios. Estados Unidos, Universal Pictures. 1931. Youtube.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1968.

GIROTTI, C. SOUZA, R. J. de. (org.) **A Criança e a literatura infantil: práticas para incentivar a leitura**. São Paulo: CdeA Campos Editora, 2022.

JORDÃO, A. B. TACHLITSKY, I. F. “*A vida só é possível reinventada*”: a formação do leitor literário de Cecília Meireles no 60 ano do Ensino Fundamental. **Perspectivas em Educação Básica**, Rio de Janeiro, n. 6, p. 163-176, 2022. Disponível em: <<https://perspectivasemeducao.blogspot.com/2023/05/a-vida-so-e-possivel-reinventada.html>> . Acesso em: 14 de janeiro de 2024.

JOUVE, V. **A leitura**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

\_\_\_\_\_. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

O VIGIA. Déia Freitas. Não Inviabilize, 27 jun. 2022. Podcast. Disponível em: <<https://naoinviabilize.com.br/o-vigia/>>. Acesso em: 22 nov. 2023.

PAIVA, F. *Salvem os monstros*. In: **Salvem os monstros**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2009.

POE, E. A. *O Gato Preto*. In: **Contos de terror, de mistério e de morte**. POE, E. A. Rio de Janeiro: Companhia José Aguilar Editora, 1975.

POE, E. A. *O Corvo*. In: “**O Corvo**” e suas traduções. Org. Ivo Barroso. Rio de Janeiro, Editora Nova Aguilar, 2000.

REYES, Y. **A substância oculta dos contos: As vozes e narrativas que nos constituem**. São Paulo: Pulo do Gato, 2021.

SANTOS RAMOS, R. dos. Literatura indígena: possibilidades em sala de aula. **Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem**, Mato Grosso do Sul, v.5, n. 10, p. 127-141, 2021. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/educacaoculturalinguagem/article/view/6602>>. Acesso em: 14 de janeiro de 2024.

SEI / CAPES. Disponível em:

<[https://sei.capes.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento\\_imprimir\\_web&acao\\_origem=arvore\\_visualizar&id\\_documento=695146&infra\\_sistema=100000100](https://sei.capes.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=695146&infra_sistema=100000100)>. Acesso em 03 de dez. de 2023.

SHELLEY, M. **Frankenstein ou o Prometeu moderno**. Trad. Santiago Nazarian. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

SILVA SOUZA, S. da; SILVA, P. D. P. da; SOUZA, N. C. P. de. *O Cupido e o leitor: afetividade na mediação da leitura literária*. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v.36, n.74, p.47-58, 2018.

STALENHAG, S. **Tales From the Loop**. Editora Free League, 2020.

STEVENSON, R. L. **O médico e o monstro - Dr. Jekyll e Mr. Hyde**. Tradução de Flavia Villas Boas. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995.

STOKER, B. **Drácula**. São Paulo: Editora Landmark, 2015.

TELLES, L. F. *Venha ver o pôr-do-sol*. In: **Venha ver o pôr-do-sol e outros contos**. São Paulo: Ática, 2015.

LIMA, S. O.; SILVA ZAMARIAM, F. *Literatura em Jogo: o RPG como alternativa metodológica no ensino da leitura literária*. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 23, n. 1, p. 31–49, 2020. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/40746>. Acesso em: 21 nov. 2023.

UFRJ / CAPES. **Proposta de Subprojeto por núcleo – UFRJ**. Rio de Janeiro: 2022.

UFRJ / Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Seleção externa de professores supervisores para o Programa de Residência Pedagógica** - Edital nº 663 de 28 setembro de 2022. Rio de Janeiro: 2022.

UZÊDA, A. L. M. de. **Os Corvos: clube de leitura de terror, mistério e suspense**. Projeto de ensino e pesquisa (CAp-UFRJ). Universidade Federal do Rio de Janeiro, março de 2023.