

# CONSTRUINDO NOS ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL O GOSTO PELA LEITURA ATRAVÉS DA LEITURA DE AS CRÔNICAS DE NÁRNIA

Ana Cláudia da Silva Evaristo<sup>1</sup>

**Resumo:** Neste trabalho, apresento os resultados finais das atividades realizadas no estágio de Literatura no Ensino Fundamental do curso de Letras da UFCG. Nesse estágio, os alunos realizaram a leitura do romance “As Crônicas de Nárnia – O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa” de C.S Lewis, o que contribuiu para a construção do gosto pela leitura e para a ampliação do desenvolvimento cognitivo dos alunos.

## Introdução

Atualmente, o contexto educacional em nosso país continua a nos proporcionar uma série de desafios. O maior deles, sem dúvida, ocorre ainda no âmbito da formação inicial de professores, sobretudo no que diz respeito ao estágio supervisionado. Por se tratar dos primeiros contatos com a sala de aula enquanto regente, no estágio, fatores psicológicos e intelectuais influenciam nessa etapa de formação profissional e de construção da identidade como docente. Fundamentada nessa perspectiva, neste artigo, apresento um pouco de minha experiência durante o estágio supervisionado de Literatura no Ensino Fundamental um componente curricular obrigatório do curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Como objetivo principal, pretendo mostrar a contribuição desse estágio para a construção de leitores de gêneros literários nas escolas públicas da Paraíba.

De um total de 90 horas do componente curricular, 16 foram destinadas à regência em uma turma de 7º ano numa escola municipal<sup>2</sup> de Campina Grande – PB, o que aconteceu durante o segundo semestre de 2017. Meu contato com esses alunos, no entanto, teve seu início no segundo semestre de 2016, no âmbito da disciplina *Planejamento e Avaliação*<sup>3</sup>, com a aplicação de uma atividade diagnóstica, cujos resultados culminaram na elaboração da sequência de atividades para o estágio de Língua Portuguesa (LP), o que ocorreu no primeiro semestre de 2017. A escolha do romance *As Crônicas de Nárnia: O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa*, do escritor C. S. Lewis, deu-se por conta da confusão que os alunos fizeram na atividade para diagnóstico, que foi realizada antes do estágio de Língua Portuguesa, entre o gênero crônica e *As Crônicas de Nárnia*. Assim, no primeiro estágio, em que a ênfase são questões voltadas mais para língua, abordei o estudo do gênero textual **crônica**, a partir da perspectiva do interacionismo sociodiscursivo fim de que ao final do estágio os alunos pudessem ter argumentos para responder à seguinte questão: *As Crônicas de Nárnia são crônicas?*

Já no estágio de Literatura, organizei atividades tendo como embasamento a) sequência expandida (COSSON, 2014), b) leitura compartilhada (COLOMER, 2007) e c) diário de leitura (ROUXEL, 2013). No tocante à utilização da Literatura Infantil em sala de aula, baseei-me em Faria (2015); a respeito da singularidade do leitor, apoiei-me em Chartier (1999); quanto às

---

<sup>1</sup> Graduanda em Letras – Lic. em Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: [anaevaristo1993@gmail.com](mailto:anaevaristo1993@gmail.com).

<sup>2</sup> Para o conforto e privacidade das pessoas e instituição envolvidas no processo, não serão divulgados os nomes verdadeiros nem dos participantes nem da instituição.

<sup>3</sup> Disciplina ministrada pela Profa. Ma. Milene Bazarim (UFCG).

formas de interação e ampliação da Zona de Desenvolvimento Proximal, utilizei-me dos pressupostos de Antunes (2004); por fim, tratando da seleção de conteúdos atitudinais, procedimentais e conceituais, fundamentei-me em Zabala (1998).

### **De capítulo em capítulo lemos *As Crônicas de Nárnia***

O dia 4 de julho do ano de 2017 se iniciava com um novo desafio: a regência de aulas de Literatura. A partir da pergunta problema *As Crônicas de Nárnia são crônicas?*, iríamos descobrir e estudar se o romance do escritor C. S. Lewis apresentava as características do gênero crônica – estudado no estágio anterior, o de Língua Portuguesa. Com o início da leitura do romance, através de comparações, nas quais foram sendo evidenciadas, sobretudo, as diferenças, os alunos foram concluindo que não se tratava do gênero textual crônica, mas de uma outra narrativa, mas, inicialmente, ao certo não sabiam de que se tratava.

Em referência à Sequência Expandida de Cosson (2004), fiz apenas uma introdução ao romance, ainda no estágio de LP, e os desafiei (na verdade, os motivei) a descobrirem o “X” da questão. Preparei uma cartinha personalizada com o nome de cada um deles e o tema que iríamos estudar, objetivando a criação de laços de afetividade. Segundo Antunes (2008, p. 10), “para guardar elementos na memória de seus alunos, use a coerência, emoção e motivação ou, se puder, os três”. Desse modo, preocupei-me em manter vínculo de afeto que vinha construindo com os alunos desde o estágio anterior, pois isso é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem.

No decorrer das aulas, dei início à leitura do romance. Preparando os alunos para as leituras, li os dois primeiros capítulos. Após tal ato, entreguei a cada um o que seriam seus livros<sup>4</sup>. Segundo os próprios alunos, esse foi um momento marcante, uma vez que tiveram a oportunidade de manusear um livro: folhear, exercitar o sentido do olfato, ler a capa, dentre outras iniciativas, foram algumas das ações naquele momento. Esses elementos sensoriais estão ligados, segundo Faria (2015, p. 14), “aos aspectos externos à leitura: o tato, o prazer do manuseio de um livro bem-acabado, com papel agradável, com ilustrações interessantes e planejamento gráfico caprichado”.

Com isso, é possível perceber que o processo de leitura de um livro não se dá com o início do primeiro capítulo: antes, é preciso realizar uma leitura de capa, dorso e contracapa. Uma vez realizado esse processo de contato inicial, fizemos uma leitura da carta que C. S. Lewis escreveu à sua afilhada Lucy – uma então refugiada hospedada em sua casa. Finalizado esse momento, os alunos discutiram sobre a possibilidade de a tal menina ser a personagem Lúcia da história. Em seguida, os instruí em relação ao sumário do livro, bem como o marca páginas – esse, personalizado com o tema de Nárnia, um presente dado a cada um deles. É obrigatório lembrar das palavras de Lewis (2012, p. 127): “o dever do educador moderno não é o de derrubar florestas, mas o de irrigar desertos”. Logo, enquanto futuros profissionais da educação, é nosso dever semear o prazer pela leitura.

Considero importante e, concomitantemente, belo, esse momento da leitura. Observei todos em silêncio, atentos; interagiam através de comentários ou expressões faciais – espanto, surpresa e encantamento. Em momentos engraçados do texto, vi sorrisos brotando de seus rostos. Para Rouxel (2013, p. 21), “na primeira etapa do ensino fundamental, os alunos sempre revelam abertamente seus pensamentos e suas emoções”, embora esses alunos já estivessem na segunda etapa, no sétimo ano, isso ainda acontecia com bastante frequência. Faria (2015, p. 15),

<sup>4</sup> Fiz 35 cópias no total, muito parecidas com o livro original.

complementa, mostrando que o ato de leitura “incita a fantasia e liberta as emoções, mostra ‘o que ele faz’, o que provoca em nós”.

Tal ato de interação com o livro se mostra também uma etapa da leitura, tornando-se muito importante para a construção de um sujeito reflexivo e participativo do seu processo de construção como leitor. Cabe ao professor aproveitar tal ocasião para construir novos aprendizados.

Antes do início da leitura, costumava registrar “Leitura do dia” no quadro, com os nomes dos alunos que se ofereciam à tal ato. Essa leitura, em voz alta, poderia ser feita tanto do seu próprio lugar quanto próximo a mim, fazendo o uso de meu microfone. Sempre costumava iniciá-la; os alunos davam continuidade. Tal momento me fez refletir sobre os estudos de Rouxel (2013), o qual afirma que:

A presença da turma é essencial na formação dos jovens leitores: lugar de debate interpretativo (metamorfose de conflito de interpretação), ela ilumina a polissemia dos textos literários e a diversidade dos investimentos subjetivos que autoriza. (ROUXEL, 2013, p. 23)

A “participação leitora” de alguns alunos faziam com que os demais se sentissem desafiados (ou motivados) a proceder de maneira semelhante, ou seja, uma interação durante a leitura, resultando em um ato de coletividade. Nesse momento, cada aluno se torna espelho para o outro, encorajando-o descobrir cada vez mais sobre qualquer tipo de leitura.

Iniciava a leitura de cada capítulo pelo título a fim de provocar os alunos a formulação de hipóteses sobre os fatos narrados. Durante esse momento, a partir dos meus questionamentos, os alunos levantavam hipóteses sobre o que poderia ocorrer no capítulo. Como o livro continha muitas ilustrações a respeito do que se passa em determinado momento da história, costumava lê-las com eles, procurando a interpretação mais adequada para aquele momento: “Essa imagem é muito real ao que tá sendo contato na história” (Diário de Campo, 18 de julho de 2017), eram alguns dos comentários. Realizei, portanto, a leitura considerando a multimodalidade do livro, nesse caso integrando tanto os elementos verbais quanto os não-verbais. Assim, não realizamos uma leitura somente no nível racional que, segundo Faria (2015, p. 15), estaria ligado ao plano intelectual da leitura”.

Essa concepção intelectual privilegia o texto escrito, “pressupondo educação formal e certo grau de cultura ou mesmo erudição do leitor”. Por meio dessa leitura racional, seriam identificados, por exemplo, os aspectos formais do texto literário, o tratamento dado à temática e às ideias dos autores, entre outros aspectos. (MARTINS, 1982,<sup>5</sup> *apud* FARIA, 2015, p. 15)

Momentos de tal nível racional em nossas aulas também eram frequentes, visto que costumava perguntar sobre os elementos da narrativa. Ao ler o capítulo 5, intitulado *Outra vez do lado de cá*, refleti com os alunos sobre certa questão presente na atividade diagnóstica, fazendo referência a palavra “cá”. Como expectativa de resposta, esperava que o aluno a interpretasse como espaço/lugar.

A proposta era *linkar* os três níveis: **sensorial**, **emocional** e **racional**, procurando atender a proposta Faria (2015, p. 15) diz que: “o professor não deve tratar cada um daqueles três níveis de leitura separadamente, pois, ‘o homem lê como em geral vive, num processo permanente de interação entre sensações, emoções e pensamento”. Em nossas aulas, trabalhamos o sensorial – através do tato, visão e olfato já no primeiro contato com o livro

---

<sup>5</sup> MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

de C. S. Lewis –, despertamos o emocional – pautado nas reações que os alunos expressaram durante a leitura – e o racional – presente em certos momentos na oralidade, ao realizarem as leituras dos Diários de Leitura.

Utilizei um diário de leitura (ROUXEL, 2013) no qual os alunos deveriam registrar as suas impressões a respeito de cada capítulo lido<sup>6</sup>. Procurei mostrar aos alunos que não bastaria simplesmente utilizar a leitura para atender necessidades básicas – como aprovação em concursos ou extração de informações –; a observação seria o grande segredo, proporcionando aquele algo diferente, permitindo experiências a respeito do livro durante a leitura. Como a turma compreendia crianças e pré-adolescentes, o “caderninho” continha roteiro de leitura como orientação caso não soubessem o que escrever<sup>7</sup>.

Observei, durante a leitura dos diários, que eles atentaram e refletiram sobre o comportamento e ações dos personagens ao longo dos espaços percorridos na história: “eu mim identifiquei com Lúcia por quê é mais meiga e curiosa.” (Jamile, Diário de Leitura do dia 11 de julho de 2017). A partir desse exemplo, alguns fatores, como identificação de gênero – grande parte das alunas se identificaram com personagens do sexo feminino, enquanto os alunos, com personagens do sexo masculino – foram observados. Outros fatores como a descrição de personagens – tanto aspectos físicos quanto psicológicos – e a caracterização dos tais a partir de suas ações, contribuíram para as inferências feitas pelos alunos, levando-os a reflexões durante a leitura – como exemplo, a personagem Lúcia, do romance de C. S. Lewis, corajosa e curiosa.

Foi concedida a eles a liberdade para expressar suas ideias tanto de forma verbal (escrita) quanto não-verbal – desenhavam o que se passava no capítulo lido. Tal liberdade visa a formação de um futuro leitor, tanto em ambiente educacional quanto fora dele. Rouxel (2013, p. 27) afirma que “a leitura dessas obras tende a criar um novo horizonte de expectativas nos alunos”. Contudo, a leitura para cada leitor tem sua singularidade; desse modo:

As experiências individuais são sempre inscritas no interior de modelos e de normas compartilhadas. Cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular. Mas esta singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz com que este leitor seja [de algum modo] semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade. (CHARTIER, 1999, p. 91)

Minha leitura, enquanto professora estagiária, fica retida em meus pensamentos, uma vez que construo interpretações, críticas e posicionamentos próprios. Atentei para a necessidade de proporcionar tal oportunidade também aos alunos, a fim de que prosseguissem com tal estratégia. Atuamos durante as aulas na construção de andaimes<sup>8</sup> (Bazarim, 2006) nos quais os alunos podiam se apoiar para a compreensão da obra lida. Nossa expectativa é que, futuramente, as estratégias aprendidas durante as aulas sejam utilizadas pelos alunos autonomamente na leitura de outros romances.

Ao término da leitura do décimo capítulo do livro de C. S. Lewis – através da leitura compartilhada (COLOMER, 2007) –, realizei uma aula instruindo-os a respeito da importância de um seminário e sua produção, uma vez que integrava a proposta de avaliação: os 7 capítulos que restavam seriam distribuídos em seminários tanto em decorrência de tempo quanto da necessidade do letramento escolar de se ter um instrumento de avaliação e, principalmente, uma nota.

<sup>6</sup> A produção do diário seria diretamente proporcional à quantidade de capítulos lidos.

<sup>7</sup> Não era imprescindível o aluno seguir todos os pontos do diário de leitura; o importante era sua contribuição pessoal, mostrando identificação para com os elementos narrativos ao longo da leitura.

<sup>8</sup> A metáfora do “andaime” – *scaffolding* – foi elaborada pelo grupo de neovygotskyanos Wood, Bruner e Ross (1976).

Lembro que tal aula teve a participação constante dos alunos, ora por meio de perguntas, ora por meio de leitura da apostila<sup>9</sup>. Do intercâmbio de informações realizados por eles, concluo que construíram os conhecimentos com maestria, semelhante à proposta da apostila: “Seminário lembra a ideia de semeador, ou seja, vocês vão semear ideias e conhecimentos para os colegas”.

### Considerações finais

Durante as muitas leituras de *As Crônicas de Nárnia: o Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa* nas aulas de Literatura, concluo que, cada palavra escrita nos Diários de Leitura, bem como cada seminário, ficará marcado na vida dos alunos do 7º Ano A. Afirmo com base em suas próprias palavras e atitudes, essas demonstradas em cada nível presente em Faria (2015). O ensino da leitura, sobretudo da literária, na escola é um ato de amor que pode provocar a criação de sujeitos reflexivos e, com isso, transformar, para melhor, vidas. Castro (2008) *apud* Bakhtin (1992)<sup>10</sup> já nos alertava: a literatura é capaz de transformar o indivíduo em sujeito ativo, responsável por sua aprendizagem. Desse modo, ele compreende o contexto em que vive e modifica-o de acordo com a sua necessidade. Desafiei-os (através da motivação) a implementarem a leitura e a literatura em seus cotidianos para se tornarem cidadãos conscientes, reflexivos, sensíveis e criativos para, dessa maneira, transformarem o conceito de ser humano e sociedade.

### Referências

ANTUNES, Celso. *Vygotsky, quem diria?!*: Em minha sala de aula: Fasc. 12. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BAZARIM, Milene. *Construindo com a escrita interações improváveis entre professora e alunos do ensino fundamental de uma escola pública da periferia de Campinas*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – IEL, Unicamp, Campinas-SP, 2006. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269737>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

CASTRO, Eline Fernandes de. *A importância da leitura infantil para o desenvolvimento da criança*. 2008. Disponível em: <<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-literatura-infantil-para-desenvolvimento.htm>>. Acesso em: 28 agosto de 2018.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/ Imprensa Oficial do Estado, 1999.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. 5. reimp. São Paulo: Contexto, 2014.

FARIA, Maria Alice. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. 5. ed. 4. reimp. São Paulo: Contexto, 2015.

LEWIS, C. S. *A abolição do homem*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

\_\_\_\_\_. *O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

<sup>9</sup> Apostila que confeccionei para ministrar a aula sobre seminário.

<sup>10</sup> BAKHTIN, Michail. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes [1979]. 1992.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo, SP: Parábola, 2013. p. 23.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.