



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

ESTELA APARECIDA DE SOUZA DOS SANTOS

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA E CONFLITOS BÉLICOS: CONEXÕES
PARA ALÉM D' A *CHAVE DO TAMANHO*, DE MONTEIRO LOBATO**

Presidente Prudente

2022

ESTELA APARECIDA DE SOUZA DOS SANTOS

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA E CONFLITOS BÉLICOS: CONEXÕES
PARA ALÉM D' A *CHAVE DO TAMANHO*, DE MONTEIRO LOBATO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Unesp/*Campus* de Presidente Prudente, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Renata Junqueira de Souza

Agência de fomento: Fapesp – Processo n° 2020/03049-4

Presidente Prudente

2022

S237e Santos, Estela Aparecida de Souza dos
Estratégias de Leitura e Conflitos Bélicos : Conexões para além d'
A chave do tamanho de Monteiro Lobato / Estela Aparecida de Souza
dos Santos. -- Presidente Prudente, 2022
173 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientador: Renata Junqueira de Souza

1. Estratégia de Leitura. 2. Conflito Bélico. 3. Literatura Infantil. 4.
Ensino Fundamental. 5. Monteiro Lobato. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Estratégias de Leitura e Conflitos Bélicos: Conexões para além d' "A chave do tamanho" de Monteiro Lobato.

AUTORA: ESTELA APARECIDA DE SOUZA DOS SANTOS

ORIENTADORA: RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Educação, pela Comissão Examinadora:

Prof(a). Dr(a). RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente - SP

Profa. Dra. MARCIA TAVARES SILVA (Participação Virtual)
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS / Universidade Federal de Campina Grande

Profa. Dra. LUCIANA MARIA CRESTANI (Participação Virtual)
Universidade de Passo Fundo (UPF)

Presidente Prudente, 30 de março de 2022

À minha madrinha Maria, linda luz que me
acompanha e ilumina meu caminho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, Eliana, por diariamente me ligar perguntando se estou me alimentando e cuidando de mim. Sou grata por seu cuidado, amor, atenção e orgulho;

À minha madrinha Maria, que sempre me ajudou, me acolheu e esteve comigo em todos os momentos da minha vida, a minha casa das chaves. Agradeço o sorriso, a voz e o amor que permanecem em mim;

À Professora Renata Junqueira, por sempre me incentivar e pela paciência e bondade de sempre. Mais que orientadora, foi amiga e companheira. Proporcionou-me orientações que me guiarão pelo resto da vida;

Ao Hygor, meu companheiro e amigo, que esteve ao meu lado nesta caminhada, contribuindo com os livros que lia e se lembrava de mim. Você me desafia, me acolhe e me faz sorrir todos os dias, meu amor é seu;

Às minhas amigas mais próximas: Beatriz, Cássia, Jéssica, Maju, Ana Carolina, Vitória e Júlia, que nesses anos em Presidente Prudente me acolheram e me fizeram sentir em casa. A vocês, todo meu amor;

À minha irmã Silvia e filhos: Lucas, Luiz Henrique, Luiz Felipe, meus sobrinhos amados que são minha calma;

À Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, pelos cursos e pelos professores que me proporcionaram cada vez mais relações e conhecimentos;

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), pelo financiamento desta investigação e pelas contribuições desde o momento da avaliação do processo nº 2020/03049-4. À equipe Fapesp, todo meu agradecimento;

Agradeço às bases de dados e à equipe Capes. Isso só foi possível, pois o trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (Capes) - Código de Financiamento 001;

Ao Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil “Maria Betty Coelho Silva” (CELLIJ/Unesp) e seus integrantes. Sou grata pela amizade sincera, sorrisos acolhedores e pelas conversas e empatia de sempre;

Ao Grupo de Pesquisa Formação de Professores e as Práticas Educativas em Leitura, Literatura e Avaliação do texto literário, pelas reuniões, discussões e obras compartilhadas;

Enfim, agradeço à minha família e a todos os outros que estiveram comigo em busca de novas aventuras.

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

(Tecendo a manhã, João Cabral de Melo Neto)

RESUMO

A presente pesquisa, vinculada à linha “Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem”, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente-SP, visa, como objetivo geral, elaborar uma proposta de atividade metacognitiva de compreensão leitora para a obra literária *A chave do tamanho* (2016), de Monteiro Lobato, investigando de que maneira os estudantes de quinto ano do Ensino Fundamental podem estabelecer relações com os conflitos bélicos a partir da estratégia de leitura *conexão*. Os objetivos específicos se concentram em: a) Auxiliar o professor no ensino das estratégias de leitura e nos procedimentos necessários para utilizá-las; b) Auxiliar o professor no ensino e leitura de literatura; c) Contribuir com diferentes textos literários, auxiliando na atualização dos conhecimentos prévios dos discentes e d) Auxiliar o professor na sistematização e no ensino da leitura literária. Sabemos que ler literatura não é uma atividade fácil, principalmente quando definimos leitura como atribuição de sentidos. Diante disso: como uma proposta de atividade fundamentada nas estratégias de leitura pode auxiliar os estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental a compreenderem o livro *A chave do tamanho* (2016), de Monteiro Lobato? Afinal, o texto tem como tema principal a Segunda Guerra Mundial, ocorrida de 1939 a 1945, muito distante dos estudantes em questão. Pensando numa solução à pergunta, acreditamos que se mediarmos a leitura do livro *A chave do tamanho* (2016) através das estratégias metacognitivas de compreensão leitora, (ativação do conhecimento prévio, visualização, inferência, conexão, questionamentos, síntese e sumarização), propostas por Giroto e Souza (2010), além de Solé (1998), nas ações antes, durante e após a leitura, e Kleiman (2016), que discute sobre os três conhecimentos prévios, (conhecimento linguístico, conhecimento de mundo, conhecimento textual), base de toda estratégia de leitura, os estudantes do quinto ano estabelecerão relações com assuntos do cotidiano que refletem na literatura e compreenderão o livro escrito por Monteiro Lobato. Assim, o resultado desta pesquisa se funda no diálogo de um estudo com a utilização de quatro textos literários infantis e juvenis com a temática da guerra relacionados à obra *A chave do tamanho* (2016), auxiliando no trabalho do professor em sala de aula, através da necessidade de planejamento e de sistematização das etapas no ensino de literatura. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico-analítico-propositivo. As encaminhadas agregam e dialogam com os estudos sobre literatura, seja em continuidade às pesquisas sobre a literatura infantil ou no que diz respeito ao seu ensino.

Palavras-chave: Estratégia de leitura. Conflito bélico. Literatura Infantil. Ensino Fundamental. Monteiro Lobato.

ABSTRACT

The present research, linked to the line “Formative Processes, Teaching and Learning”, of the Postgraduate Program in Education at Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente, aims to develop a proposal of activity metacognitive comprehension reader for the literary work *A chave do tamanho* (2016), by Monteiro Lobato, investigating how fifth-year elementary school students can establish relationships with war based on the *connection* reading strategy. We know that reading is not an easy activity, especially when we define reading as the attribution of meanings. In view of this: How can an activity proposal based on reading strategies help fifth year elementary school students to understand Monteiro Lobato's book “*A chave do tamanho*”? The text has as its main theme the Second World War that took place from 1939 to 1945, extremely far from the students in question. Thinking about a solution to the question, we believe that if we mediate the reading of the book *A chave do tamanho* (2016) through the metacognitive strategies of reading comprehension (activation of prior knowledge, visualization, inference, connection, questioning, synthesis and summarization) proposed by Girotto and Souza (2010), in addition to Solé (1998), in the actions before, during and after reading and Kleiman (2016), who discusses the three previous knowledge (linguistic knowledge, world knowledge, textual knowledge), the basis of any reading strategy, fifth year students will establish relationships with everyday issues that are reflected in literature and will understand the book written by Monteiro Lobato. That said, the result of this research is based on the dialogue of a study with the use of children's and young people's literary texts with the theme of war, related to the work *A chave do tamanho* (2016), helping the teacher's work in the classroom, through the need for planning and systematization of the stages in the teaching of literature, with the objective of understanding the literary books and theme by the students. This is qualitative research, of a bibliographic-analytical-propositional nature. The discussions that will be forwarded add and dialogue with studies on Literature, whether in continuity with research on Children's Literature or about its teaching.

Keywords: Reading Strategy. War. Children's literature. Elementary School. Monteiro Lobato.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa de <i>A chave do tamanho</i> (1942)	49
Figura 2 – Capa de <i>Fumaça</i> (2011)	82
Figura 3 – Folhas de guarda de <i>Fumaça</i> (2011)	86
Figura 4 – Páginas 4 e 5 de <i>Fumaça</i> (2011)	87
Figura 5 – Páginas 12 e 13 de <i>Fumaça</i> (2011)	87
Figura 6 – Páginas 8 e 9 de <i>Fumaça</i> (2011)	88
Figura 7 – Páginas 14 e 15 de <i>Fumaça</i> (2011)	89
Figura 8 – Páginas 18 e 19 de <i>Fumaça</i> (2011)	89
Figura 9 – Páginas 24 e 25 de <i>Fumaça</i> (2011)	90
Figura 10 – Páginas 32 e 33 de <i>Fumaça</i> (2011)	91
Figura 11 – Capa de <i>Rosa Branca</i> (2018)	96
Figura 12 – Folha de rosto <i>Rosa Branca</i> (2018)	96
Figura 13 – Início da narrativa de <i>Rosa Branca</i> (2018)	97
Figura 14 – Páginas do livro <i>Rosa Branca</i> (2018)	98
Figura 15 – Prisioneiros	99
Figura 16 – Ações de Rosa Branca	100
Figura 17 – Rosa Branca no caos	102
Figura 18 – Páginas finais de <i>Rosa Branca</i> (2018)	102
Figura 19 – Capa de <i>Um e sete</i> (2004)	153
Figura 20 – Páginas 14 a 19 do livro <i>Um e sete</i> (2004)	154
Figura 21 – Plano-detalhe do livro <i>Um e sete</i> (2004)	155
Figura 22 – Página 8 de <i>Um e sete</i> (2004)	155
Figura 23 – Páginas 16 e 17 de <i>Um e sete</i> (2004)	156

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Guerra na literatura infantil	21
Quadro 2 – Estudos sobre <i>A chave do tamanho</i>	24
Quadro 3 – Funções das personagens	76
Quadro 4 – Desvendando a personagem protagonista	78
Quadro 5 – Primeira atividade	80
Quadro 6 – Conhecimento Prévio	80
Quadro 7 – Levantamento do conhecimento prévio	81
Quadro 8 – Ações antes da leitura, motivação	84
Quadro 9 – Durante a leitura de <i>Fumaça</i> (2011)	85
Quadro 10 – Depois da leitura de <i>Fumaça</i> (2011)	92
Quadro 11 - Antes da leitura do livro <i>Rosa Branca</i> (2018)	104
Quadro 12 - Questionamentos antes da leitura de <i>Rosa Branca</i> (2018)	105
Quadro 13 – Ações durante a leitura do livro <i>Rosa Branca</i> (2018)	106
Quadro 14 – Conexões realizadas em <i>Rosa Branca</i> (2018)	107
Quadro 15 – Ações depois da leitura de <i>Rosa Branca</i> (2018)	107
Quadro 16 – Antes da leitura de <i>A chave do tamanho</i> (2016)	113
Quadro 17 – Sistematização dos modos de ler e dos grupos de capítulos	115
Quadro 18 – Roteiro de questionamentos para <i>A chave do tamanho</i> (2016)	122
Quadro 19 – Perguntas sobre o texto <i>A chave do tamanho</i> (2016)	135
Quadro 20 - Levantamento do conhecimento prévio/o que aprendi	158
Quadro 21 – Perguntas para o jogo	159

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 A travessia das salas	12
1.2 A Casa das Chaves – a entrada	16
2 O PERCURSO	18
2.1 A metodologia da pesquisa	18
2.2 As nuvens que nos rodeiam	21
2.3 Aventuras: a organização da dissertação	26
3 PÔR DO SOL DE TROMBETA	28
3.1 Bombardeios	28
3.2 Asas da guerra	32
3.3 O polêmico: explicação necessária	35
4 LOBATO E A CHAVE: VIAGEM PELO MUNDO	37
4.1 A estante dos remédios	37
4.2 A Ordem Nova	49
4.3 A estratégia como chave	58
5 A CHAVE DA GUERRA: LEITURA E ESTRATÉGIAS	75
5.1 A leitura	78
5.2 Atividade 1 – <i>Fumaça</i> (2011)	81
5.3 Atividade 2 – <i>Rosa Branca</i> (2018)	93
5.4 Atividade 3 – <i>A chave do tamanho</i> (2016)	107
5.5 Atividade 4 – <i>Um e 7</i> (2004)	151
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
REFERÊNCIAS	164

1 INTRODUÇÃO

Isso de começar não é fácil. Muito mais simples acabar. Pinga-se um ponto final e pronto; ou então escreve-se um latinzinho: *Finis*. Mas começar é terrível.

(*Emília*, Monteiro Lobato)

1.1 A travessia das salas

Só foi possível acontecer esta pesquisa graças às grandes decisões que fiz¹ na minha vida, que antes não eram vistas como tão grandes assim. Quando criança, já quis fazer várias coisas, para ser sincera, nunca soube em qual profissão gostaria de me formar.

Em 2016, época que ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia, foi uma escolha que dentre as poucas é a que estava ao meu alcance e sou feliz por tê-la feito, pois foi a partir dela que eu pude encontrar algo que antes procurava, mas ainda não sabia: a necessidade de transformar ativamente o mundo em que eu participava.

Demorou por volta de cinco a sete semestres para quem, apaixonada pela Educação, ficasse extasiada nas aulas de literatura ministradas pela Professora Renata Junqueira. Esse feliz encontro me proporcionou momentos de autoconhecimento, de conhecimento do mundo, das pessoas e das culturas à minha volta; me fez enxergar a literatura com olhos críticos, com olhos apaixonados e confusos. Então, foi ali que eu encontrei a possibilidade de inclinar, pelo menos um pouco, as pessoas à mudança.

A leitura sempre foi algo presente na minha vida, às vezes enxergada como boa pronúncia. Minha família constantemente solicitava que eu “lesse” em voz alta, principalmente na igreja ou em novenas de Natal, para que todos escutassem como eu era boa. Dentre essas oportunidades, entretanto, eu experienciei a oportunidade de ganhar livros, de comprar, de provar e de realmente ler.

Na escola, quando eu estava no ensino fundamental, ganhei meu primeiro livro de Monteiro Lobato, *Reinações de Narizinho* (2002), ele estava em uma caixa em silêncio. Ficou sem dizer nada até o momento em que o peguei na mão. Depois que eu vi sua capa, já começou a me dizer e não parava mais, como Emília quando tomou a pílula falante.

¹ Nesta subseção, utilizarei a primeira pessoa do singular enquanto voz verbal, pois se trata de um relato pessoal. No restante do texto, a voz utilizada foi a primeira do plural, pois entendemos que o trabalho é uma via de mais de uma mão: entre pesquisadora, orientadora e outras vozes na pesquisa, como as teorias e críticas que nos embasaram.

A obra possui uma capa azul como água, as personagens ilustradas por Paulo Borges estão espalhadas olhando Narizinho com seu belíssimo vestido feito por Dona Aranha, a dançar com o Príncipe. Lembro-me de quando fiz uma inferência pensando que parecia um casamento. À época, eu não sabia que isso também era ler, nem imaginava que poderia ser uma estratégia de leitura. É o primeiro volume da Editora Globo e foi uma das primeiras vezes que vi a magia acontecer em um livro.

Quando o reli, sentada debaixo da jabuticabeira de casa, senti no corpo o gosto da saudade, o melhor é que dessa vez foi uma leitura diferente daquela que realizei quando menor, os pensamentos foram outros, o sabor, a sensação... Não sei pôr em palavras.

Depois de ganhar os primeiros livros, eu não parei mais com a leitura, lia sempre que podia, ou quando algum amigo me emprestava, e a partir dessas significativas vivências eu pude me ver leitora na adolescência e na universidade. Percebo o impacto que isso gerou na minha vida, porque eu também me vi escritora na graduação, tendo que escrever artigos, monografia e, agora, a dissertação. Assim, quanto mais eu leio, mais coisas eu relaciono e mais assuntos e informações eu tenho para acrescentar ao meu texto hoje. Isso é bom, pois algo que a partir dos meus conhecimentos eu escrevi, em uma nova leitura, já tenho inúmeras coisas a serem revistas, considerando que eu ainda não parei de ler.

Entretanto, nesta caminhada eu também encontrei problemas, algo que precisava ser mudado para que uma ação significativa pudesse acontecer, foi, então, juntamente à Professora Renata, que pensamos: qual pequeno caminho começaríamos a seguir, para que daqui a um tempo nós estivéssemos com este, antes pequeno, agora grande caminho andado?

À vista disso, com poucos passos trilhados, a preferência sobre o tema desta dissertação, é em relação aos desafios enfrentados em sala de aula no que diz respeito à formação de leitores, sobretudo de literatura, pois através da nossa experiência sentimos uma certa dificuldade em se trabalhar o livro literário na formação da criança, essencialmente se houver assuntos sensíveis, já que muitas escolas mostram receio em trazer para sala de aula, no ensino fundamental, temas polêmicos, como a guerra.

Temas polêmicos, sensíveis ou *fracturantes*, como comumente são chamados, são textos literários que falam sobre a morte, a sexualidade, a violência, a política, o suicídio, o preconceito, questões de gênero, o idoso, o racismo, o aborto, a guerra etc. (AZEVEDO, 1999).

Discutir esses tipos de textos em sala de aula é um desafio, pois, de acordo com Azevedo (1999) e Hunt (2005), embora tais tópicos façam parte da realidade e que no dia a dia tanto crianças como adultos se deparam com essas informações ao ligarem a televisão, ao jogarem videogames ou ao lerem um jornal, no meio educacional, em decorrência de se desejar proteger

a infância, considera-se, muitas vezes, que algumas dessas temáticas se distanciam da realidade das crianças ou, por não se saber como se trabalhar, esses assuntos são temidos. Todavia, pressupomos que não se deve entender como ignorância a proteção destinada às crianças com relação a aspectos aos quais podem vir a confrontar.

Considerando que os conflitos bélicos estão em todos contextos sociais e que pode nos afetar direta ou indiretamente, os estudantes que vivem nessas circunstâncias deveriam urgentemente discutir, debater e compreender esse assunto, em especial no ambiente escolar, espaço propício para o desenvolvimento de conhecimentos, de descoberta e de aprendizagem real. De acordo com Delors (2001, p. 11.) “Esta é a utopia necessária ante os múltiplos desafios do futuro: tornar a educação um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social”.

Os jornais nacionais televisivos, impressos e digitais, apresentados em agosto de 2021, a título de exemplo, discursavam e noticiavam sobre a guerra que começou com a saída dos Estados Unidos da América do Afeganistão. Após 20 anos em conflito no país afegão, os americanos retiraram sua tropa de soldados que lutava contra o grupo extremista Taleban. Ao saírem, em menos de uma semana, o Taleban tomou o poder da capital de Cabul, e com o Taleban de volta o mundo assistiu cenas chocantes por conta do desespero dos que temem viver sob o comando do grupo radical.

Nos dias anteriores à queda do governo afegão, os ataques mataram, segundo o jornal Folha de São Paulo (2021), entre 300 e 400 soldados diariamente. A população, incluindo crianças e jovens, invadiu, horas após a tomada do poder, a pista de decolagem do aeroporto da capital e pelo menos 7 pessoas morreram alvejadas ou ao caírem de um avião em voo. Em 12 de agosto, os Estados Unidos previam que Cabul sucumbisse ao grupo extremista dentro de 30 dias; não chegou a tanto: bastaram apenas 3 dias para que o país entrasse em colapso (FOLHA DE SÃO PAULO, 2021).

Ao que se refere ao noticiário do Brasil em 2022, no dia 21 de fevereiro, Vladimir Putin autorizou o envio de tropas para regiões consideradas separatistas da Ucrânia e uma guerra começa entre a Rússia e a Ucrânia. Não é possível reduzir o conflito em apenas uma causa, entretanto, Donetsk e Luhansk, duas regiões da Ucrânia, já foram consideradas pretexto para a invasão Russa, já que eram duas regiões que pediam por separação do país. Com o reconhecimento da Rússia de sua independência, ao que Putin alegou que as terras do leste ucraniano são russas, duas tropas foram enviadas para as regiões e foi reconhecida sua emancipação com a justificativa de “manter a paz” (G1, 2022).

Em relação a esse contexto, líderes ocidentais, tentando evitar o confronto, prepararam sanções econômicas para punir o país russo, seja como o presidente dos Estados Unidos Joe Biden ao assinar uma ordem que proíbe futuros investimentos, comércio e financiamento nas províncias separatistas ou como Boris Johnson, Primeiro-ministro do Reino Unido, em 2022, que relatou que o reconhecimento separatista das regiões feitas pelo país viola a lei internacional, a soberania e a integridade da Ucrânia (CNN, 2022); (G1, 2022).

Sanções não foram suficientes, Putin, como presidente, já havia previsto tais ações e se precaveu aumentando suas reservas estrangeiras, desenvolvendo indústrias locais e construindo seu próprio sistema de mensagens financeiras. Três meses depois do possível começo, a guerra ainda continua, milhares de famílias saíram do país ucraniano por conta de ataques, outras muitas morreram por bombardeios, fome, frio ou violências (CNN, 2022); (G1, 2022).

Nesses aspectos, a abordagem dos conflitos bélicos na escola pode ocorrer de várias formas: com uma roda de conversa, ao assistir a um filme, uma notícia de jornal, que pode ser lida por diferentes idades, ou mesmo nas aulas de história. Escolhemos desenvolver através da linguagem literária, carregada em seu grau máximo de significados (POUND, 2006; AZEVEDO, 1999), visando atribuir sentidos ao livro *A chave do tamanho* (2016), escrito por Monteiro Lobato, através do tema.

Tendo isso em vista, percebe-se dois pontos que precisam ser agenciados e compreendidos para que um bom trabalho aconteça: a) o uso da literatura de forma a não anular a sua literariedade e b) o uso da literatura de forma a não anular a sua literariedade ao se trabalhar os assuntos polêmicos.

N' *A chave do tamanho* (2016), a narrativa se desenvolve com base no conflito gerador da guerra, assunto que é muito discutido no ensino médio, mas pouco visto no ensino fundamental. A obra é muito bem escrita por José Bento Monteiro Lobato, renomado autor da literatura brasileira. Sua estética e apreço torna a leitura uma oportunidade inestimável, seu mérito se deve à profundidade e a variedade de aspectos com que o tema é tratado ao longo dos capítulos que contam a história dos moradores do Sítio do Picapau Amarelo, preocupados com os horrores da Segunda Guerra Mundial, acontecida entre os anos 1939 e 1945.

Logo, para melhor aproveitamento do texto, utilizaremos das estratégias de leitura, com a hipótese de que as ações são uma valoração para a formação do aluno que lê e que enxerga os enlaces da arte, aos quais podem auxiliar no desenvolvimento humano, no direito ao acesso à cultura e na atualização do conhecimento prévio.

1.2 A Casa das Chaves – a entrada

No momento em que a produção de livros destinados a crianças se torna um segmento relevante, tanto economicamente quanto culturalmente, ao final dos anos 1960, a literatura infantil começa a se integrar como forma de estudos universitários, tornando-se objetos de teses, de congressos e de conferências, sobretudo nos anos de 1970 e 1980 (MORTATTI, 1999).

É latente hoje, portanto, o se debruçar em pesquisas sobre o processo de ensino e de aprendizagem do ato de ler literatura, com vistas na formação de leitores estratégicos e reflexivos diante dos textos e do mundo. Ante ao exposto, a leitura literária necessita de um olhar mais aprofundado, pois ao decorrer de sua história percebe-se que ela passou por muitos percalços e ainda hoje se tem "lagos" de equívocos no que diz respeito ao seu uso, ao seu ensino e à sua produção. Isso quer dizer que, ao ensinar a cultura literária, delineamos que nossos estudantes sejam leitores de sentidos, mas nos equivocamos nos procedimentos pedagógicos necessários para ensiná-los, conseqüentemente, tal obstáculo tende a não alcançar o objetivo pelo qual o texto se propõe, já que não é priorizado o viés estético da obra nem os sentidos que ela consegue suscitar, apontando, então, um caminho contrário a uma formação leitora de um sujeito que compreende para além das linhas, que se humaniza e se reconhece como leitor pertencente de uma sociedade em constante transformação.

Diante disso, compreendemos que o desenvolvimento humano acontece pela apropriação das informações e das ações mentais presentes nos conhecimentos culturais. A priori, entende-se que a literatura e seus aspectos produzidos estão externos ao sujeito, mas quando começamos afirmar que a informação foi apreendida, significa que, no leitor, se formaram ações, tanto motoras quanto mentais, necessárias para se utilizar daquele instrumento em vida. Essa cultura, desse modo, deixa de ser externa ao indivíduo e começa a fazer parte do seu ser (SFORNI, 2008).

Assim, a leitura, enquanto ação de atribuir sentido, é instrumento para se desenvolver através de seus diversos atos o modo de pensar e de ser no mundo em diferentes situações. Entendendo-a como atos, é evidente que o processo de ensino do ato de ler literatura deve ser trabalhado de forma diferente dos outros, já que sua leitura nos contextos sociais se propõe de forma única. Cada ato, dessa forma, possui suas ações necessárias para se utilizar, isto é, sua forma de ler, seu sentido, seu objetivo, suas perguntas e suas respostas (FOUCAMBERT, 1994). Portanto, o ato de ler literatura se difere do ato de ler um texto publicitário, que se difere do ato de ler uma revista, uma receita ou um texto jornalístico, por exemplo.

Considerando o exposto, torna-se possível acontecer a atribuição de sentidos na leitura da linguagem literária através da utilização das estratégias de leitura. Nesse sentido, os referenciais teóricos, aqui pautados partem das perspectivas referentes às estratégias de leitura de Girotto e Souza (2010), sobretudo a conexão (conexão texto-texto, conexão texto-leitor, conexão texto-mundo); nas ações antes, durante e depois da leitura, propostas por Solé (1998); e nos fundamentos de Kleiman (2016), no que diz respeito aos três conhecimentos (conhecimento de mundo, conhecimento textual, conhecimento linguístico) que o aluno precisa ativar na produção do processo de leitura.

Desse modo, as discussões que serão encaminhadas se fundam no sentido de agregar e de dialogar aos estudos com o livro de literatura, seja em continuidade às pesquisas sobre a literatura infantil ou no que diz respeito ao seu ensino. Esperamos fomentar, modestamente, possibilidades metodológicas para trabalhar o texto literário em sala de aula; o objetivo geral desta pesquisa, diante disso, se concentra em elaborar uma proposta de atividade metacognitiva de compreensão leitora para a obra literária *A chave do tamanho* (2016), de Monteiro Lobato, investigando de que maneira os estudantes de quinto ano do Ensino Fundamental podem estabelecer relações com os conflitos bélicos a partir da estratégia de leitura conexão.

Já os objetivos específicos se concentram em: 1. Auxiliar o professor no ensino das estratégias de leitura e nos procedimentos necessários para utilizá-las; 2. Auxiliar o professor no ensino e leitura de literatura; 3. Contribuir com diferentes textos literários, auxiliando na atualização dos conhecimentos prévios dos discentes e 4. Auxiliar o professor na sistematização e no ensino da leitura literária.

Entendendo-se, diante do posto, que a leitura do livro de literatura não deva ser estabelecida como utilitária, o que nesse caso ser útil para se trabalhar o tema da guerra, mesmo que esse seja o conflito gerador da arte produzida por Lobato, nós produzimos atividades com livros ilustrados por diferentes perspectivas que serão propostas antes e depois da leitura do livro *A chave do tamanho* (2016), em busca de contribuir com a atualização do conhecimento prévio do aluno, para levá-lo a compreender o livro e a realizar, através da mediação, conexões com assuntos diversos.

Logo, a questão-problema desta pesquisa concerne em: *Como* uma proposta de atividade fundamentada nas estratégias de leitura pode auxiliar os estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental a compreenderem o livro *A chave do tamanho* (2016), de Monteiro Lobato? Nesse sentido, os estudos bibliográficos citados anteriormente sustentaram as discussões teóricas da nossa produção.

2 O PERCURSO

2.1 A metodologia da pesquisa

Esta investigação está embasada nos princípios da abordagem qualitativa, já que nela o cientista é ao mesmo tempo sujeito e objeto de suas pesquisas. “Considerando que a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques” (GODOY, 1995, p. 23).

Nos princípios referentes à pesquisa de cunho bibliográfico-analítica-propositivo, com o objetivo de ampliar os conhecimentos empíricos e teóricos em torno do objeto de estudo proposto, temos por base a necessidade de aprofundamento no que tange às pesquisas já produzidas sobre os conflitos bélicos na literatura infantil, sobre estratégia de leitura e sobre Monteiro Lobato. Além do mais, trata-se de uma pesquisa propositiva, pois como características apresenta, segundo Freire (2013), a análise, a avaliação e proposição de alternativas para solução dos problemas diagnosticados.

A abordagem qualitativa, de acordo com Rodrigues e Limena (2006, p. 90), é:

[...] utilizada para investigar problemas que os procedimentos estatísticos não podem alcançar ou representar, em virtude de sua complexidade. Entre esses problemas, poderemos destacar aspectos psicológicos, opiniões, comportamentos, atitudes de indivíduos ou de grupos. Por meio da abordagem qualitativa, o pesquisador tenta descrever a complexidade de uma determinada hipótese, analisar a interação entre as variáveis e ainda interpretar os dados, fatos e teorias.

Para a coleta de dados, foram utilizadas as pesquisas de caráter bibliográfico, documental e artigos científicos. Segundo Fonseca (2002, p. 31-32), a partir

[...] do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Dessa forma, qualificando nossa pesquisa para que as atividades propostas de fato levem os estudantes a compreenderem o livro *A chave do Tamanho* (2016), de Monteiro Lobato, a partir da estratégia de leitura *conexão*, pesquisamos em bases de dados outros estudos que desenvolveram discussões sobre os conflitos bélicos na literatura infantil e sobre a obra *A chave do tamanho*. Assim, consultamos 4 bases, entre o primeiro semestre de 2020 até o primeiro semestre de 2021, analisando quais pesquisas corroboram com o tema aqui proposto.

No momento do levantamento, preferimos palavras no singular e sem acento ortográfico para um melhor resultado de busca. Fizemos uso de operadores booleanos “AND” e “OR” entre algumas combinações de palavras, além de sinais de operadores de proximidade, como as aspas e parênteses. As bases de dados consultadas foram: Athena pesquisa integrada da Unesp, Scielo, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (ibictosasisbr) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por ser de fácil acesso de professores, comunidade em geral e pesquisadores. Buscamos artigos, dissertações, teses, monografias e livros que estivessem disponíveis on-line.

Utilizamos as seguintes palavras-chave e descritores em Língua Portuguesa: guerra na literatura infantil, guerra, conflito, conflito bélico, *A chave do tamanho*, Monteiro Lobato 1882-1948, Lobato 1939-1945, infância, criança, estratégia de leitura, tema sensível e educação. Os sinônimos e decorrentes foram utilizados individualmente e em conjunto, também como termos de pesquisa. Neste sentido, foram coletados os estudos que havia, em seu resumo e/ou título, assuntos referentes às nossas buscas.

Para o aprofundamento na obra e na vida de José Bento Monteiro Lobato, utilizamos de biografias escritas por grandes estudiosos do autor, que mensuravam Lobato pessoa, pintor, fotógrafo, casado, avô, além do Lobato para adultos, autor para criança, editor etc. Alguns dos livros foram comprados e outros encontrados na biblioteca da Professora Renata Junqueira.

São amplas as escolhas que podemos fazer valer de biografias sobre Monteiro Lobato. O escritor se mostrou latente na necessidade de se conhecer. Concordamos com Marisa Lajolo, quando ela diz que “entre as biografias destaca-se a de Edgar Cavalheiro (*Monteiro Lobato, vida e obra*. São Paulo: Brasiliense, 1956), que é bastante extensa, minuciosa, fruto de pesquisa de arquivos do próprio Monteiro Lobato” (LAJOLO, 2000, p. 95).

Após a seleção, nós nos baseamos na metodologia proposta: Solé (1998); Giroto; Souza (2010) e Kleiman (2016) para produzir atividades literárias para quatro livros de literatura infantil. Para tanto, analisamos também as obras a fim de pensar perguntas ao texto, conexões que poderiam ser possíveis de serem realizadas, tanto pelo professor quanto pelo aluno, bem

como visualizações e jogos. A cada obra, portanto, foram desenvolvidas ações antes, durante e depois da leitura, com base em Solé (1998) e em Girotto; Souza (2010).

Nas ações antes da leitura dos livros, foi proposto o levantamento do conhecimento prévio do estudante para ser possível a formulação de questões que buscassem o aprofundamento da obra e a possibilidade de elaboração de conexões na leitura. Ao analisar o livro, ponderamos as ilustrações, o texto e a estrutura, além de informações sobre os autores, momento histórico em que viveram e conhecimentos necessários que os estudantes precisariam possuir para formular questionamentos e atividades de escrita. Para a leitura de *A chave do tamanho* (2016), como é um livro extenso, propusemos que acontecesse por capítulos. Dessa maneira, levamos em consideração os assuntos presentes no texto para separar os capítulos e a leitura escolhida para cada grupo. Nos capítulos que continham informações que eram complexas, ou que precisavam de um aprofundamento maior, foi escolhida a leitura em sala e os modos de ler compartilhado, roda de leitura e leitura dialógica. Nos assuntos de desenvolvimento da narrativa, ou que as informações já foram vistas anteriormente, selecionamos leitura em casa, proferição do texto pelo professor e leitura silenciosa.

Segue os passos em momentos:

Primeiro Momento: Levantamento bibliográfico sobre: as estratégias de leitura; *A chave do tamanho*; Monteiro Lobato, conflitos bélicos, conflitos bélicos na literatura infantil e temas polêmicos.

Segundo Momento: Análise de todo levantamento;

Terceiro Momento: Levantamento de obras literárias com temáticas que se aproximavam de *A chave do tamanho* e do tema guerra;

Quarto Momento: Análise das quatro obras selecionadas;

Quinto Momento: Desenvolvimento e reflexão dos conhecimentos prévios necessários para produzir as atividades: conhecimento prévio sobre a guerra; conhecimento prévio sobre a leitura literária; conhecimento prévio sobre a leitura literária de textos polêmicos; conhecimento prévio sobre o autor do livro principal, Monteiro Lobato, que incide na compreensão da obra; conhecimento prévio sobre *A chave do tamanho* e conhecimento prévio das estratégias de leitura;

Sexto Momento: Desenvolvimento das atividades literárias com base nas estratégias de leitura, nas ações *antes*, *durante* e *depois* da leitura (SOLÉ, 1998); (GIROTTTO; SOUZA, 2010) das quatro obras selecionadas: *antes*, *durante* e *depois* da leitura do livro *Fumaça* (2011); *antes*, *durante* e *depois* da leitura de *Rosa Branca* (2018); *antes*, *durante* e *depois* da leitura de *A chave do tamanho* (2016) e *antes*, *durante* e *depois* da leitura de *Um e sete* (2004).

2.2 As nuvens que nos rodeiam

Nos quadros a seguir, estão dispostos os artigos, as dissertações para título de mestrado e as teses de doutorado que contêm informações sobre os conflitos bélicos na literatura infantil. Separamos por título, por natureza, por autor e por ano, de acordo com as informações dispostas nos próprios arquivos.

Quadro 1 – Guerra na literatura infantil²

TÍTULO	ARTIGO, CAPÍTULO DE LIVRO, LIVRO, DISSERTAÇÃO OU TESE	AUTOR	ANO
A guerra do Paraguai na literatura escolar	Artigo	André Mendes Salles	2013
A guerra invade o sítio do Picapau Amarelo	Artigo	Ana Amélia Vianna Gouvêa	2004
A infância como possibilidade de lirismo em meio à anestesia da guerra: uma análise de “Bom dia, camaradas”	Artigo	Bruno Cardoso	2014
A miniaturização do mundo em “A guerra no Bom Fim”, de Moacyr Scliar	Artigo	Lyslei Nascimento	2014
A missão educativa da geração intermediária em tempo de guerra: textos para a escola e para a juventude de Luigi Bertelli entre 1914 e 1918	Artigo	Anna Ascenzi; Elisabetta Patrizi	2016
Brincando nos escombros: a infância contando histórias	Artigo	Fúlvio de Oliveira Saraiva	2018
Conflictos bélicos em la Literatura Infantil y juvenil: Guerra del Conflicto Armado em Colombia y Segunda Guerra Mundial	Artigo	Luisa Fernanda Ortegón Sepúlveda	2020
Conflitos bélicos, literatura para a infância e sistema educativo: uma reflexão necessária	Artigo	Sara Reis da Silva	2017
Das ilusões do real às verdades da fantasia: configurações da psicologia infantil em A bicicleta que tinha bigodes, de Ondjaki	Artigo	Fabio Gustavo Romero Simeão; Vanessa Riambau Pinheiro	2020

² Para melhor organização e compreensão dos quadros, os quadros teóricos serão, ao longo do texto, destacados na cor azul.

Entre leões, coelhos, tranças e guerras: Dilemas contemporâneos na literatura infantil Angolana de Ondjaki	Dissertação	Aline Van Der Schmidt	2013
Escribir con voz de niño la guerra civil española: representaciones de la infancia em novelas juveniles actuales sobre la Guerra Civil Española	Artigo	Reyva Franco	2017
Ficção e política em tempo de guerra: o projeto tradutório estadunidense para literatura brasileira (1943-1947)	Artigo	Eliza Mitiyo Morinaka	2017
Guerras mundiais na Literatura infantil e Xuvenil galega	Artigo	Maria Vidal-Framco	2019
Historia y literatura durante la Guerra del Pacífico (1879-1833)	Artigo	Madelyn L Alvarino	2006
La Guerra Civil española em la literatura juvenil del. siglo XXI: pacifismo y pluralidad	Artigo	Begoña Regueiro Salgado; Pilar García Carcedo	2020
La manipulación de las mentes em la infancia: Balada triste de trompeta y e niño con el pijama de rayas	Artigo	M Nieves Corral Rey	2016
La Memoria de la Guerra Civil Española em la literatura infantil y juvenil	Artigo	Isabelle Grafín Deym	2007
Memoria, infancia y guerra civil: El mundo narrativo de Ana María Matute	Artigo	Nestor Borquez	2011
Os Conflitos Bélicos e a Criança na Literatura Infantil	Artigo	Fernando Azevedo; Ângela Balça; Moisés Selfa Sastre	2017
Primeira e Segunda Guerra Mundial na LIJ portuguesa	Capítulo de livro	Ana Margarida Ramos; Sara Reis da Silva	2016
Trauma, literatura e imagem: uma leitura de fumaça, de Antón Fortes	Artigo	Danielle Cristina Mendes Pereira	2017

Fonte: Autoras (2020; 2021).

Foram 21 estudos encontrados nas bases de dados referentes à guerra na literatura infantil. Os arquivos estão disponíveis em forma on-line.

Dentre os estudos encontrados, um foi realizado a fim de obter título de mestre e os demais foram artigos publicados em revistas e em livros. Destaca-se que *nenhum utilizou a estratégia de leitura* como forma de mediar a leitura do livro.

As buscas se mostraram escassas; com os descritores “conflito bélico AND literatura”, por exemplo, foram 460 resultados achados apenas na plataforma de Pesquisa Integrada da Unesp, todavia, após a primeira análise, apenas vinte e um estudos na América Latina discorriam sobre os conflitos bélicos na literatura infantil, considerando todas as bases anteriormente citadas.

Assim, dentre os destacados no quadro anterior, após uma segunda análise do conteúdo, tendo como critério a relação com o assunto proposto na dissertação, escolhemos aqueles que compõem nossa pesquisa: os estudos de Pereira (2017); Azevedo; Balça; Sastre (2017); Nascimento (2014) e Gouvêa (2004). Dessa forma, os critérios de exclusão dos outros artigos se deram porque não possuem o desenho adequado que foi estabelecido para esta pesquisa.

Pereira (2017) analisa e realiza uma leitura de *Fumaça* (2011), livro ilustrado escrito por Antón Fortes e Joanna Concejo, com tradução de Marcos Bagno, que tem como tema o Holocausto e a pós-memória da guerra. A autora analisou a obra referenciando-a em torno das relações intersemióticas, buscando compreender os diálogos com a memória histórica e a arte surrealista por estratégias de montagem. O livro em questão foi um dos livros do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), criado pelo Governo Federal, que consistia na distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência às escolas públicas do país.

O estudo de Azevedo; Balça; Sastre (2017) centra-se em três obras de literatura infantil que abordam em sua narrativa a situação da guerra, possibilitando pensar e interrogar o lugar da criança nesse contexto, propondo uma modelização, constituindo-se como excelente ocasião para mediar a leitura acerca dos temas difíceis.

No artigo intitulado “A miniaturização do mundo em ‘A guerra no Bom Fim’ de Moacir Scliar”, produzido por Nascimento (2014), apresenta-se o romance, encenando os efeitos devastadores do conflito no imaginário de crianças no Bom Fim, um bairro judaico de Porto Alegre. O artigo discorre sobre o livro pensando no ponto de vista da infância, em que num espaço de sonho e de fantasia os pesadelos e os maus presságios, no “pequeno país”, revelam o mundo miniaturizado e brutalizado pela guerra.

No artigo intitulado “A guerra invade o Sítio do Picapau Amarelo”, Gouvêa (2004) afirma que a situação contemporânea interfere na narrativa de muitos dos livros do ciclo do Picapau Amarelo. A autora, dessa forma, cita dois livros do autor Monteiro Lobato: *O poço do Visconde*, que foi resultado das campanhas de Lobato pelo petróleo, receita para redenção do povo brasileiro e *A chave do tamanho*, que ocorre em meio à Segunda Guerra Mundial. Em *A chave do tamanho*, de acordo com a autora, Lobato proporia retirar da humanidade todos os meios para exercer a violência, aleijando-a do acesso ao maquinário guerreiro e reduzindo-a ao mundo natural.

A partir de Gouvêa (2004), que cita o livro escrito por Lobato, ao qual propusemos no estudo, a seguir, dispõem-se em quadro os artigos, dissertações para título de Mestrado e teses de Doutorado que contêm informações sobre o livro *A chave do tamanho*.

Quadro 2 – Estudos sobre *A chave do tamanho*

TÍTULO	ARTIGO, DISSERTAÇÃO OU TESE	AUTOR	ANO	ÁREA/REVISTA
A América em A Chave do Tamanho, de Monteiro Lobato	Artigo	Thiago Alves Valente	2005	Letras
A biologia em obras infantis de Monteiro Lobato: modulações literárias, científicas e culturais	Artigo	Fabiana Aparecida de Carvalho	2008	Ciências biológicas/biologia
A boneca Emília: por uma pedagogia performática	Tese	Nivaldete Ferreira da Costa	2005	Educação
A chave do tamanho abre o conhecimento do espaço geográfico	Dissertação	Gabino Ribeiro Moraes	2006	Geografia
A Chave do Tamanho, de Monteiro Lobato: por uma Nova Ordem Mundial	Artigo	Elyne Gonçalves M. Veras	2014	INTERSEMIOSE Revista Digital
A chave do tamanho: proposta de edição da obra de Monteiro Lobato na Itália”	Dissertação	Silvia Pozzati	2014	Educação
A guerra invade o Sítio do Picapau Amarelo	Artigo	Ana Amélia Vianna Gouvêa	2004	Revista Ensaios
A literatura de Monteiro Lobato na discussão de questões acerca da natureza da Ciência no Ensino Fundamental	Artigo	Silvia Regina Groto; André Ferrer P. Martins	2015	Revista Ensaios
As imagens da inteligência artificial nas narrativas literária e cinematográfica	Dissertação	Angelina Maria Ferreira de Castro	2007	Letras
Aspectos que facilitam a sensibilização acerca da sustentabilidade na obra A chave do tamanho, de Monteiro Lobato	Artigo	Lauren Linck Nilson; Noemi Boer; Cristiane Fuzer.	2016	Ciências
Biologia e cultura: significações partilhadas na literatura de Monteiro Lobato	Artigo	Fabiana Aparecida de Carvalho	2007	Ciências
Monteiro Lobato e o Sítio do Picapau Amarelo: uma análise do pensamento geográfico	Dissertação	Liz Andréia Giaretta	2008	Geografia
Monteiro Lobato, Um estudo de A Chave do Tamanho	Livro baseado na dissertação de mestrado	Thiago Alves Valente	2011	Letras
Seleção natural e adaptação na obra A chave do tamanho de Monteiro Lobato: uma possibilidade para o ensino nas aulas de Ciências da Natureza	Artigo	Lauren Linck Nilson; Noemi Boer; Cristiane Fuzer	2017	Ciências

A chave do tamanho: Uma guerra de verdade e uma chave de mentirinha	Artigo	Marisa Philbert Lajolo	2006	Projeto História
---	--------	------------------------	------	------------------

Fonte: Autoras (2020; 2021).

Em relação aos estudos encontrados acerca de *A chave do tamanho*, foram 15 no total. *Nenhum deles utilizou a estratégia de leitura como instrumento de mediação da obra*. Dois estudos são da área de Educação, três são em Letras; dois se referem à área da Geografia; quatro de Ciências, um especificamente em Biologia e quatro não havia indicações de áreas de conhecimento. Cinco estudos são para obtenção de título de Mestre, um em específico é um livro com base na dissertação de mestrado, outro é de doutoramento e oito são artigos publicados em revista.

Após a leitura e análise, os escritos que ajudarão a compor esta pesquisa serão os estudos de Valente (2011); de Carvalho (2007) e de Lajolo (2006). Os critérios de exclusão para os outros artigos foram: 1. Em linhas gerais, discutiam aspectos pouco relevantes ao objeto de pesquisa proposto; 2. Não dialogavam com nossa proposta de pesquisa.

O estudo de Valente (2011) corresponde à sua dissertação de mestrado e se situa em um novo patamar na produção crítica de *A chave do tamanho*. O autor buscou superar as abordagens que deixaram a estética da obra em uma posição secundária ou as que não levaram este quesito no exame. Dessa forma, de modo decisivo, ele traz três objetivos centrais 1) a apresentação do levantamento sistemático da fortuna crítica do livro *A chave do tamanho* (1942); 2) o cotejo entre a primeira edição desse título e a edição inserida nas “Obras completas” do escritor” (1946/47); 3) uma proposta de uma nova leitura da narrativa, levando em consideração, como ponto de partida para sua análise e interpretação, os dois objetivos anteriormente referidos.

Carvalho (2007) abarca a biologia como produção cultural, algo muito presente na literatura de Monteiro Lobato, particularmente na obra “A chave do Tamanho”. Discutindo relações de diferenças que se estabelecem entre Literatura e Biologia, a autora aborda as questões de: tamanho, evolução, mundo biológico, crenças, valores e interesses políticos no discurso científico.

No artigo escrito por Marisa Lajolo (2006), a autora discorre sobre a obra, discutindo possíveis relações do livro de Lobato com a Segunda Guerra Mundial, que também se relaciona com Literatura e História.

Por fim, destaca-se que a escolha metodológica referente às estratégias metacognitivas de compreensão leitora, que será utilizada para embasar a leitura do livro, não deve ser confundida com os procedimentos metodológicos de pesquisa; elas se diferenciam, porque as

estratégias de leitura dizem respeito à prática em sala de aula, e os procedimentos metodológicos de pesquisa nos diz qual será a natureza do estudo proposto.

2.3 Aventuras: a organização da dissertação

Com o intuito de situar a importância da obra *A chave do tamanho* (2016) e do escritor Monteiro Lobato para a realização de atividades de leitura literária a partir das estratégias de leitura, considerando os efeitos estéticos e sentidos que a obra consegue suscitar, pensar na estrutura da dissertação é essencial e imprescindível para a sua compreensão.

Posto isso, no terceiro capítulo, “Pôr do sol de trombeta”, que tem como subseções: Bombardeio, Asas da guerra e O polêmico: explicação necessária, abordaremos sobre conflitos bélicos e conflitos bélicos na literatura infantil, defendendo a importância do tratamento do assunto polêmico na educação para as crianças, trazendo questionamentos e referências da área de História, de Letras, de Educação e de Biologia. A partir disso, é possível entender a guerra na história e dialogar com os escritos dos autores que usaram os conflitos como tema e a escrita como modo único e simbólico de contar sobre os fatos acontecidos pela humanidade.

Já no quarto capítulo, “Lobato e a chave: viagem pelo mundo”, que tem por subseções: A estante dos remédios, A Ordem Nova e A estratégia como chave, trataremos mais a fundo sobre o autor e sobre a obra *A chave do tamanho*, destacando a importância de oportunizar a leitura às crianças. Neste mesmo capítulo, também apresentaremos os procedimentos metodológicos, isto é, o que Solé (1998) destaca em seu estudo sobre as ações realizadas antes, durante, após a leitura; a discussão sobre os três conhecimentos prévios que o leitor deve possuir ao ler fundamentados em Kleiman (2016), e no conjunto de estratégias de leitura de Giroto; Souza (2010).

No quinto capítulo, intitulado “A chave da Guerra: Leitura e estratégias”, se encontram as propostas de atividades literárias, através de quatro livros literários que possuem a temática da guerra, todavia por perspectivas diferentes: *Fumaça*, de Fortes; Concejo (2011); *Rosa Branca*, escrito por Innocenti (2018); *A chave do tamanho*, de Monteiro Lobato (2016) e *Um e Sete*, de Rodari (2004).

Por fim, no sexto e último capítulo, as Considerações finais, discorreremos sobre os resultados da pesquisa, o que esperávamos alcançar, o que alcançamos e suas reverberações nos estudos de literatura infantil, seu ensino e sua sistematização, visando o auxílio para o professor.

“- Você conhece a história do homem que tinha medo de tudo? - ele perguntou.

- Conheço - respondi.

Eu sabia a história de cor. Era uma bobagem. O homem que tinha medo de tudo nunca se atrevia a sair de casa por causa dos mil e um perigos do exterior. Um dia, uma árvore enorme caiu em cima da casa e o homem que tinha medo de tudo morreu.

- Você entendeu o sentido da história? – perguntou papai. – Acidentes podem acontecer em qualquer lugar. É bobagem ficar dentro de casa, tremendo só de pensar que algo ruim pode acontecer. Se todas as pessoas fizessem isso, o mundo nunca mudaria.”

(Um fio de esperança, Marjolijn Hof)

3 PÔR DO SOL DE TROMBETA

3.1. Bombardeios

É possível que há 50 mil anos, quando a espécie *sapiens* levou os neandertais, denisovanos e outras espécies à extinção, tenha acontecido o primeiro conflito da humanidade. A competição pelos recursos disponíveis e o aumento da população pode ter conduzido nossa espécie à violência e ao genocídio. Para Harari (2020, p. 28) “a tolerância não é uma característica notável dos sapiens. Hoje, uma pequena diferença na cor da pele, no dialeto ou na religião é suficiente para um grupo de sapiens a buscar exterminar o outro”, além disso, “Será que os antigos sapiens teriam sido mais tolerantes em relação a uma espécie humana totalmente diferente? É bem possível que, quando os sapiens encontraram os neandertais, o resultado tenha sido a primeira e mais significativa campanha de limpeza étnica da história”.

De acordo com informações recuperadas a partir de textos cuneiformes, escritos em tabletas de argila, a mais antiga das guerras, a qual temos documentos comprobatórios, foi a batalha travada para resolver conflitos políticos e culturais entre as duas nações mesopotâmicas, sumerianos e elamitas, que habitavam as mediações que hoje é o Irã, por volta do ano de 2700 a.C (MARK, 2009). Entretanto, como podemos ver por HARARI (2020), a guerra pode ter acontecido desde quando os *sapiens* exterminaram outras espécies *homo*, como os neandertais e denisovanos.

O que quer que tenha acontecido, os neandertais (e outras espécies humanas) nos legaram um dos maiores “e se” da história. Imagine o que poderia ter ocorrido caso os neandertais ou os denisovanos tivessem sobrevivido ao lado do *Homo sapiens*. Que tipos de culturas, sociedades e estruturas políticas teriam surgido num mundo em que diversas espécies humanas coexistissem? (HARARI, 2020, p. 28-29).

Apesar da batalha entre sumério e elam ser a primeira guerra documentada e detalhada nos registros históricos, provavelmente não foi a primeira e infelizmente não será a última. A cidade de Kish, na Mesopotâmia, por exemplo, em suas muralhas datadas pelos arqueólogos no ano 3500 a.C., contêm relevos com registros de cenas de conflitos. Dados similares a esses foram encontrados no Egito e em outras cidades-estados da região mesopotâmica.

A cidade bíblica de Jericó, desde cerca de 7000 a.C., estava fortificada com muros capazes de resistir a pesados ataques de infantaria, que continham 3 metros de espessura e 3,9

metros de altura, cercadas por um fosso de 9,1 metros de largura e 3 metros de profundidade (MARK, 2009). Em relação a sociedades mais antigas e ao princípio gerador da guerra,

alguns pesquisadores imaginam as sociedades de caçadores-coletores como paraísos pacíficos, argumentando que a guerra e a violência só surgiram com a Revolução Agrícola, quando as pessoas passaram a acumular propriedade privada. Outros estudiosos sustentam que o mundo dos antigos coletores era excepcionalmente cruel e violento. Ambas as escolas de pensadores são castelos de vento, ligados ao solo pelos tênues fios de restos arqueológicos escassos e de observações antropológicas sobre os coletores modernos (HARARI, 2020, p. 71).

São intrigantes e problemáticos os indícios sobre a guerra nessas sociedades mais primitivas, principalmente no que diz respeito ao elencar a violência praticada como vinda de um conflito armado. As evidências são raras e mínimas, e pistas substanciais que poderiam restar de uma batalha acontecida a milhares de anos é difícil de desvendar. Interpretar os ossos fossilizados é custoso e não havia muralhas, nem objetos de artilharia, ou mesmo espadas e escudos que pudessem servir como provas concretas (HARARI, 2020), já que “a ponta de uma lança antiga pode ter sido usada na guerra, mas também numa caçada” (HARARI, 2020, p. 72). Evidentemente, por outro lado, que a ausência de fraturas e cortes em um esqueleto antigo não serve como prova inquestionável sobre a não existência de que a pessoa não tenha sofrido uma morte violenta; ela pode ter ocorrido por traumas de tecidos moles, não deixando marcas nos ossos (HARARI, 2020).

Para poder se fazer um parâmetro, uma pesquisa realizada por arqueólogos em Portugal, mostrou, através dos achados arqueológicos com cerca de quatrocentos esqueletos no período anterior à Revolução Agrícola, que apenas dois esqueletos tinham sinais claros de violência. Em um outro estudo semelhante em Israel, evidenciou-se que de quatrocentos esqueletos, apenas uma rachadura, num único crânio, poderia ser atribuída à violência humana. Numa terceira análise, também com quatrocentos achados, apontou-se provas de violência em dezoito esqueletos. Pensando bem, dezoito em quatrocentos pode não ser muito, mas é, de fato, uma porcentagem extremamente elevada (HARARI, 2020),

Se todos os dezoito de fato morreram de um modo violento, isso significa que cerca de 4,5% das mortes no antigo vale do Danúbio eram causadas pela violência humana. Hoje, a média global é de apenas 1,5%, englobando guerras e crimes. Durante o século XX, somente 5% das mortes humanas resultaram de violência, e esse foi o século que viu as guerras mais sangrentas e os genocídios mais brutais da história. Se aquela descoberta representar o padrão, o antigo vale do Danúbio foi tão violento quanto o século XX (HARARI, 2020, p. 72).

Todos esses dados sugerem que as noções de guerra estão ligadas desde o surgimento das primeiras sociedades humanas (MARK, 2009). Dessa forma, mesmo que os achados em Portugal possam ter mostrado uma sociedade mais pacifista, outros lugares, contudo, devem ter sido arena de conflitos armados violentos. Nesses aspectos, as pesquisas nos revelam que, como nós, os povos mais primitivos exibem uma vasta quantidade de culturas, de religiões e de estruturas sociais, do mesmo modo que nos mostram uma variedade de índices de violências (HARARI, 2020). O fato é que “os arqueólogos descobriram restos de 38 coletores, sobretudo mulheres e crianças, que tinham sido jogados em duas valas comuns. Metade dos esqueletos, incluindo o de crianças e bebês, exibia claros sinais de ferimento por armas humanas, tais como porretes e facas” (HARARI, 2020, p. 73).

Com a evolução das espécies, também foi se modificando o modo de fazer a guerra e, com o aumento da população e de suas necessidades, os conflitos foram aumentando. Dessa forma, antes, os ataques aconteciam através de força humana; com o tempo, as armas foram aprimoradas, desenvolvendo-se instrumentos e artefatos como lanças, pedras, flechas e espadas, passando para espingardas e outras diversas categorias de armamentos, como fuzis, metralhadoras, bomba atômica, *snipers*, tanque de guerra e, no contexto de 2022, sanções entre países. Com o surgimento da aviação, as aeronaves foram utilizadas como instrumento bélico para bombardeios letais.

Não há tal, minha filha. A Humanidade forma um corpo só. Cada país é um membro desse corpo, como cada dedo, cada unha, cada mão, cada braço ou perna faz parte do nosso corpo. Uma bomba que cai numa casa de Londres e mata uma vovó de lá, como eu, e fere uma netinha como você, ou deixa aleijado um Pedrinho de lá, me dói tanto como se caísse aqui. É uma perversidade tão monstruosa, isso de bombardear inocentes, que tenho medo de não suportar por muito tempo o horror desta guerra. Vem-me a vontade de morrer. Desde que a imensa desgraça começou não faço outra coisa senão pensar no sofrimento de tantos milhões de inocentes. Meu coração anda cheio de dor de todas as avós e mães distantes, que choram a matança de seus pobres filhos e netinhos (LOBATO, 2016, p. 19).

Em pleno século XXI, temos conflitos ocorrendo em diversos pontos do mundo. Em 2021 verificou-se, por exemplo, a guerra entre Palestina e Israel, que, com tantos antecedentes, escrever sobre os conflitos do Oriente Médio é sempre um desafio: o que está acontecendo em Jerusalém?

Além desse, outro grande conflito que perdura há anos é a guerra civil na Síria. A Coréia do Norte, com todo seu aparato bélico, está em constante atrito com as potências ocidentais, enquanto países do continente africano promovem a separação entre os povos.

Dados mostram que mais de 170 mil imigrantes foram detidos, na tentativa de cruzarem a fronteira americana, é o maior número em 20 anos: Guatemala, El Salvador, Honduras e México, esses são os principais países de origem dessas pessoas em direção aos Estados Unidos (BALBINO, 2021), são crianças, bebês, idosos e famílias que tentam, em busca de paz, vencer o frio do mar.

As guerras, sejam em grande escala, como as acontecidas no mundo, vide Primeira Guerra, que envolveu grandes potências, fato que também ocorreu na Segunda Guerra, em que se exterminou cerca de 6 milhões de judeus, fossem eles homens, crianças, mulheres e idosos, bem como as pequenas, iguais aos conflitos entre facções em diversos países, ou conflitos entre civis e militares, já parecem fazer parte da estrutura da civilização e das nações. Assim, pode-se dizer que nenhuma geração viveu sem provar dela ou ter a certeza de sua proximidade?

Segundo a definição de Houaiss (2009), a palavra “guerra” pode ser encontrada no dicionário homônimo sob a seguinte definição:

S.f.: 1. Luta armada entre nações ou entre partidos do mesmo povo. Guerra aberta, hostilidade declarada, constante. 2. Guerra civil, luta armada entre partidos da mesma nacionalidade. 3. Guerra fria, hostilidade latente, que não eclodiu em conflito armado, nas relações internacionais, especialmente entre as grandes potências. 4. Guerra de nervos, período de forte tensão entre indivíduos, nações ou partidos adversários. 5. Guerra química, forma de guerra em que seriam empregados agentes químicos, biológicos ou radiológicos. 6. Guerra total, guerra que abrange todas as atividades de um povo e visa a aniquilar o adversário. 7. Fazer guerra (a alguém), opor-se constantemente a seus desígnios. 8. Homem de guerra, perito na arte militar. 9. Nome de guerra, pseudônimo pelo qual alguém é conhecido em determinados setores de sua atividade. 10. Guerra santa, aquela levada a efeito em nome de razões religiosas (HOUAISS, 2009, n.p.).

Apesar de ser o mais usual, também há a ideia de beligerância, conflitos armados, conflitos bélicos, conflitos e batalha. É amplamente estudada, a maioria com a corrente pacifista. Contudo, também tivemos estrategistas nas diversas nações, debatendo e refletindo como fazê-las e vencê-las. Elas são travadas por entidades políticas e nações, visando resolver disputas políticas e/ou territoriais e são realizadas de diversas formas: a mais comumente é em campo de batalha, por exércitos compostos por soldados em disputa com outros soldados de nações ou alianças diferentes, ou, até mesmo, por mercenários pagos por um governo para travar uma batalha (MARK, 2009).

3.2. Asas da guerra

Além de diversamente estudado, o belicismo foi utilizado como tema e conflito gerador na Literatura, também por diversas perspectivas e olhares, *A viagem* (2016), escrito por Francesca Sanna, ganhadora do selo da “Sociedade dos Ilustradores de Nova York”, conta, pelo olhar da criança, a história de pessoas que foram forçadas a saírem de sua terra natal como refugiados, por exemplo. Nessa mesma perspectiva, temos o livro *Nenhum peixe aonde ir*, escrito Marie-Francine Hébert e ilustrado por Janice Nadeau, em que a guerra mergulha no coração de uma menina que é obrigada a sair de sua cidade num dia ensolarado. O que fazer quando a guerra entra em casa e se sob a máscara dos soldados, reconhecemos um olhar? Pode o inimigo ser alguém de quem gostamos? O que levar quando é preciso fugir? Como abandonar o peixe ao qual se prometeu o mais belo universo? (HEBÉRT, 2006).

Fumaça, um livro da Editora Positivo, escrito em 2011, por Antón Fortes e ilustrado por Joanna Concejo (FORTES, 2011), narra, em suas páginas e ilustrações, a difícil história do Holocausto a partir da visão de um menino judeu. Segundo Pereira (2017, p. 5090), em seu artigo sobre o livro,

a expectativa tecida pela doxa no que concerne ao teor de um livro infantil é dissolvida, por tomar a obra como tema o período histórico do Holocausto, através de um foco narrativo auto diegético infantil, sem poupar o leitor do horror e da crueldade. A presença de um narrador-protagonista criança é uma estratégia recorrente em narrativas de literatura infantil que abordam temas violentos e sombrios. Ao construir a narrativa a partir do olhar do menino, o texto tende a suavizar não o tema, mas a sua apresentação pela personagem, que compreende o mundo representado no universo ficcional em um diapasão diverso do adulto, criando uma relação de empatia com o leitor que partilha de uma ótica não-adulta.

Um fio de esperança, produzido por Marjolijn Hof, constrói um retrato de uma menina confrontada com a agonia da espera por uma pessoa muito querida, que foi a um país em guerra em missão humanitária (HOF, 2010).

A verdade é que os textos literários permitem dialogar imediatamente com os aspectos do mundo apresentado nessa dimensão empírica e histórica-factual da narrativa, esse diálogo é “[...] uma ação inicial para crítica de si mesmo e da sociedade e pode levar a ações mais complexas como discussões desafiadoras sobre injustiças sociais antidemocráticas” (BERCAW; COLLINS, 2007, p. 31).

Dessa forma, a literatura propõe determinados universos possíveis que envolvem os leitores e os auxiliam a pensar sobre a sociedade e a interrogá-la. Interrogar o mundo é

interrogar a si mesmo, fazer perguntas ao que nos chega por meio das informações e buscar respostas e outras maneiras significativas de se viver.

Entretanto, são poucas pesquisas na América Latina encontradas nas bases de dados ao que se referem a estudar esses conflitos apresentados na literatura e, menor ainda, são os trabalhos realizados com esses textos em parceria com as crianças, principalmente nas escolas. Mais do que questionar os conteúdos sistematizados nas instituições escolares, aos quais não ultrapassam o discurso comum, é preciso constatar a criança leitora desses textos como um ser atuante que modifica a sociedade em que vive.

Em algum momento, a partir do século XVIII, a ideia de infância, construída historicamente e que possui relação com os diversos contextos sociais e culturais, passou a ser concebida com características diferentes do mundo adulto, recebendo educação diferenciada, necessitando de atenção e de cuidados especiais. Os livros produzidos a partir de então estiveram entrelaçados visando educar e moralizar, como corrobora Silva (2009, p. 137):

Nesse momento, a criança é vista como um indivíduo que precisa de atenção especial que é demarcada pela idade. O adulto passa a idealizar a infância. A criança é o indivíduo inocente e dependente do adulto devido à sua falta de experiência com o mundo real. Até hoje, muitos ainda têm essa concepção da infância como o espaço da alegria, da inocência e da falta de domínio da realidade. Os livros que trazem essa concepção são escritos, então, com o objetivo de educar e ajudar as crianças no enfrentamento da realidade.

No entanto, por mais que a infância possua características diferentes, outra concepção tem sido defendida e é esta que consideramos: a que conceitua a criança como um ser humano, que possui conflitos, angústias e contradições, conseguindo opinar, ouvir, falar e sentir. Além disso, por mais que ela precise ser protegida, não deve ser privada de discutir assuntos que poderá enfrentar no convívio em sociedade (HUNT, 2005).

Assim, se outra concepção tem sido defendida, também com ela há uma nova postura da Literatura Infantil, superando “a ideia de que a Literatura infantil circunscreve-se à mera condição de objeto propedêutico, com moralidade óbvia e conteúdo didático a comunicar” (PEREIRA, 2017, p. 5089). A literatura, portanto, se torna um bálsamo: via ludicidade, imaginação e metáfora, coloca a mão em todos os temas.

Não julgo sensato conceber a criança como uma criatura frágil e inocente, sempre necessitada de controle facilitações. É lamentável que ela ainda seja vista como ser incompleto, incapaz de compartilhar sua experiência de vida com os adultos. A ideia de que certos assuntos devem ser evitados por não pertencer ao universo infantil representa uma concepção de infância antiquada

e abstrata. [...] Se eles não fizerem menção às questões e dificuldades do mundo real, de alguma maneira estarão sendo desonestos com esse leitor (HUNT, 2010, p. 60-61).

A obra literária recorta o real, sintetiza-o e o interpreta através do ponto de vista do narrador, da personagem ou do poeta, e manifesta, através do fictício e da fantasia, um saber sobre o mundo. Oferece além de seu espaço social, formação humana, mesmo em assuntos que o leitor não possui um contato direto no dia a dia, possibilitando reconhecer o outro e sentir com a personagem os dilemas que enfrenta. A sua leitura, desse modo, permite que se aproprie do conhecimento cultural que a humanidade produziu ao longo tempo, no qual, após apreendido, passa a ser um instrumento de mediação e transformação.

[...] a função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão de mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CANDIDO, 2011, p. 178).

Posto isso, os textos literários contribuem significativamente para a formação humana e leitora e seus efeitos são diversificados e inerentes a cada um. O leitor, depois de toda essa experiência, utilizará dessas informações em sociedade, podendo relacionar com fatos da sua vida, com fatos do mundo e com outras leituras.

Assim, para nós adultos o que resta é determinar “[...] *what should we give (or not give) our child-readers; how should we give it to them; what will they or can they understand; and why do we or should we write about the sethings?*”³ (HUNT, 2005, p. 14).

O que não se deixa dúvidas é que a guerra gera e gerou impactos na sociedade e de maneira considerável na criança (VÁSQUEZ, 2005). O tratamento desses conflitos na literatura infantil é um dos modos que permite situar à criança sobre os diversos fatos acontecidos no mundo e que podem vir a acontecer com ela.

Se uma guerra surte efeitos diversos em diferentes espaços da vida de um adulto, afeta igualmente, ou até mais, o mundo infantil. O impacto dos conflitos bélicos, nesse sentido, pode afetar:

³ “[...] o que devemos dar (ou não) aos nossos leitores-crianças; como devemos dar a eles; o que eles vão ou podem entender; e por que escrevemos ou devemos escrever sobre essas coisas?”

o espaço físico e social que envolve a população mais jovem e, sobretudo, a dimensão psicológica de cada criança, que não vive e assume, de igual modo, os efeitos da guerra. Se a guerra prejudica toda uma comunidade de adultos e crianças, assim como o espaço que estes ocupam, não é menos certo que as consequências de um conflito bélico causam efeitos de um modo singular à dimensão psicológica de cada adulto e de cada criança (AZEVEDO; BALÇA; SASTRE, 2017, p. 1142-1143).

As figurações dos conflitos na ficção têm sido constantes e perpassam todos os tempos. Abordar tais temas também é pertinente e significativo, porque

[...] continuamos a ser contemporâneos de diversos conflitos bélicos (nos territórios da Palestina sob dominação israelita, na Síria, na Líbia, no Iraque, na Ucrânia, em vários países de África...) – realidade terrível a que os livros infantis nunca ficam imunes –, mas também porque as questões da memória histórica e da sua presença na escrita para a infância e a juventude nos obrigam a ter a guerra como ponto de partida para a pesquisa literária (GOMES, 2015, p. 65).

Através da leitura dos textos literários com pauta nos conflitos armados, aprofunda-se o destinatário extratextual “numa experiência de comunicação que o compromete ao nível da imaginação, da inteligência, da sensibilidade e da afetividade” (HERDEIRO, 1980, p. 41), estipulando de forma efetiva uma “situação de confronto de experiências, de linguagens, de visões do mundo, as que o texto representa e as do leitor” (idem, *ibidem*, p. 41).

3.3. O polêmico: explicação necessária

É na infância, certamente, o momento para se encontrar um lugar em sociedade, se desenvolver e desenvolver o potencial social, para que possamos diferir de algumas maneiras significativas, “[...] *It is not accidental that at decisive moments in social history children have been at the centre of ideological activity or that writing for children has been put into the service of those who are trying to disseminate new world views, values, and social models*”⁴ (REYNOLDS, 2007, p. 2).

Entendendo essa importância, muitos autores mostraram, através das personagens, os fatos acontecidos no mundo; e por justamente falar sobre assuntos humanos constituem-se em temas polêmicos.

⁴ [...] Não é por acaso que em momentos decisivos da história social as crianças estiveram no centro da atividade ideológica ou que a escrita para crianças tenha sido colocada a serviço daqueles que tentam disseminar novas visões de mundo, valores e modelos sociais.

Ramos (2012, p. 34) intitula como temas polêmicos aqueles textos que integram questões como “a guerra e a violência, o sofrimento, a morte ou a sexualidade, episódios históricos controversos e questões políticas”. Assim, conjectura-se questionamento e reflexão sobre aspectos que usualmente os adultos, por caráter de proteção, tendem a afastar as crianças (BARROS; AZEVEDO, 2019). Daí advém a necessidade de se pesquisar e de se trabalhar, em sala de aula, com assuntos humanos que rondam a vida dos estudantes a todo momento.

Ao considerarmos a obra literária infantil como um objeto estético, cabe compreender que tão importante quanto o tema escolhido é o modo como ele será tratado artisticamente. A literatura infantil de qualidade permite à criança o exercício da experiência sensível através do pacto ficcional estabelecido com a obra e a leva a pensar questões relevantes, julgando-a como um ser potencial criativo e reflexivo. Daí, podemos derivar a necessidade de inserir na literatura infantil temáticas que tangenciam questões que tendem a ser consideradas como restritas ao universo adulto- como a morte, a violência, o mal, a guerra e a doença (PEREIRA, 2017, p. 5089).

Felizmente, o percurso histórico evidencia em muitos livros a permeabilidade da literatura destinada à infância com acontecimentos da realidade em andamento, algo que aconteceu com Monteiro Lobato. Como literato renomado, há sempre uma ponte de discussão de informações vindas do mundo exterior adentradas no Sítio do Picapau Amarelo, permitindo que as personagens “acessem” o real e enfrentem conflitos que a criança também enfrenta. “A ligação pode se dar pela leitura de jornais, por uma remessa de livros, uma carta ou telegrama, ou menos pela audição do rádio” (GOUVÊA, 2004, p. 12). “Enquanto isso, Pedrinho desdobrava o jornal e lia os enormes títulos e subtítulos da guerra. – Novo bombardeio em Londres, vovó. Centenas de aviões voaram sobre a cidade. Um colosso de bombas. Quarteirões inteiros destruídos. Inúmeros incêndios. Mortos à beça” (LOBATO, 2016, p. 19).

José Bento Monteiro Lobato, em uma época em que os escritos para criança tinham uma forte relação com as instituições escolares, feitos para moralizar e para transmitir bons costumes, produziu livros de Literatura que estivessem entrelaçados com o pedagógico com uma linguagem literária. Assim, além de escrever sobre conteúdos polêmicos como a guerra e a seleção natural, em uma época que a ciência não era fortemente discutida e assuntos belicistas não eram para crianças, ousa apresentá-los para o público infantil.

4 LOBATO E A CHAVE: VIAGEM PELO MUNDO

4.1. A estante dos remédios

Em 18 de abril de 1882, José Bento Monteiro Lobato nasceu José Renato, nome dado ao primogênito, único filho homem de José Bento Marcondes Lobato e dona Olímpia Augusta Monteiro Lobato, na pia batismal. A primeira lembrança que tem o menino é por volta dos seus 5 anos de idade, na varanda da casa grande:

Da varanda, o pequeno olhava a floresta como um fantástico ninho de onças e de índios, Evaristo, seu pajem, lhe contara que lá existiam selvagens, homens nus, de tanga, de penas, armados de arcos e flechas, que comiam gente. Juca olhava para o morro e sentia-se tomado de um pavor medonho, causador de agitadas noites de insônia. Mas um dia, seu pai convidou-o para acompanhá-los numa caçada de jacus. Lá seguiu, atrás dele, feito uma sombrinha, realizando, assim, a sua primeira aventura romântica. A entrada da floresta! Olhos abertos, respiração suspensa, apagava-se à sombra do pai que de arma em punho, penetrava cauteloso pelo sombrio da mata (CAVALHEIRO, 1955, p. 18).

Alguns anos depois, era Pedrinho que penetrava no capão de mato do Tucano Amarelo, lugar que havia onças e reinavam grandes histórias (CAVALHEIRO, 1955).

Quando criança gostava de brincar com bonecos de sabugos de milho ou chuchus, pegava palitos e os espetava para parecer uma perna fazendo com que dali surgissem cavalos e porcos. Ao resgatar uma bengala do pai aos onze anos, decide mudar seu nome para combinar com as iniciais gravadas em ouro (CAVALHEIRO 1955; LAJOLO, 2000).

É desse tempo a primeira resolução séria tomada por José Renato Monteiro Lobato: seu pai possuía uma bengala que o encantava: um unicórnio côm de âmbar, com castão de ouro todo granulado. Bem em cima, no tampo do castão, numa parte lisa do metal, estavam gravadas as seguintes iniciais: J.B.M.L. Essas iniciais estragavam todos seus planos. Afinal, pensava o pequeno Juca, quando meu pai morrer não poderei usar essa bengala. “Eu me chamo José Renato; as iniciais são J.B.; esse diabo do B...” E por causa da bengala José Renato Monteiro Lobato resolveu mudar de nome. Passou a chamar-se, para todos os efeitos, José Bento Monteiro Lobato (CAVALHEIRO, 1955, p. 26).

Neto do Visconde de Taubaté, homem mais abastado da cidade do interior paulista, queria ser pintor, porém, como todo homem respeitável da época deveria seguir carreira que condizia à sua classe. Mas não parou por aí, ainda que tivesse cedido aos caprichos do avô e se

tornado doutor concedido pelo Bacharel em Direito, também foi editor, fazendeiro, político, fotógrafo, escritor para adultos e para crianças (MENDONÇA, 2007).

Desde cedo já planeja ser um homem lembrado por todos, pelo menos tentaria. Aos 16 anos em seu diário, traça uma espécie de autorretrato intitulado “Júlio”:

16 anos. Belo, simpático, inteligente. Inebria-o a glória literária. Só pensa num futuro brilhante de poeta e escritor emérito. Mergulhado no pélagos das ideias, ei-lo debruçado sobre a mesa de estudos, Júlio pensa. Em quê? Júlio sonha. Com quê? Pensa naquela Menina que o põe tonto e que traz cativo o seu coração de ouro. Sonha em ser poeta; em gravar páginas imorredouras as façanhas dos heróis do tempo; sonha em legar à Pátria um monumento que para sempre ofusque seus congêneres: um poema. Toma uma folha de papel, lança um título pomposo, delinea um conjunto, redige o sumário, dá nome aos personagens e... Ei-lo mudado. Ei-lo entusiasmado por Carlos Magno, seu guerreiro favorito! Idealizando a conquista do mundo, Júlio traça planos de guerra, e crê ver seu nome ofuscando o dos Alexandres, Napoleões, dos Moltkes! (CAVALHEIRO, 1955, p. 58)

Morou com os pais e as irmãs menores, Teca e Judite, em uma fazenda nos arredores de Taubaté. Juca, como é chamado pela família, viveu em meio a muitas transições. Criado nos últimos anos do império foi criança e adolescente durante a transição republicana (1889-1930), viveu os primeiros anos da fase adulta em plena República Velha. Também pôde, aos seis anos, vivenciar a abolição da escravatura em 1888; em 1914 presenciar a Primeira Guerra Mundial e em 1939 a Segunda Grande Guerra (CAVALHEIRO, 1955); (PENTEADO, 2011).

A infância do escritor vai se desenrolar num daqueles períodos que se pode verdadeiramente chamar de transição, sem risco da crítica ao abuso comum da expressão retórica. Afinal, ao atingir 18 anos, Lobato verá mudar, nos calendários, o próprio século. Nascido nos últimos anos do império, passou por todas as mutações que resultaram no Brasil de hoje: o acaso do Império e a abolição da escravatura, a Proclamação da República, o surgimento do modernismo, toda a República velha, desde o seu nascimento até a decadência final, a Revolta da Vacina, o movimento tenentista, o início do rádio no país, a Revolução de 1924, a de 1930, Getúlio Vargas e o Estado Novo e a redemocratização em 1946. Foi testemunha de quatro Constituições, contemporâneo das duas guerras mundiais, da Revolução Russa de 1917, do *crack* da Bolsa de Nova York (em que, inclusive, perdeu as economias que levara do Brasil), da Guerra na Espanha, e até do início da era atômica e da Guerra Fria (PENTEADO, 2011, p. 54-55).

Decorridos mais de um século desde que nasceu e mais de sessenta anos de sua morte, quem foi Lobato não parece até hoje ter sido respondido satisfatoriamente (PENTEADO, 2011). É difícil quando chega a hora de “tentar uma apreciação de conjunto e uma interpretação

sintética da complexa personalidade, que, em nossa história intelectual, levou o nome de Monteiro Lobato” (MARTINS, 1979, p. 85-86).

Em sua infância, “entremeia a vida na roça com temporadas longas na casa que os pais mantinham na cidade e com visitas demoradas à casa do avô no meio de uma chácara” (LAJOLO, 2000, p. 13). Foram nessas visitas que Juca teve contato, na biblioteca do Visconde, com diversos livros que ajudaram a formar seu perfil leitor e seus conhecimentos prévios. “Nas visitas à casa do avô – conta mais tarde- fascina-o a biblioteca: os livros, em particular os ilustrados, seduzem-no ainda mais do que a figura do imperador Pedro II, que conhece como hóspede do avô numa das últimas viagens imperiais a São Paulo” (LAJOLO, 2000, p. 13).

O garoto é alfabetizado em casa por dona Olímpia, que o ensinou a ler, a contar e a escrever. Depois disso, como todos os meninos de sua classe social, passou a ter um professor particular chamado Joviano Barbosa, que se encarregava de sua educação. Mais tarde, frequentou algumas escolas particulares de Taubaté, sua última foi o Colégio São João Evangelista. Ali, o diretor é o professor Antônio Quirino de Souza e Castro, homem que tem por neta a mulher que será companhia de Lobato para toda a vida (LAJOLO, 2000).

Encerrada a vida escolar no Colégio São João Evangelista, o rumo é São Paulo. Com treze anos, no fim do século XIX, Juca com as malas prontas vai ao seu destino: o Instituto Ciências e Letras da capital para estudar as matérias necessárias ao ingresso no curso superior (LAJOLO, 2000). Na mesma época, sua mãe adoecera e fora buscar a cura em Santo Antônio do Pinhal.

Em 1895 está na Capital Paulista, estudando para os exames que estão próximos. Reprova em português em janeiro e fica devastado, a vergonha o arrasta, “é, pois, como um impacto, a princípio incompreensível, que o deixa estatelado, com vontade de morrer. [...] Mais tarde se vingará da gramática e dos gramáticos” (CAVALHEIRO, 1955, p. 38).

Ontem entrei na prova oral de Português e fiz uma prova boa. Todos os que viram disseram que eu tinha tirado plenamente⁵, mas quando fui ver eu estava inabilitado. Creio que é engano... A minha prova escrita foi boa e a oral também. Eu vi na prova escrita uns seis rapazes que não sabiam nada, que me perguntavam tudo, que colavam... serem aprovados. Na oral vi rapazes que diziam que “pouquíssimo” era advérbio; “fortes” não sabiam o que era, saírem aprovados. E eu respondi tudo saí inabilitado (LOBATO, 1970, p. 17-8).

⁵ Equivalentes a notas e conceitos vistos hoje no sistema de avaliação escolar, “Plenamente” e “Simplesmente” faziam parte do sistema da época.

A reprovação em português parece ter marcado profundamente “o menino que, mais tarde, se transformou em um dos grandes escritores da nossa literatura” (LAJOLO, 2009, p. 16),

Mas ainda é 1898, ano que infelizmente Lobato recebe a visita da morte em sua família: José Bento, pai de Juca, falece, em 13 de junho, por uma congestão pulmonar. Após transcorrido um ano, dona Olímpia piora e, aos 16 anos, o menino fica órfão. “Assumindo o velho visconde a guarda de Monteiro Lobato e de suas irmãs. Atropelando uma presuntiva vocação do neto pelas Belas-Artes, o visconde obriga-o matricular-se na Faculdade de Direito, curso onde, naquele tempo, desaguavam todos os filhos da aristocracia brasileira” (LAJOLO, 2000, p. 16).

Chega então 1900, a virada do século. Aos 18 anos, contra sua vontade, ingressa na Faculdade de Direito de São Paulo. Desde cedo se confirma o desinteresse pelos estudos que o farão se tornar Bacharel.

Formado em Ciências Jurídicas e Sociais em dezembro de 1904, o então agora Doutor Monteiro Lobato retorna à cidade onde nasceu. Neste momento, “lê muito, lê estupidamente. Escreve também, e não pouco, mas nada definitivo, nada que o satisfaça integralmente” (CAVALHEIRO, 1955, p. 123), engana o tédio com “planos mirabolantes de uma fábrica de geleia e com o namoro com Maria Pureza da Natividade, neta do doutor Quirino, o velho professor com quem Monteiro Lobato jogava xadrez” (LAJOLO, 2000, p. 19).

Monteiro Lobato e Purezinha ficam noivos, mesmo com a desaprovação do avô Visconde. Perfurado com a flecha do cupido, escreve e envia para o jornal “chocos porém apaixonadíssimos poemas de amor” (LAJOLO, 2000, p. 19). Em março de 1908, embora anticatólico, casa-se em São Paulo com Purezinha aos 26 anos, no civil e no religioso.

Recém-casados vão morar em Areias, lugar que nasce Martha, sua primogênita, em 1909, e Edgar, em 1910. As dificuldades financeiras aumentam, sonha com uma mudança radical em sua vida (CAVALHEIRO, 1955).

Sempre a inventar novidades, Lobato, mesmo depois de casado e com dois filhos, continua suportando mal a vida interiorana. Pensa em muitas saídas, cogita tornar-se industrial, mudar para o Nordeste, fazer qualquer coisa, enfim, para escapar da madorra que lhe embolorava o cérebro (AZEVEDO, 1998, p. 52).

A mudança radical chega, não como esperava, mas que traz outras oportunidades e necessidades: em 1911 morre o Visconde de Tremembé (Taubaté), José Francisco Monteiro, vitimado por um rompimento de aneurisma, que acaba transformando Lobato num grande

proprietário rural, ganhando de herança a fazenda Buquira, uma imensidão de terras de propriedade colossal, porém decadente.

Num tempo em que só tinha horas para cuidar dos negócios, se empenha para transformar sua fazenda em um projeto rentável, que inclui modernização da agricultura, importação de cabras, galinhas e porcos, além de abrir frentes à lavoura, plantando café, milho e feijão. Por mais que isso o distanciasse do universo de um escritor, ia produzindo dentro de si um palácio de projetos literários em que o meio que o cerca atua como fonte de inspiração (AZEVEDO, 1998; LAJOLO, 2000).

Cheio de ideias e de estratégias de enriquecimento, esbarra em algo maior: a política econômica brasileira que não favorece a lavoura, ao menos na ótica dos fazendeiros paulistas, que reflete em suas finanças e as fazem irem mal. Em 1914, explode a Primeira Grande Guerra na Europa, e Monteiro Lobato acompanha a catástrofe pelos jornais que assina. Se no âmbito internacional as notícias o desanimam, na esfera doméstica as coisas também não eram das melhores: em terras que não proliferavam, lidera a oposição municipal do Buquira, que não traz resultados satisfatórios,

à medida que as dificuldades econômicas crescem, agravadas por problemas com o administrador, ele vai formulando seus conceitos sobre o homem da roça. Na convivência diária com os caboclos espanta-se como desrespeitam a natureza que os alimenta, abriga e sustenta. Repara – tal como fazem hoje os ecologistas – no quanto destroem a caça nativa, derrubam velhas árvores e reduzem a floresta a carvão. “Atualmente estou em luta contra quatro piolhos desta ordem – ‘agregados’ aqui das terras. Persigo-os, quero ver se os estalo nas unhas. Meu grande incêndio de matas deste ano a eles o devo. Estudo-os. Começo a acompanhar o piolho desde o estalo de lêndea, no útero duma cabocla suja por fora e inçada de superstições por dentro” (AZEVEDO, 1998, p. 56).

Indignado com seu administrador e com as queimadas que prologam de agosto até outubro, redige um protesto afiado que o deixa muito famoso, sob o título “Velha praga”, envia o texto à seção “Queixas e Reclamações”, do jornal “O Estado de S. Paulo”, e é estampado no dia 12 de novembro de 1914, com destaque. Na carta em protesto Jeca Tatu, Chico Marimbondo e Manuel Peroba são nomes que tornam anônimos os réus que o fazendeiro Monteiro Lobato acusa de prática incendiária. A este primeiro e raivoso artigo, segue-se outro igualmente impiedoso: “Urupês”⁶.

⁶ Também conhecido como “orelha-de-pau”, Urupê é uma espécie de fungo parasita que destrói onde nasce, um cogumelo.

Deixando-o muito conhecido não só pela violência do tom, mas talvez porque ressoa na voz de Lobato a insatisfação dos fazendeiros paulistas lesados pela política em vigor, “Velha praga” e “Urupês” incomodam com o personagem Jeca Tatu, um bichinho feio, magricelo, desconfiado, sem jeito de gente, ao qual mostra um país decadente, bem diferente do coro patriota e ufanista que reinava a tanto tempo nas vozes dos que falavam do Brasil (LAJOLO, 2000).

“O jeca não é assim, está assim”, em campanha denuncia Monteiro Lobato a ancilostomose, a leishmaniose, a subnutrição e a tuberculose como causas da miséria do caipira paulista. Jeca contradizia, dessa forma, frontalmente o processo de idealização das minorias – indígenas, caboclos, negros e caipiras – às quais a tradição literária da época atribuía perfil épico e idealizado, o que hoje percebemos pela história que não eram bem assim (LAJOLO, 2000; AZEVEDO, 1998),

Nascia Jeca Tatu, enterrava-se o indianismo romântico da literatura regional. “Rangel (amigo em que Lobato trocava cartas ao longo da vida com assiduidade), é preciso matar o caboclo que evoluiu dos índios de Alencar e veio até Coelho Neto – e que até o Ricardo romantizou tão lindo”. Uma visão, segundo Lobato, embaçada pelo preconceito dos escritores do gabinete. “A nossa literatura é fabricada nas cidades por sujeitos que não penetram nos campos de medo dos carrapatos. E, se por um acaso um deles se atreve e faz uma ‘entrada’, a novidade do cenário embota-lhe a visão, atrapalha-o, e ele, por comorbidade, entra a ver o velho caboclo romântico já cristalizado – e até vê caipirinhas cor de jambo, como o Fagundes Varela”. Sua sorte, declara, foi ter-lhe caído um pedaço de terra nas mãos. “Se não houvesse virado fazendeiro e visto como é realmente a coisa, o mais certo era estar lá na cidade a perpetuar a visão erradíssima do nosso homem rural” (AZEVEDO, 1998, p. 60, *grifo nosso*).

Cavalheiro (1955, p. 180) corrobora ainda mais com a ideia com dizeres do próprio Lobato,

Jeca não vive. Em nada se afirma como uma personalidade. O ato mais importante de sua vida é votar. Mas votar no Governo. Não sabe em quem, mas vota. Jeca por dentro rivaliza com Jeca por fora. Não tem o sentimento da pátria, nem sequer a noção do país. Da guerra, pátria, defesa nacional, tudo quanto sabe se reduz ao pavor do recrutamento. Sem um laivo de imaginação, ou mais longínquo rudimento de arte na sua imbecilidade. Triste como o curiango, é soturno. Não canta. Não dança. Não esculpe. Não compõe. [...] Só êle não fala, não canta, não ri, não ama. Só êle no meio de tanta vida, não vive.

Cada vez mais insatisfeito, pensa em vender a fazenda e demora anos para aparecer um comprador, até que surge Antônio Leite fechando negócios e permitindo à família, agora maior

com o nascimento de Guilherme, em 1912, e de Ruth, em 1916, juntar as malas e ir para São Paulo. Na bagagem um punhado de contos acompanhavam o homem que começava a encontrar outro caminho.

Em maio do ano de 1918, Lobato compra a prestigiosa Revista do Brasil, que há tempos incluía o autor entre seus colaboradores mais assíduos, por meio de assinaturas de contos e de artigos sobre pintura. Passo audacioso e simbólico para a transformação de escritor, Monteiro Lobato para escritor-editor, que inaugura em 1918 a marca editorial “Monteiro Lobato”, com o livro *Urupês*, produzido a partir de punhados de contos de sua autoria (LAJOLO, 2000). “Os artigos em torno de problemas nacionais estimulavam debates, enquanto crescia sua preocupação em desvendar a realidade de um Brasil desconhecido a que a intelectualidade teimava em dar as costas” (AZEVEDO, 1998, p. 63).

Quando chega à capital paulista, logo colabora na imprensa e organiza, para o jornal *O Estado de S. Paulo*, aos 35 anos, uma pesquisa sobre o saci-pererê. Empolga-se tanto com o assunto, que chega a transformar em livro o personagem que também será lembrado como personagem-símbolo de Lobato. Saci, a manifestação popular “resultante de corruptela do tupi-guarani – *Çaacyperereg* – constituía um importante instrumento para conhecer a alma do povo” (AZEVEDO, 1998, p. 66). Como editor, também publica os amigos Godofredo Rangel, Ricardo Gonçalves e Waldomiro Silveira, sempre com sucesso.

Monteiro Lobato foi o primeiro editor brasileiro, revolucionou o país tendo impresso, por conta própria, mil exemplares de *Urupês*, “convém recordar que até então não tínhamos tido verdadeiramente um editor nacional. Éramos um País sem leitores e sem oficinas tipográficas e os raros escritores que conseguiam aparecer, mandavam seus originais para Portugal” (CAVALHEIRO, 1955, p. 241), acrescentando:

E quando gritavam que ele estava louco, que uma oficina daquele tamanho para fazer livros, era pura maluquice, encomenda novas máquinas inclusive monotipos, e amplia ainda mais as instalações. [...] Enganar-se-ia, contudo, quem, levado pela anarquia aparente dos seus métodos editoriais o julgasse comerciante sem visão, ou previsão. Lobato possuía insistindo do negócio. Sabia o que editar. Conhecia a psicologia do leitor. Seus cálculos, embora por vezes exagerados, jamais eram absurdos ou irrealis. Pelo contrário. Os pés estavam bem plantados na terra e a cabeça no lugar adequado. Muitas de suas afirmativas que hoje correm por aí levadas a sério, foram puras “blagues” mal interpretadas. Seu idealismo, por exemplo. Há quem acredite, diante de certas afirmações do próprio escritor, que nos negócios editoriais ele só visava o enriquecimento rápido, que suas intenções eram puramente comerciais. Que palavras como cultura, pátria, infância, não tinham sentido para o comerciante, que apenas queria ganhar dinheiro, no melhor negócio que lhe ocorrera (CAVALHEIRO, 1955, p. 250-251).

Como proprietário da Revista do Brasil, também começa a conceber a literatura como mercadoria e compreende sobre a importância da embalagem e do rótulo. Substitui títulos e faz questão que seus editados sejam acompanhados de críticas e de resenhas na imprensa, é nesse momento, aliás, que também começa a tomar corpo uma linguagem comercial entrecidada de metáforas que não o abandonarão jamais (LAJOLO, 2000).

A mudança de papéis vividos por Monteiro Lobato é paulatina e irreversível. Foi primeiro aprendiz de escritor, colaborador de jornaizinhos estudantis e insignificantes. Depois, escritor de verdade, colaborador de jornais e revistas de prestígio. Depois escritor-editor de sim mesmo, e finalmente editor de obras alheias. A travessia de um polo a outro não fez sem impasses, hesitações, remorsos (LAJOLO, 2000, p. 33).

Infelizmente, o ímpeto empresarial moderno de Lobato dá de frente com a turbulência dos anos 20 paulistas. A Editora da Revista do Brasil, que se desdobra na Monteiro Lobato & Cia e depois na Companhia Gráfico- Editora Monteiro Lobato, vem a falência. Entretanto, a falência da gráfica não interrompe o projeto editorial que a firma Gráfica Editora Monteiro Lobato representava. Dos escombros, nasce, em 1925, a Companhia Editorial Nacional, ano também em que se transfere para o Rio de Janeiro. Aí está ela, a pioneira das grandes editoras modernas brasileiras (LAJOLO, 2000): das várias contribuições que surgem, a renovação das obras didáticas e infantis é a das mais importantes,

o livro escolar que atualmente conhecemos – tão bom quanto o melhor de qualquer parte – surge das reedições da “Gramática Expositiva”, de Eduardo Carlos Pereira. [...] Também no setor gráfico não é pequeno o serviço que lhe devemos. Antes dele, praticamente não existiria entre nós a obra ilustrada (CAVALHEIRO, 1955, p. 250).

Também é nesse momento que escreve seu único romance, *O presidente negro*. Ainda assim, como homem visionário de sua época, sabia que era necessário mais do que saber, era preciso agir.

Ando com idéias de entrar por esse caminho: livros para crianças. De escrever para marmanjos já me enjoei. Bichos sem graça. Mas para as crianças um livro é todo um mundo. Lembro-me de como vivi dentro do Robinson Crusoe de Laemmert. Ainda acabo fazendo livros onde as nossas crianças possam morar” (LOBATO, 1951, p. 292).

Está aí igualmente, entre a fundação e a falência da Editora que tinha seu nome, outro grande feito: “O Sítio do Picapau Amarelo”, cuja história começa a circular em 1921, ano da publicação de *A menina do narizinho arrebitado*. Nesse momento, nasce o grande autor de

histórias infantis, que confronta os escritos até então destinados às crianças. Vale ressaltar que, antes de Lobato, autores com grandes nomes escreveram para o público infantil, todavia,

A presença de um protagonista criança é um dos procedimentos mais comuns da literatura infantil. Via de regra, a imagem de criança presente em textos dessa época é estereotipada, quer como virtuosa e de comportamento exemplar, quer como negligente e cruel. Além de estereotipada, essa imagem é anacrônica em relação ao que a psicologia da época afirmava a respeito da criança. Além disso, é comum também que esses textos infantis envolvam a criança que os protagoniza em situações igualmente modelares de aprendizagem: lendo livro, ouvindo histórias edificantes, tendo conversas educativas com os pais e professores, trocando cartas de bons conselhos com parentes distantes (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 32).

A Literatura inspirada em obras europeias, patriotas e ufanistas⁷, apresentada até o momento, não chega a sequer a uma representação dos vários brasis (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007). Monteiro Lobato, em 1921, publica “*Narizinho Arrebitado*”, história que acontecia num tal sítio “após ter se preocupado com a literatura infantil, conforme sugere a correspondência trocada com Godofredo Rangel, com quem comenta a necessidade de se escreverem histórias para crianças numa linguagem que as interessasse” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 43).

Por mais que os livros infantis do autor tivessem um universo rural na narrativa, que em princípio não era novidade, este ambiente deixou de ser um “*locus amoenus*”⁸, para se converter num meio agreste, selvagem e propício a conflitos humanos e sociais, dificilmente remediáveis (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 54). Além disso, ainda que os escritos estivessem entremeados com o pedagógico, em que como “vendedor” de livros Lobato também deveria pensar em sua propagação, estes continham conhecimentos totalmente diferentes do que a instituição escolar da época pretendia informar à criança, já que as terras de Dona Benta, mulher idosa que tira da escola o ensino e traz para si a responsabilidade, substituem frontalmente os discursos educativos perpassados.

Lobato divorcia Emília do notável Marquês de Rabicó uma semana após se casarem, em um momento que o divórcio entre casais ainda não era aceito⁹ no Brasil e coloca Dona Benta, uma personagem mulher idosa, para ser proprietária de uma fazenda sem ter um

⁷ Dava-se por meio da evocação da natureza, exaltando aspectos de riqueza, beleza e opulência do país – para mais informações, vide Lajolo; Zilberman (2007).

⁸ Local idealizado de segurança e conforto. Possui muita conotação com o Jardim do Éden e Campos Elísios.

⁹ O divórcio foi instituído oficialmente com a emenda constitucional número 9, de 28 de junho de 1977, regulamentada pela lei 6515 de 26 de dezembro do mesmo ano.

companheiro e ao lado de uma mulher negra cozinheira. Assim, percebemos que os livros lobatianos quebram o pragmático discurso comum e lançam mão de discussões contraditórias que a criança deveria refletir. Nas narrativas falam de tudo, até sobre uma política nacionalista de petróleo: e segundo Lajolo (2000, p. 61): “Monteiro Lobato não economiza esforços para conhecer, satisfazer e inclusive ultrapassar as expectativas do público que pretendia para seus livros”.

Tradutor e adaptador inclusive para o público infantil de várias obras estrangeiras, Monteiro Lobato consegue extraordinários efeitos de sentido ao fazer contracenar num cenário de jabuticabeiras, pintos-suras e ex-escravos pitando cachimbo. [...] além disso, coloquializando a linguagem, Monteiro Lobato rompe em definitivo com a linguagem da literatura infantil brasileira anterior a ele (LAJOLO, 2000, p. 62).

Com toda genialidade, o tipo de escrita de Lobato é visto em diversos títulos, e é na literatura destinada às crianças que o autor se dedicou muito ao longo de sua vida. Assim, é em sua escrita “que as qualidades de sua obra e seus índices de modernidade são mais visíveis” (LAJOLO, 2000, p. 65).

Após ter dado o primeiro passo para literatura infantil brasileira lançando *A menina do nariz arrebitado*, não deseja mais parar. Em carta ao Rangel, confessa: “também vou fazer mais livros infantis. As crianças sei que não mudam. São em todos os tempos e em todas as pátrias as mesmas. As mesmas aí, aqui e talvez na China. Que é uma criança? Imaginação e fisiologia (LOBATO, 1956, p. 322).

Em busca de levar seu leitor a imaginar, o autor apostava nos mais variados temas e não os poupava de assuntos que enfrentavam em realidade.

A receptividade do cérebro infantil ainda limpo de impressões é algo tremendo – e foi ao que o infame fascismo da nossa era recorreu para a sórdida escravização da humanidade e supressão de todas as liberdades. [...] Ah, Rangel, que mundos diferentes, o do adulto e da criança! Por não compreender isso e considerar a criança ‘um adulto em ponto pequeno’, é que tantos escritores fracassam na literatura infantil e um Andersen fica eterno (LOBATO, 1956, p. 346-347).

Hans Christian Andersen, grande escritor nomeado como precursor da literatura infantil, era referência fundamental para o autor, de modo que em outra carta a Rangel, em 28 de fevereiro de 1943, escreve: “[...] Estou condenado a ser o Andersen desta terra – talvez da

América Latina” (Lobato, 1956, p. 346), e sabemos hoje que realmente foi¹⁰. Em carta que escreveu entusiasmado para Rangel, em 7 de outubro de 1934, conta seu outro grande feito,

Tenho em composição um livro absolutamente original, *Reinações de Narizinho* - consolidação num volume grande dessas aventuras que tenho publicado por partes, com melhorias, aumentos e unificações num todo harmônico. Trezentas páginas em corpo 10- livro para ler, não para ver, como esses de papel grosso e mais desenhos do que texto. Estou gostando tanto, que brigarei com quem não gostar. Estupendo, Rangel! E os novos livros que tenho na cabeça ainda são mais originais. Vou fazer verdadeiro Rocambole infantil, coisa que não acabe mais, coisa que não acabe mais. Aventuras do meu pessoalzinho lá no céu, astro em astro, por cima da Via Láctea, no anel de Saturno, onde brincam de escorregar... E a pobre tia Anastácia metida no embrulho, levada sem que ela o perceba... A conversa da preta com Kepler e Newton, encontrados por lá medindo com a trena certas distancias astronômicas para confundir o Albert Einstein, é algo prodigioso de contraste cômico. Pela primeira vez estou a entusiasmar-me por uma obra (LOBATO, 1956, p. 329).

Andava sempre preocupado com suas obras, animava-se quando escrevia, sobretudo às crianças. Enviava aos seus amigos mais próximos e à Purezinha livros que acabara de escrever para ouvir as impressões. Antes da publicação das obras aguardava as opiniões de seus sortudos leitores, e após publicado continuava editando os textos. O autor também recebia diversas cartas e as respondiam com exatidão, dando créditos às diversas vozes que o escreviam. Numa carta datada de 1940, uma menina carioca endereça à Lobato, com sugestões para o livro *A reforma da natureza*:

Agora me lembrei de uma boa reforma, A luz elétrica é muito bela.... mas não é bem, bem, bem ótima, E se eu e a danada da Emília subíssemos té o céu (de que maneira? Ora, que pergunta ingênua [...] subíamos pelas minhas tranças...) e como duas Prometeus malucas avançássemos para o sítio? Nunca mais haveria sombra! Seria a maravilha das maravilhas! Podemos também inventar uma árvore que dê sorvetes em vez de frutas (9/07/40) (DEBUS, 2004, p. 168).

Dentre tantas crianças, há adultos que também o escrevia, além de elogios, uma mãe diz que seus livros são remédios,

[...] Vale a pena conhecer as cartas que diariamente recebo! Mas o curioso é que o Sítio do Picapau Amarelo já passou a remédio de gente adulta. Há dias recebi do Rio Grande, duma senhora mãe de filhos, uma carta que diz “No meu desespero diante de tanta coisa que sucede a uma família grande e de

¹⁰ No dia 02 de abril é comemorado o Dia Nacional da Literatura Infantil no Brasil, dia do nascimento de Lobato, e no dia 18 de abril é comemorado o Dia Internacional da Literatura Infantil, data de nascimento de Hans Christian Andersen.

poucos recursos, quando não vejo caminho e o desespero chega ao limite, sabe o que faço? Corro ao sítio de dona Benta. Fecho-me lá por uma hora ou duas e sarô! Meus desesperos adormecem. Chego a rir-me das asneirinhas da Emília. A razão desta carta é: agradecer ao senhor o verdadeiro colo que seus livros me têm proporcionado. Li-os em menina para me divertir, e agora, depois de velha, uso deles como remédio” (LOBATO, 1951, p. 343).

“Lygia Salati de Almeida, de oito anos de idade, escreve em 4 de setembro de 1946, solicitando a sua autorização para que a mãe e o pai, Benedito Almeida Junior, dramatizem alguns de seus livros” (DEBUS, 2004, 176). Lobato dá resposta positiva, só pela alegria, escrita em carta, por receber a resposta:

Muito obrigado pela sua resposta. Se o senhor estivesse aqui eu pularia ao seu pescoço como faço sempre as pessoas de minha amizade e então não sei se o senhor sairia deste abraço com as costelas inteiras como saiu dos quinze abraços que lhe enviamos. Mas, como eu sou muito pequena, ninguém queria acreditar que a carta era sua. É verdade que eu recebo carta de muita gente grande, mas, para as minhas colegas parecia impossível que o senhor respondesse à carta de uma criança. Eu sei que o senhor não é como muita gente grande que pensa que a criança não é gente, e por isso nunca perdi a esperança, mais uma vez, deus lhe pague (2/11/1946) (DEBUS, 2004, p. 176).

Essa menina não foi a única, muitas crianças, além de escolas e de pais, endereçavam cartas ao escritor, que as respondiam.

Em uma correspondência, provavelmente de 1934, Marila escreve agradecendo o telefonema e solicita a sua presença no sítio como aconteceu com Cléo, conforme Debus (2009, p. 166), “tanto tenho vivido entre seus personagens que desejaria ‘viver’ num próximo livro onde a turma de Dona Benta aparecesse. Assim uma coisa como aconteceu a Cléo”.

Uma carta dos alunos de um 3º ano endereçada ao autor traz a notícia da criação de um clube de leitura que tem Lobato como patrono, e lhe agradecem: “enviamos-lhes esta notícia porque pensamos que ia de ficar muito satisfeito sabendo que os meninos d’aqui são gratos ao senhor pelo prazer que lhes tem dado com as suas bonitas histórias (25/05/1935)” (DEBUS, 2009, p. 180).

José Bento Monteiro Lobato não só deu início à nossa literatura brasileira, como também às questões que urgem discussões da nossa sociedade em sua totalidade. Nasceu em uma época que ao mesmo tempo que é próxima é distante. Próxima, pois as bandeiras levantadas por ele no que diz respeito às práticas incendiárias, à guerra e ao desgoverno, por exemplo, ainda estão em chamas no ano do Brasil de dois mil e vinte e dois. Distante, porque já faz mais de cem anos que nasceu.

Pela obra de Lobato ainda estar viva atualmente, e movidas pelo desejo de formar crianças com toda essa riqueza cultural, a seguir, essa dissertação se propõe a discorrer uma análise sobre *A chave do tamanho*, que será aprofundada nas atividades, para planejar um bom trabalho sobre um tema tão complexo, mas constante na vida do leitor infantil.

4.2 A Ordem Nova

A primeira edição do livro *A chave do tamanho* foi lançada em 1942, pela Companhia Editora Nacional, ano em que o Brasil entrou na Segunda Guerra Mundial. Há, nessa primeiríssima edição, 28 capítulos que são muito bem distribuídos em 161 páginas. E são por essas páginas que uma boneca de pano que virou gente de verdade, um sabugo de milho cientista, um pó mágico e uma guerra a todo vapor faz o mundo estremecer, mexendo com o imaginário infantil e popular desde sua publicação.

Sua capa é colorida e tem fundo azul. No centro, está estampado, em uma folha branca esticada e amarrada em suas pontas por uma corda, o título *A chave do tamanho*, em vermelho, com o subtítulo “A maior reinação do mundo”, em preto.

Juntamente ao título e ao subtítulo no centro da página, temos a ilustração de algumas personagens presentes na obra, o nome da Editora e o nome do autor. A ilustração da capa e os outros desenhos do texto foram produzidos por J. U. Campos. De tamanho médio, o livro contém cerca de 15 cm de largura x 22 cm de comprimento e compõe a “1.ª série, literatura infantil” de volume 33.

Figura 1 – Capa de *A chave do tamanho* (1942)



Fonte: 1ª edição de *A chave do tamanho* (1942), ilustração por J. U. Campos.

Após virar a página de rosto, o leitor se depara novamente com o título e com uma mensagem: “História da maior reinação do mundo, na qual Emília, sem querer, destruiu temporariamente o tamanho das criaturas humanas” (LOBATO, 1942a). Entretanto, antes de iniciar a narrativa, ainda consta uma “explicação necessária”:

Os personagens deste livro vêm de obras anteriores. Todos nascem em Reinações de Narizinho e aparecem em O Saci, Viagem 40 ao Céu, Caçadas de Pedrinho, Emília no País da Gramática, Geografia de Dona Benta, Aritmética da Emília, O Poço do Visconde, O Picapau Amarelo, O Minotauro e outros. Dona Benta, avó de Pedrinho e Narizinho, vive com eles no sítio do Picapau Amarelo, em companhia de tia Nastácia, uma preta cozinheira, e mais o visconde de Sabugosa, que é um sabugo de milho muito sábio, Quindim, que é um rinoceronte domesticado, o Conselheiro, que é um admirável burro falante e a Emília, uma ex-boneca de pano, antiga esposa do celeberrimo Marquês de Rabicó. Emília foi evoluindo e insensivelmente passou de boneca a gente de verdade, conservando o tamanho inicial – 40 centímetros de altura. É o símbolo da independência mental e da habilidade para enfrentar todas as situações. Praticamente é quem governa o sítio de Dona Benta – e sempre exerceu uma completa ascendência sobre o visconde. A vida no Picapau Amarelo é um interminável suceder de reinações maravilhosas, nenhuma das quais equivale em originalidade e imprevistas consequências para o mundo á descrita nesta obra. Emília excedeu-se, como disse o visconde – e por um triz não determinou no gênero humano a mais radical das mudanças – como o leitor verá (Lobato, 1942a).

Entre 1942 e 1947 acontece a primeira revisão de toda obra para ser publicada pela Editora Brasiliense. O subtítulo e a “explicação necessária”, por exemplo, ora apareciam nos textos e ora foram cortados. Ainda pode-se constatar modificações ortográficas. Todavia, a alteração mais importante verificada entre as edições de 1942 e de 1947 foi a redução de número de capítulos, já que de 28, em 1942, foi para 25 em 1947, assim, foram retirados os capítulos “Capítulo XIX, Viagem a Europa”, “Capítulo XXI, Na Itália e na Inglaterra”, e “Capítulo XXVII, No Kremlin” (VALENTE, 2011).

Nos livros lançados na contemporaneidade, ainda há 25 capítulos, são eles: 1. Pôr-do-sol de trombeta; 2. A chave do tamanho; 3. Por causa do pinto sura; 4. A viagem pelo jardim; 5. Aventuras; 6. A família do Major Apolinário; 7. Juquinha conta a sua história; 8. A travessia das salas; 9. A estante dos remédios; 10. O Ford escangalhado; 11. O ninho do beija-flor; 12. O gigante de cartola; 13. Revelações; 14. A caminho do Picapau Amarelo; 15. O Coronel Teodorico; 16. "O terror do lago"; 17. Rabicó, o canibal; 18. O Filósofo Chinês; 19. Viagem pelo mundo; 20. A cidade do Balde; 21. A Ordem Nova; 22. Na Casa Branca; 23. Ainda lá; 24. O plebiscito; 25. A Volta do Tamanho.

Depois que os livros de Lobato viraram domínio público, muitas editoras publicaram a obra com adaptações e com outros ilustradores, algumas optam por colocar a “explicação necessária”, como a Editora Globinho, enquanto outras escolhem por não acrescentar, como a Editora Lafonte. Hoje, além dessas duas editoras, a Editora Biblioteca Azul, Editora Globo, Brasiliense, Companhia das Letrinhas e outras, também têm *A chave do tamanho* publicada. Aliás, há uma variedade de capas que se diferem da primeira edição – diferenciam-se desde a cor de fundo, até os personagens que aparecem representados.

O autor já pensava tempo há algum tempo em escrever algo que diferisse de todas as obras escritas até então, “a ideia de contar uma história a partir de um ponto de vista diferenciado das “convenções humanas”, já se encontrava em carta de Monteiro Lobato a Godofredo Rangel, de 19 de julho de 1912” (VALENTE, 2009, p. 456). Se em 1912 o autor, na carta, conta uma história do ponto de vista de um pequeno pica-pau de cabeça vermelha que mora no tronco de uma árvore e percebe todo o mundo dali, em 1913, em outra carta a Rangel, no dia 9 de maio, Lobato apresenta o projeto que originou *A chave do tamanho*:

O meu grande sonho literário, jamais confessado a ninguém, é um livro que nunca foi escrito e talvez não seja nunca – porque Rabelais o esqueceu. É uma visão da humanidade extra-humana ou sobre humana. O homem visto pelos olhos dum ser extra-humano, um habitante de Marte, por exemplo, ou dum átomo, ou da Lua. Um quadro da humanidade feito com ideias de um não homem (que maravilhoso absurdo”). Uma pintura objetiva apenas, nada de julgamento de juiz. Toda literatura, todo romance, todo poema, por mais impessoal que procure ser, não passa de um julgamento. A ideia moral, que domina mesmo o autor mais liberto de tudo, não permite a simples pintura objetiva. E essa pintura seria um suto e um assombro para o homem, que não consegue jamais conhecer-se a si mesmo porque ninguém o desnuda. Livro de um louco. Livro para o Marquês de Sade, se não fosse a sua obsessão sexual – ele tinha gênio para tanto. Sinto que se apenas esboçar esse livro, metem-me no Juqueri. Encostemos por enquanto o pesadelo (LOBATO, 1956a, p. 341).

Como coloca muito bem Valente (2009, p. 458) sobre tal abordagem, “embora não trate de seres de outros planetas, em *A chave do tamanho*, a redução do tamanho instaura uma “nova ordem”, com o conseqüente desnudamento humano”, e acresce,

O processo desencadeado cumpre a função que Lobato manifesta na carta ao amigo, em 1913, e, no plano da narrativa, o “desnudamento” dos personagens que, após a redução, se encontram nus, pode corresponder ao “desnudamento” das atitudes humanas, de suas contradições, da relatividade das coisas (VALENTE, 2009, p. 458).

No ano de 1942, quando publicou *A chave do tamanho*, Monteiro Lobato tinha por volta de sessenta anos, e fazia poucos meses que havia deixado a prisão. Suas experiências de vida foram consideráveis: queria ser pintor, por sorte também foi literato, experimentou de tudo um pouco. Em 1942, quando escreveu a maior aventura de todas praticadas pelas personagens do Sítio em *A chave do tamanho*, o mundo livre opunha-se aos regimes totalitários dos países do Eixo da Segunda Guerra Mundial. Entretanto, o nazismo de Hitler e o fascismo de Mussolini, não eram os únicos regimes absolutos, havia no Brasil um regime de exceção: o Estado Novo, tendo como ditador Getúlio Vargas.

À vista disso, através dessa obra, Lobato ousou transportar para o universo das histórias infantis temas tão tristes e pesados, como a opressão e a guerra, na qual a maioria das pessoas consideram “assuntos de adultos” (ARAGÃO, 2007).

É interessante observar que essa preocupação humanística de Lobato se manifesta marcadamente em livros destinados ao público infantil, ou seja, há neles um caráter pedagógico, em sentido amplo, visando à formação das novas gerações. Uma obra como *A chave do tamanho* se opunha frontalmente a discursos oficiais nos quais a guerra constantemente aparecia como momento de manifestação dos atos mais heroicos ou dos valores morais mais sublimes (VALENTE, 2011, p. 12).

O escritor já havia mencionado em seus livros o tema da guerra, em *A reforma da natureza* (1941), a título de exemplo, um livro traçado dois anos depois do início da barbárie que perdurou até 1945. Ele escreveu sobre o tema, algo que para muitos escritores era difícil de enredar, ainda mais no que tange à literatura destinada para o público infantil. “Em tempos de Segunda Guerra Mundial e com o mundo ‘de pernas para o ar’ – como o descreve Tia Anastácia –, a literatura para crianças se distribuía por dois vetores distintos: ou se voltava para a discussão do tema ou lhe dava as costas, criando uma realidade outra através da ficção” (VALENTE, 2009, p. 439).

À vista disso, o ato de ler

uma obra infantil, publicada na década de 1940 do século passado (a primeira edição do livro é de 1942), poderia trazer mais esclarecimentos sobre a Segunda Guerra Mundial? Talvez possa; mas, muito mais do que isso, pode nos sugerir como a década de 40 via a Segunda Guerra. Pode também nos dizer como um episódio contemporâneo de um escritor é transformado em criação literária (LAJOLO, 2006, p. 371).

Haja vista que “cada período imagina o seu passado de forma diferente” (idem *ibidem*, 2006). Dessa forma, “Não há passado, mas passados, já que em qualquer texto, mesmo histórico

ou literário, moram milhares de autores, discursos, filosofias, espaços e épocas, que também colaboram para a presentificação do assunto de que se ocupa o texto” (LAJOLO, 2006, p. 371).

Sendo assim, através do uso da linguagem, o autor permitia que a língua portuguesa fosse flexível e coloquial, algo que ao ler parece simples, mas era a chave de sua escrita; através dela rompiam-se limites entre fantasia e realidade, transformando figuras históricas como Hitler, Mussolini e Stalin, em personagens do livro, de modo a informar o leitor sobre acontecimentos do mundo, considerando assuntos políticos, culturais e sociais do seu tempo (LAJOLO, 2009). Assim, no auge do conflito armado mundial e com muita experiência de vida, escreve textos cujos poucos brasileiros e grandes autores não foram capazes e que podem ser encontrados ecos da Segunda Guerra (CYTRYNOWICZ, 2000).

o leitor que acompanha as publicações do autor percebe como ele investe tempo e trabalho na criação de uma linguagem coloquial, a qual, aos olhos e ouvidos do leitor, soa como espontânea e natural. Mas sabe-se, pela consulta às diferentes variantes de cada título, que se trata de uma *falsa* naturalidade, fruto – ao contrário- de trabalho incessante do escritor (LAJOLO, 2009, p. 3).

Isso posto, estudos como de Borges (2007) e de Pires de Brito (2007) destacam sua inventividade e movimentação nesse mundo. Estava sempre em reescrita, buscando procedimentos que auxiliavam o leitor a provocar os diversos sentidos pretendidos de forma fluente, inventor de palavras, conversando com seu leitor num português abrigado.

Essa defesa do direito de inventar, desinventar e transformar a linguagem de que se vale Monteiro Lobato também se manifesta no que talvez se possa chamar de *nível discursivo* da sua obra. Neste outro plano, metalinguagem, intertextualidade, consciência do leitor e oralidade merecem menção, pela constância com que se manifestam e pelos fabulosos efeitos que criam (LAJOLO, 2009, p. 21)

Assim, o autor a cada livro novo cita suas outras obras já escritas em um diálogo frequente, seja nos próprios textos, na capa, subtítulos ou notas de rodapé (LAJOLO, 2009). Vale lembrar que sua série de livros infantis é formulada partindo de um único ambiente, extrapolando todos os sentidos: o Sítio do Picapau Amarelo – um microcosmos do nosso país?

As personagens do livro, portanto, vêm de outras obras que têm o ponto de partida em *Reinações de Narizinho*.

Embora estreando na literatura escolar com Narizinho Arrebitado, Monteiro Lobato trazia já com seu primeiro livro as bases da verdadeira literatura

infantil brasileira: o apelo à imaginação em harmonia com o complexo ecológico nacional; a movimentação dos diálogos, a utilização ampla da imaginação, o enredo, a linguagem visual e concreta, a graça na expressão – toda uma soma de valores temáticos e lingüísticos que renovava inteiramente o conceito de literatura infantil no Brasil, ainda preso a certos cânones pedagógicos decorrentes da enorme fase da literatura escolar. Fase essa expressa, geralmente, num português já de si divorciado do que se falava no Brasil. (ARROYO, 1968, p. 198).

Dona Benta, a mais feliz das vovós, tem mais de sessenta anos, leitora assídua, lê literatura e ciência, é avó de Narizinho, a menina Lucia e de Pedrinho. Narizinho, menina cor de Jambo, vive com sua avó em companhia de Tia Nastácia, mulher preta, cozinheira, representante do folclore, do conhecimento popular, que lhe fez uma boneca de pano que se chamou Emília.

Emília, agora ex-boneca, divorciada do notável Marquês de Rabicó, é a representação da filosofia, sempre muito questionadora. Filósofa, quer saber do porquê de todas as coisas. Ela enfrenta toda e qualquer situação, mesmo aquela que por pouco não acaba com toda a vida humana na terra.

Pedrinho, neto de Dona Benta e primo de Narizinho, mora na cidade e vem para o sítio viver inúmeras renações maravilhosas. Em companhia tem Quindim, um rinoceronte domesticado, o burro falante e o Senhor Visconde de Sabugosa, um sabugo de milho cientista que estuda matemática, física, geologia, química e é criador do pó de pirlimpimpim.

Com toda essa diversidade de personagens, a obra escrita por Monteiro Lobato nos proporciona diversos sentidos e sensações. Lê-se nela sobre o mundo biológico, sobre seleção natural, democracia, ciência, geografia e diferentes modos de agir.

[...] A aventura da personagem Emília pelo chamado “mundo biológico”, inicia-se com os desdobramentos do traço tamanho, traço que se expande por sua relatividade: aumento- diminuição, como também especializa razões e significados da nomeação, do centramento e da norma dentro da sociedade e da cultura, relações de saber e poder. A personagem põe em xeque a lógica de dominação ao contestar os sistemas reinantes e articular suas aventuras (CARVALHO, 2007, p. 241).

Léo Vaz, colunista do Estado no ano de 1945, por exemplo, escreve um artigo sobre *A chave do tamanho*, em que ressalta a importância do escritor na produção de livros infantis e destaca suas ideias centrais: “lendo-o é provável que as crianças absorvam, sem o saber, uma sadia dose do mais precioso elixir filosófico” e “é bem capaz de lhes meter nas cabecinhas o

mais precioso e raro dom com que pôde jamais dotar-se uma criatura neste conturbado planeta: e vem a ser o senso da relatividade” (VAZ, 1945, p. 51).

Consumando mais uma vez a importância do escritor de Taubaté, há também presente no texto raciocínios por escala, que quebram a lógica do pensamento binário simplista, “aquele que somente lida com sim ou não, com é ou não é, com classificações estáticas permanentes (naturalizadas), isto é, [...] raciocinar por escala é exercer o pensamento localizando-o claramente em um contexto” (MORAES, 2006, p. 16),

A personagem Emília reduziu a humanidade. Nota-se que os critérios de classificação aparecem tão destacados quanto as referências ao contexto espacial, o que possibilita compreender a classificação, investigar suas origens culturais e, ainda, discordar da classificação: em outros termos, colocar em discussão aquilo que seria naturalizado (MORAES, 2006, p. 17).

Emília, ao acionar a chave do tamanho, reduziu a humanidade a centímetros, para solucionar o conflito. Esse fato, de acordo com Vasconcellos (1982) é simbólico, pois, se formos olhar para outros textos de Monteiro Lobato, a ideia de “tamanho como atraso” já fora vista em *Histórias das invenções* (1935) e em *A reforma da natureza* (1941). Desse modo, essa ideia de “tamanho como atraso” pode ser interpretada como a valorização do universo infantil, que por inúmeras vezes é visto como “menor” pelo adulto,

se a estética realista obriga o escritor a devolver o tamanho à humanidade, a franca entrada no mundo da fantasia se dá com a aceitação do pacto narrativo entre o narrador lobatiano e o leitor acostumado às peripécias vividas no Sítio do Picapau Amarelo. Instaura-se, pois, um mundo de fantasia que sobrepuja os aspectos trágicos da guerra vivenciada na realidade do momento (VALENTE, 2011, p. 117).

É interessante observar que o apequenamento já fora visto em outras obras para além do autor, como o de Alice, em *Aventuras de Alice no País das Maravilhas*, de Carroll (2009, n.p.): “‘Que sensação estranha!’” – disse Alice; ‘devo estar encolhendo como um telescópio!’. E estava mesmo: agora só tinha vinte e cinco centímetros de altura e seu rosto se iluminou à ideia de que chegara ao tamanho certo para passar pela portinha e chegar àquele jardim encantador.”

Ou em *A guerra no Bom Fim*, de Moacyr Seliar, em que a construção de um mundo miniaturizado pela ficção ativa similitudes e grandes imprevistos (NASCIMENTO, 2014). Na miniatura, como afirma Bachelard (1993), “os valores se condensam e se enriquecem” e “é preciso ultrapassar a lógica para viver o que há de grande no pequeno” (BACHELARD, 1993, p. 159 *apud* NASCIMENTO, 2014, p. 39).

Assim como nos escritos de Monteiro Lobato, Scliar nos traz o tema da guerra, que emoldura o pequeno país do Bom Fim, em que entremeados as notícias do *front*, reproduzem, em escala menor, os desastres acometidos na Europa, algo similar ao de Emília, que horrorizada com as notícias da guerra, baixa a chave do tamanho, quase exterminando a humanidade.

Desse modo, o mergulho do mundo nas dimensões infantis determinadas pela fantasia compõe-se um cenário de sonho e é, de certa forma, uma prova de grandeza moral da ex-boneca, haja vista que a infância e seu mundo devastado pelo conflito é antagonicamente proporcional à grande bondade e à pacificidade de Emília. “Vemos aqui um modo metafórico de uma presença atuante no mundo. Emília é um ser de cometimentos movida pela vontade de transformar a realidade, de colaborar para a paz, pensamento hoje defendido mundialmente” (COSTA, 2005, p. 132).

Aquela tristeza de Dona Benta andava a anoitecer o Sítio do Picapau, outrora tão alegre e feliz. E foi justamente essa tristeza que levou Emília a planejar e realizar a mais tremenda aventura que ainda houve no mundo. Emília jurara consigo mesma que daria cabo da guerra e cumpriu o juramento - mas por um triz não acabou também com a Humanidade inteira (LOBATO, 2016, p. 22).

A personagem protagonista vai descobrindo que o acontecimento do conflito não significa apenas a destruição de vidas e das coisas à sua volta, mas, sobretudo, significa a devastação do próprio mundo interior, que ficará marcado para sempre. Entretanto, também é em Emília que reside a chave para uma alteração coletiva, na capacidade de transformar o mundo, de o interrogar, de amadurecer psicologicamente para enfrentar e para lidar com cada um dos acontecimentos que afetaram a vida do sítio.

Os conflitos repercutem de forma física e, especialmente, psicologicamente nas personagens que se veem submetidas a desempenharem um papel que não corresponde à sua idade infantil (AGRELO *et al.*, 2005). Isso causa dor e as obriga a amadurecerem psicologicamente para enfrentarem e para lidarem com força mental, cada um dos drásticos acontecimentos que afetam as suas vidas (AZEVEDO; BALÇA; SASTRE, 2017), podendo ser por isso que só em *A chave do tamanho* que a boneca Emília evolui à “gentinha”.

-E você, Emília? Se também diminuiu, então é que é gente- mas toda vida ouvi dizer que era boneca. Como explica o mistério?
 - Muito simples. Eu de fato já fui boneca de pano. Mas evoluí e virei gente. O Coronel não sabia o que era evoluir. Emília explicou.
 - Evoluir é passar duma coisa para outra muito diferente. Um grão de milho começa grão de milho; vai evoluindo e vira pé de milho, broa de fubá ou Visconde de Sabugosa. Assim, eu. De simples bruxa de pano, fui evoluindo, virei gentinha e hoje sou o cérebro e a vontade do Visconde; moro em sua

cabeça e dirijo-o do mesmo modo que o Totó dirigia o automóvel do Major Apolinário (LOBATO, 2016, p. 135).

Diante disso, o autor usou do distanciamento do real para poder refletir sobre os acometimentos da época, apostando no tema da guerra. Tomando distanciamento para enxergar a realidade. Assim, inverte-se os pontos de vista sobre esse mundo, possibilitando ao escritor, compreender aquilo em que a sociedade estava imersa. Como todo bom autor de livros, também apostava em suas obras: sua esperança “residia, talvez, na possibilidade comercial de um tema “quente” como era a guerra, no início de 1942” (VALENTE, 2009, p. 456).

A chave do tamanho possui sentidos diversos e suscita outros mais. Conforme as pesquisas de VALENTE (2011), delineiam-se pelo menos três principais tendências de abordagem realizadas pela crítica ou pelos pesquisadores: 1. Ideologia, pensamento filosófico; 2. Cientificismo e 3. Questões estéticas.

Isso posto, temos autores que afirmam que o livro foi escrito por uma postura pessimista de Monteiro Lobato pelo mundo, ligando a escrita do livro a um momento difícil de sua vida, como também há quem destaque seu caráter político-filosófico, discutindo sobre temáticas democráticas presentes, bem como aqueles que optam por abordar os aspectos científicos, como as questões biológicas e a seleção natural. Igualmente, tem quem analise o texto sob o foco da estética e recepção, juntamente àqueles que realizam uma análise estrutural da narrativa, identificando elementos da sátira menipeia e destacando o fantástico (VALENTE, 2011).

Tendo isso em vista, temos discursos como o de Vaz (1945), que destaca a obra como “elixir filosófico”, como também há o espaço da crítica em tom de denúncia, realizada pelo padre Sales Brasil, em 1959, em que compara a Literatura de Monteiro Lobato com o Comunismo,

apresentando-se em tom de “denúncia”, a obra de Sales Brasil se propõe a realizar uma “análise” de toda a obra infantil lobatiana a partir de uma perspectiva religiosa. O tom de denúncia é seguido por um texto doutrinário visando mostrar ao público os “malefícios” das histórias de Lobato, destacando *A chave do tamanho* em que a diminuição dos homens seria, por exemplo, a franca adoção do ideário comunista – homens do *mesmo* tamanho. É uma obra sem dúvida interessante, especialmente pelos elementos contextuais que oferece por meio de suas observações, muitas das quais reveladoras de uma leitura superficial e desatenta: no exemplo dado, a respeito da igualdade do tamanho, é importante lembrar que, mesmo pequeninos, os homens continuam com a diferença de tamanho, proporcional à altura que tinham antes do apequenamento, o que mostra o tipo de análise insustentável empreendida pelo padre, talvez muito desatento a elementos que certamente não passaram despercebidos às crianças da época (VALENTE, 2011, p. 16-17).

Críticas e afirmações que Monteiro Lobato já esperava aconteceram. Na biografia escrita por Lajolo (2000), por exemplo, a autora aponta que o autor dava importância à censura e ao escândalo como fatores de venda de um livro. Notamos isso quando ele lança *A chave do tamanho*: a guerra estava “à flor da pele”.

O livro insurgiu contra o modelo ufanista, a qual muitos escritores brasileiros preferiam escrever. Encontra-se na narrativa a presença de clássicos infantis, como *Viagens de Gulliver*, e não infantis, como *Dom Quixote*.

Todas essas características nos mostram um autor preocupado com sua escrita e com as pessoas que receberão e lerão seus textos. Em toda singularidade, subjetividade, assuntos levados em questão, vemos um artista que sabia o que estava fazendo e sabia que viria a ser um Andersen brasileiro.

4.3 A estratégia como chave

Assim como em Emília, residia uma chave para a mudança coletiva, as estratégias de leitura se apresentam como uma possibilidade de mudança e de se pensar a formação do leitor autônomo, estratégico e reflexivo que atribui sentidos à leitura. Formar leitores autônomos “também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos” (SOLÉ, 1998, p. 72). Para isso,

quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido em outros contextos diferentes (SOLÉ, 1998, p. 72).

Ler não é uma atividade fácil, muitos acabam tendo que voltar ao texto diversas vezes por falta de compreensão. As estratégias de leitura, dessa forma, se transformam em habilidades, em “chaves” para que o processo de atribuição de sentidos não seja relacionado à mera decodificação do código linguístico,

a compreensão de um texto parece amiúde uma tarefa difícil, porque o próprio objeto a ser compreendido é complexo, ou, alternativamente, porque não conseguimos relacionar o objeto a um todo maior que o torne coerente, ou, ainda, porque o objeto parece indistinto, com tantas e variadas dimensões que não sabemos por onde começar a apreendê-lo. De fato, a compreensão de um texto escrito envolve a compreensão de frases e sentenças, de argumentos, de provas formais e informais, de objetivos, de intenções, muitas vezes de ações e motivações, isto é, abrange muitas das possíveis dimensões do ato de

compreender, se pensamos que a compreensão verbal inclui desde a compreensão de uma charada até a compreensão de uma obra de arte (KLEIMAN, 2016, p. 12).

Para a produção da compreensão, os procedimentos metodológicos estratégicos defendidos por Girotto; Souza (2010) – que se referem a: ativação do conhecimento prévio, visualização, inferência, questionamento, sumarização, síntese e conexão – podem ser aplicados em qualquer ato de leitura, escolhemos trabalhar com eles na leitura do texto literário.

É importante destacar que há diversos procedimentos que podem ser administrados para levar a compreensão do texto. Assim, além das estratégias de leitura mencionadas, escolhemos as que são discutidas por Solé (1998), nas ações de antes, durante e após a leitura, bem como os apontamentos de Kleiman (2016), acerca dos conhecimentos prévios.

Como corrobora Girotto; Souza (2010, p. 50), “antes de ler, bons leitores geralmente ativam conhecimentos prévios que podem então ser relacionados às ideias do texto. O exercício de ativar essas informações interfere, diretamente, na compreensão durante a leitura”, e na ação de depois a leitura, o estudante processará novamente o texto, seja relendo-o ou resumindo-o. Isso posto, o leitor irá refletir sobre o que acabou de ler, e provavelmente, avaliará a credibilidade do material lido. “Algumas vezes, irá pensar em como utilizar a informação adquirida” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 52).

Tanto a proposta defendida por Kleiman (2016) quanto por Solé (1998) se utiliza da estratégia para mediar a leitura realizada pelo estudante, auxiliando-o no ato ativo da produção da compreensão, “compreensão significa que leitores pensam não somente sobre o que estão lendo, mas sobre o que estão aprendendo” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 54). Esse processo “depende de quatro condições no momento da leitura: do conhecimento prévio e das experiências do leitor, das características do texto que o aluno está lendo, do contexto e dos objetivos da leitura e das estratégias aplicadas a ela” (SOUZA, 2019, p. 15).

Mas afinal, o que são estratégias de leitura?

Solé (1998, p. 69-70) considera estratégias de leitura como: “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”.

Girotto; Souza (2010, p. 18) as caracterizam como:

[...] mecanismos individuais que o leitor desenvolve ao longo de sua vida, para obter uma informação por meio do ato de ler. Dessa forma, essas estratégias podem ser entendidas como habilidades utilizadas pelos leitores para

compreenderem o que leem e de conhecerem a maneira como formulam seus pensamentos, descobrindo os processos mentais de entendimento de um texto.

De acordo com Kleiman (2016, p. 74),

Quando falamos de ESTRATÉGIAS DE LEITURA, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê.

Ainda no mesmo sentido, Kleiman (2016, p. 74) classifica as estratégias de leitura em estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas:

As ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS seriam aquelas operações (não regras), realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação. Assim, se concordarmos com autores que dizem que as estratégias metacognitivas da leitura são, primeiro, autoavaliar constantemente a própria compreensão, e segundo, determinar um objetivo para a leitura, devemos entender que o leitor que tem controle consciente sobre essas duas operações saberá dizer quando ele não está entendendo um texto e saberá dizer para que ele está lendo um texto.

Sendo assim, a metacognição significa que o leitor está consciente dos seus pensamentos, percebe como eles se formam e observa como a mente funciona, se tornando possível explicar qual foi a sua ação para compreender. Nesse sentido, as estratégias auxiliam os leitores a estarem utilizando-as conscientemente para lerem o texto, conseguindo recorrer a elas a seu favor. De acordo com Pressley (2002, *apud* Girotto; Souza, 2010, p. 46),

a metacognição é o conhecimento sobre o processo de pensar, que leva à compreensão do texto, sendo duas as maneiras de entender o que se lê: a *primeira* ocorre no plano do aqui e agora, e o leitor de um texto o lê frase por frase, palavra por palavra até o final. No entanto, embora a maioria das habilidades infantis seja suficiente para decodificar um texto, ao final desse processo, muitas dessas crianças não compreendem bem o que leram. A *segunda* maneira, conquistada a longo prazo pelo leitor ocorre quando ele utiliza seu conhecimento para compreender as estratégias que o fizeram entender o que leu. Ou seja, bons leitores percebem como construíram imagens para apreender uma descrição no texto ou, ainda, como sumarizaram as ideias principais de um conto ou como inferiram para descobrir o que iria acontecer em uma trama.

A respeito das estratégias cognitivas, elas seriam

[...] aquelas operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura. Por exemplo, o fatiamento sintático é uma operação necessária para a leitura, que o leitor realiza, ou não, rápida ou cuidadosamente, isto é, de diversas maneiras, dependendo das necessidades momentâneas, e que provavelmente não poderá descrever. [...] o conhecimento utilizado para realizar a operação é também um conhecimento implícito, não verbalizado e que seria impossível de verbalizar para a grande maioria dos falantes (KLEIMAN, 2016, p. 75).

Nós utilizamos automaticamente as estratégias de leitura ao ler, seja de forma inconsciente ou consciente, seja ao grifar algo que achamos interessante ou que ainda não conhece, seja ao escrever a ideia que veio à cabeça ao ler o texto, ao colar um papel adesivo na folha com suas observações ou até mesmo quando, no momento da leitura, se recorda e relaciona com fatos do mundo, da sua vida ou com algo que já leu anteriormente. Quando realizadas na escola, esses aspectos se tornam um objeto de avaliação, pois é possível observar o que o estudante sublinha, escreve, folheia e relê. São informações necessárias e importantes para saber como estão compreendendo e qual será o próximo ponto de partida para a próxima atividade a ser realizada.

A utilização das estratégias de leitura orienta a prática do ato de ler para que o leitor possa melhorar a compreensão do texto. Desse modo, quando falamos em formar leitores de sentidos, estamos nos referindo àqueles que utilizam as estratégias e que, de forma ativa, produzem a compreensão utilizando de seus conhecimentos anteriores.

Nesse sentido, de acordo com Girotto; Souza (2012), a formação literária destinada às crianças e jovens não pode acontecer de modo automático. É preciso que os objetivos das leituras a serem realizadas estejam muito claros, para que nesse processo seja possível a mediação do livro por estratégias que potencializam a compreensão e as experiências dos leitores.

Sob esta perspectiva, utilizamos estratégias diferentes de acordo com cada objetivo, para assim poder alcançá-lo, isso quer dizer que a escolha de qual ou quais estratégias focar dependerá do objetivo da atividade e de sua intencionalidade. Em relação a isso, a intencionalidade no ensino é um fator determinante, o conteúdo a ser mediado aos alunos precisa ter uma intenção real, pautado em necessidades reais do nosso contexto. Assim, os livros literários e o seu ato de ler devem ser trabalhados em sala de aula conforme seu uso real em sociedade.

De antemão, é importante salientar que textos de diferentes naturezas se diferem nas possibilidades de produção de sentidos. Ler um texto descritivo não é a mesma coisa que ler um texto narrativo, que também não é a mesma coisa que ler um texto instrutivo. Quando falamos em leitura de literatura estamos falando também de um leitor estético. O leitor estético, desse modo, “[...] deve prestar atenção nas associações, nos sentimentos, nas atitudes e ideias que o texto desperta” (ROSENBLATT, 2005, p. 25).

Isso posto, para ser possível a atribuição de sentidos no livro escrito por Monteiro Lobato, que desperta ideias e atitudes diversas, seja em relação à guerra, ou a aspectos científicos, ideológicos e políticos trabalharemos com as estratégias de leitura de Girotto e Souza (2010), nas ações propostas por Solé (1998) e nos conhecimentos prévios, que dão base para toda estratégia de leitura, serão aprofundados nos estudos de Kleiman (2016).

Quando afirmamos com Solé (1998) que as estratégias de leitura são procedimentos de caráter elevado e que envolvem objetivos, planejamento das ações, assim como sua avaliação e possível mudança, quer dizer que elas precisam ser ensinadas para compreensão do texto. Após ensinadas, o seu uso se diferencia para cada objetivo, isto é, “o que caracteriza a mentalidade estratégica é sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções (SOLE, 1998, p. 70).

Há uma grande complexidade no ato de compreensão, já que se envolve diversos processos cognitivos e sociais, a partir disso, explicitaremos a seguir o que pode ser feito teoricamente antes, durante e após a leitura para ajudar na compreensão dos estudantes, pois a elucidação das ações torna possível o planejamento de medidas de ensino adequadas e com bases bem fundamentadas, visando a leitura, nesse caso, do texto literário. Ao ensinar as estratégias de leitura e ao tornar seu processo conhecido, produziremos as bases para uma atividade prática de metacognição.

Solé (1998) destaca que *antes da leitura*¹¹ o professor deve considerar a complexidade do ato de ler, e de forma simultânea, pensar na capacidade que as crianças têm para enfrentar essa grande complexidade utilizando-se de cada estratégia. A atuação como docente tenderá a observá-los e a lhes oferecerem as ajudas necessárias e adequadas para poderem superar os desafios da atividade de leitura.

Nesse sentido, nenhuma tarefa deveria começar sem que os estudantes se encontrem motivados para ela ou sem estar claro o que deverá ser feito, isto é, eles devem conhecer os

¹¹ Grifo nosso.

objetivos que se pretendem alcançar com aquela leitura, além de se sentirem capazes de fazê-lo, pois têm os recursos necessários e a possibilidade de ajuda (SOLÉ, 1998). Assim,

um fator que sem dúvida contribui para o interesse da leitura de um determinado material consiste em que este possa oferecer ao aluno certos desafios. Assim, parece mais adequado utilizar textos não-conhecidos, embora sua temática ou conteúdo deveriam ser mais ou menos familiares ao leitor; em uma palavra, trata-se de conhecer e levar em conta o conhecimento prévio das crianças com relação ao texto em questão e de oferecer a ajuda necessária para que possam construir um significado adequado sobre ele – o que não deveria ser interpretado como explicar o texto, ou seus termos mais complexos, de forma sistemática (SOLÉ, 1998, p. 91).

Além da motivação, e vale destacar que alguns textos são mais motivadores do que outros, o objetivo da leitura precisa estar bem explicitado. “Para que vou ler?” Essa é uma pergunta que os leitores devem saber responder, pois um único texto pode ter diversos objetivos de leitura, principalmente aqueles que suscitam inúmeros sentidos possíveis.

Aliás, “é preciso levar em conta que o propósito de ensinar as crianças a ler com diferentes objetivos é que, com o tempo, elas mesmas sejam capazes de se colocar objetivos de leitura que lhes interessem e que sejam adequados” (SOLÉ, 1998, p. 101). De acordo com Brown (1984 *apud* SOLÉ, 1998, p. 91), o objetivo da leitura determina o modo de abordagem do texto pelo leitor, como ele se situa frente à leitura e como controla a consecução de sua meta.

Dessa forma, as atividades trabalhadas antes da leitura devem esclarecer aos leitores o porquê estão lendo para poderem analisar e se utilizar das habilidades e estratégias conforme o solicitado. Cabe então ao professor (em algumas das vezes) selecionar quais obras serão lidas, escolher de forma intencional os materiais necessários, visando a compreensão, levantar hipóteses de como os alunos irão receber o texto, bem como as dificuldades que podem encontrar para poder oferecer a eles os auxílios necessários.

O professor também deve estabelecer previsões e relações sobre o que será lido, além de levantar questões, oportunizar a leitura de textos que auxiliarão na atualização dos conhecimentos prévios dos leitores, para que eles consigam realizar suas próprias previsões, perguntas e relações.

É neste momento, igualmente, que ocorre uma etapa importante do processo: a atualização do conhecimento prévio e a sua ativação. A leitura de um texto requer a utilização de tudo o que o leitor sabe até então sobre o assunto que será lido. O conhecimento prévio é um dos aspectos cognitivos da leitura. Esses conhecimentos são informações que o leitor se apropriou ao longo de sua vivência (KLEIMAN, 2016).

Quando afirmamos que o leitor ativou seus conhecimentos prévios, quer dizer que ele buscou em suas experiências relações sobre o objetivo da leitura ou sobre os assuntos presentes no texto que o auxiliarão na compreensão, passando a ser um processo metacognitivo, pois o ato de “ativar” é o conhecimento sobre o seu processo de pensar, de

refletir sobre o conhecimento e [de] controlar os nossos processos cognitivos são passos certos no caminho que leva à formação de um leitor que percebe as relações, e que forma relações com um contexto maior, que descobre e infere informações e significados mediante estratégias cada vez mais flexíveis e originais. Isto não quer dizer que compreender um texto escrito seja apenas considerá-lo um ato cognitivo, pois a leitura é um ato social (KLEIMAN, 2016, p. 12).

Há vários níveis de conhecimentos que entram em jogo quando lemos, e é mediante a interação deles que o leitor irá atribuir o sentido à leitura do texto. Os níveis de conhecimentos, citados por Kleiman (2016), referem-se ao conhecimento linguístico, conhecimento textual e conhecimento de mundo. “Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão” (KLEIMAN, 2016, p. 15).

O conhecimento linguístico abrange desde o conhecimento sobre a pronúncia do português, que passa pelo conhecimento vocabular e regras da língua, até o conhecimento sobre o seu uso e “desempenha um papel central no *processamento*¹² do texto. [...] À medida que as palavras são percebidas, a nossa mente está ativa, ocupada em construir significados” (KLEIMAN, 2016, p. 17), “o conhecimento linguístico, então, é um componente do chamado conhecimento prévio sem o qual a compreensão não é possível” (*idem ibidem*, 2016, p. 18).

O conhecimento textual, segundo Kleiman (2016), seria o conjunto de noções e de conceitos sobre o que será lido. Quanto mais o leitor possuir conhecimento sobre um determinado escrito, sobre suas estruturas textuais e sobre os tipos de textos (narrativo, expositivo, descritivo, argumentativo), mais significativa será sua compreensão, “o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão” (KLEIMAN, 2016, p. 23).

Tanto o conhecimento linguístico como o conhecimento textual formam parte do conhecimento prévio, e ambos devem ser utilizados na leitura. [...] Muitas vezes o desconhecimento de palavras é apenas um mascaramento do

¹² A autora entende por processamento a atividade pela qual as palavras, unidades discretas, distintas, são agrupadas em unidades ou fatias maiores também significativas, chamadas constituintes da frase (KLEIMAN, 2016).

desconhecimento de conceitos sobre determinado assunto. Aprender um outro nome para serventia, por exemplo, não é a mesma coisa que apreender o conceito de SERVIDÃO. Parece-me que é o ponto pacífico que a pouca familiaridade com um determinado assunto pode causar incompreensão. Nesse caso, a incompreensão se deve a falhas no chamado conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico que pode ser adquirido tanto formalmente como informalmente (KLEIMAN, 2016, p. 23).

Dessa forma, o conhecimento de mundo abrange desde o conhecimento que um biólogo possui sobre a teoria da evolução das espécies até o conhecimento sobre fatos como “o Brasil faz parte do continente Americano”, “não se deve lavar uma panela antiaderente com uma esponja de aço” ou “fazemos exame admissional ao ser contrato por uma empresa com carteira registrada”. Assim, Kleiman (2016, p. 24) destaca que para haver a “compreensão, durante a leitura, aquela parte do nosso conhecimento de mundo que é relevante para a leitura do texto deve estar *ativada*, isto é, deve estar num nível ciente, e não perdida no fundo de nossa memória”.

Diante do exposto, a ativação do conhecimento prévio é imprescindível para ocorrer a produção de sentidos. Se o leitor não possuir o conhecimento prévio em alguns dos seus diferentes níveis para relacionar com o que está lendo, dificilmente irá compreender. Dizemos dificilmente, pois,

quando há problemas no processamento em um nível, outros tipos de conhecimento podem ajudar a desfazer a ambiguidade ou obscuridade, num processo de engajamento da memória e do conhecimento do leitor que é, essencialmente, interativo e compensatório; isto é. Nível de informação, ele ativa outros tipos de conhecimentos para compensar as falhas momentâneas (KLEIMAN, 2016, p. 18).

Entretanto, se ele não possuir nenhum nível de conhecimento, não compreenderá o texto. O leitor, antes da leitura, após a ativação de seus conhecimentos, também deve conseguir levantar questões que talvez possam não ser respondidas através de seus conhecimentos, mas que poderão obter respostas durante o ato de ler ou em outras atividades.

*Durante a leitura*¹³, quando acontece a maior parte da atividade de compreensão e do esforço do leitor, as estratégias devem garantir que ele compreenda os diversos textos. Todavia, um aspecto essencial de um leitor é o de saber quando não compreendeu o que foi proposto para ler, mas que ainda assim, pode realizar ações que os permita preencher a lacuna para uma possível compreensão. Saber quando não se compreendeu, também é uma atividade

¹³ Grifo nosso.

metacognitiva, haja vista que o leitor estaria avaliando a sua própria compreensão, tendo consciência de seus pensamentos (SOLÉ, 1998).

Desse modo, no que tange ao que acontece durante a leitura, Solé (1998) descreve que, de forma ativa, o leitor deve se utilizar do que aprendeu para produzir a compreensão na medida que lê. Além disso, formular previsões sobre o que será lido através das pistas deixadas no texto, formular perguntas, esclarecer possíveis dúvidas, resumir, identificar a ideia principal e tema também são estratégias a serem feitas durante a leitura, mas não são exclusivamente do processo “durante a leitura”, pois estas podem ser utilizadas em todas as ações.

Pondo isso em perspectiva, as estratégias de leitura, em conjunto, aplicam-se ao próprio ato de ler, portanto, não devem ser ensinadas à margem da atividade, mas devem, por exemplo, se basear nas tarefas de leitura compartilhada: “nelas, o professor e os alunos assumem - às vezes um, às vezes os outros - a responsabilidade de organizar a tarefa de leitura e de envolver os outros na mesma” (SOLÉ, 1998, p. 118).

As tarefas de leitura compartilhada estão pensadas para garantir que os leitores possam utilizá-las com qualidade, para que tenham contato com diversos problemas levantados, a partir da leitura dos outros e com diferentes formas de soluções. A leitura independente e a promoção do uso de determinadas estratégias em atividades individuais também pode ser um processo da ação durante a leitura. Quando se lê sozinho, deve-se poder utilizar as estratégias que se está aprendendo. Este tipo de atividade atua como uma avaliação para a funcionalidade das estratégias trabalhadas (SOLÉ, 1998).

Dessa forma, o processo de ler deve garantir que o leitor compreenda e, por mais que seja um processo interno, também deve ser ensinado. Segundo Solé (1998, p. 116) “os alunos têm de assistir a um processo/modelo de leitura, que lhes permita ver as “estratégias em ação” em uma situação significativa e funcional”, para que na leitura silenciosa os estudantes possam realizar sozinhos as atividades, com base no que o professor demonstrou.

Quanto maior contato as crianças possuírem com textos de diferentes naturezas, maiores serão suas experiências e as atualizações do conhecimento prévio que poderão ser utilizadas nas outras leituras, também maiores serão as experiências compartilhadas sobre o texto, seja em ideias, em opiniões ou em inferências, gerando o desenvolvimento de sentidos e de respostas, cada vez mais complexos (SOLÉ, 1998).

São nesses momentos de leitura, principalmente com a discussão coletiva, que o professor atento poderá observar os equívocos cometidos pelos alunos,

a questão dos erros e do que se faz quando eles são detectados é da maior importância, pois nos informam – e isto pode parecer um paradoxo – sobre o que o leitor compreendeu, sobre o que ele sabe ou não sabe que compreendeu e sobre sua possibilidade de tomar decisões adequadas para resolver o problema. Não se trata de fazer uma apologia da leitura com erros, mas de ser capaz de interpretá-los em uma dimensão mais ampla da que costuma ser freqüente na escola (SOLÉ, 1998, p. 125).

Por isso, o docente deve proporcionar ocasiões diversas em que os leitores possam discutir, de forma coletiva, os aspectos estudados e quais foram os caminhos intelectuais que utilizaram para chegar àquela compreensão. À vista disso, busca-se possibilidades de fazer com que consigam estabelecer relações entre o que eles já sabiam, com o que aprenderam de novo.

As ações caracterizadas como *depois da leitura*¹⁴, propostas por Solé (1998), devem permitir a retomada sobre as conexões realizadas anteriormente, mas além da retomada, devem permitir a reflexão, haja vista que a compreensão após a leitura pode ter mudado. Essas ações visam auxiliar o estudante a desenvolver as atividades cognitivas que o permitem: elaborar opiniões, fazer comparações e conexões, criticar, aplicar as informações atualizadas, além de estabelecer causa e efeito e considerar as intenções do autor da obra.

Na ação depois da leitura, ainda é momento de o estudante continuar compreendendo e aprendendo. Para isso, levamos em consideração um leitor ativo e no que pode ser feito para incentivar ainda mais a compreensão durante todo o processo do ato de ler literatura.

Esse procedimento, todavia, não poder ser assimilado a uma sequência de ações rigidamente estabelecida, pois não tem como fixar limites claros entre o que acontece antes, durante e após a leitura, todo processo é flexível, se entremeiam e se constitui em uma atividade cognitiva complexa guiada pela intencionalidade no ato de ler (SOLÉ, 1998). Desse modo, as ações são separadas para que o professor as compreenda, em busca de observar como o processo acontece, possibilitando o planejamento de ações diversas.

Sendo assim, é também no momento após a leitura que há a retomada de estratégias, como a identificação da ideia principal, a elaboração de síntese e a formulação de perguntas e de possíveis respostas. Vale destacar, ainda, que leitores associam as ideias produzidas no texto para reconhecer e para refletir a ideia principal da narrativa, relacionando-a ao tema.

A ideia principal não é tarefa fácil de se encontrar. Solé (1998) corrobora dizendo que é preciso ensinar aos alunos o que é a ideia principal e de como chegar a ela. A autora ainda destaca que tema e ideia principal não são sinônimos.

¹⁴ Grifo nosso.

Aulls (1978, *apud* SOLÉ, 1998, p. 135) distingue o tema da ideia principal: “o tema indica aquilo do que trata um texto e pode exprimir-se mediante uma palavra ou um sintagma. Tem-se acesso a ela respondendo à pergunta: De que trata este texto?”, já a ideia principal:

informa sobre o enunciado (ou enunciados) mais importante que o escritor utiliza para explicar o tema. Pode estar explícita no texto e aparecer em qualquer lugar dele, ou pode estar implícita. Exprime-se mediante uma frase simples ou duas ou mais frases coordenadas e proporciona maior informação – e diferente – da que o tema inclui. [...] Qual é a ideia mais importante que o autor pretende explicar com relação ao tema? (AULLS 1978, 1900 *apud* SOLÉ, 1998, p. 135).

Para os estudantes compreenderem a diferença entre esses dois aspectos, eles podem observar no texto qual o assunto principal que ele trata e qual a ideia mais importante que o autor gostaria de explicitar, ou até a partir da escrita de resumos: “a elaboração de resumos está estreitamente ligada às estratégias necessárias para estabelecer o tema de um texto, para gerar ou identificar sua ideia principal e seus detalhes secundários” (SOLÉ, 1998, p. 143). Por outro lado, além da ideia do autor sobre o texto, há a possibilidade dos alunos, na leitura, dizerem o tema e a ideia principal que eles encontraram, deixando o autor de lado nesse quesito. Assim, após a leitura, eles devem iniciar a avaliação sobre a obra a partir das informações coletadas, seja pela ideia principal, pelo tema, pelas ideias secundárias, pelas relações com outras obras etc.

Entretanto, ainda que lido por diferentes pessoas, e após a leitura forem levantadas diversas contribuições da ideia principal e de tema por eles, haja vista que cada um compreende o texto de acordo com suas vivências, ao ler e ao refletir também é importante levar em consideração o autor, seus conhecimentos prévios e objetivos de leitura para determinar o que há de principal na obra, até mesmo o momento histórico em que o texto foi escrito, como corrobora Solé (1998, p. 136),

A meu ver, tudo o que se diga ou escreva sobre a ideia principal deveria levar em conta este fato, inerente à ideia de um leitor ativo e responsável pela variedade de “ideias principais” que diferentes leitores podem identificar em um texto, ou inferir do mesmo, ainda que se tenha pedido a eles que descubram a ideia fundamental que o autor queria transmitir.

Nesse sentido, Solé (1998) estabelece a definição pensada por Van Dick (1979) sobre “relevância textual” e “relevância contextual”. Com relevância textual, o autor se refere à

importância atribuída aos conteúdos de um texto em função da sua estrutura e dos sinais utilizados pelo autor para marcar o que ele considerou mais importante – tema; comentários; sinais semânticos palavras e frases temáticas; repetições sínteses; recapitulações e introduções; sinais léxicos: “o importante...”, o “o relevante é...”; sinais sintáticos; ordem das palavras e das frases; sinais gráficos: tipo e tamanho das letras, enumerações, grifos... (SOLÉ, 1998, p. 136)

A respeito da relevância contextual, a autora “designa a importância que o leitor atribui a determinados trechos ou ideias contidas em um texto, em função de sua atenção, interesse, conhecimentos e desejos. É o que o leitor considera importante durante a leitura e pode coincidir ou não com o que o autor considerou fundamental” (SOLÉ, 1998, p. 136-137).

No decorrer do processo de atribuição de sentidos, o professor deve informar aos estudantes o que ele considera de mais importante e o porquê, além de discutir sobre o motivo de tais informações serem consideradas e/ou descartadas. Dessa forma, o docente é o exemplo de leitor de seus discentes, seja ao fazer perguntas ao texto e respondê-las, seja no compartilhamento de ideias, ou ao fazer previsões.

Desse modo, sabemos que o que se pede aos alunos nas atividades de leitura em seus diferentes atos não são pedidos simples, mas podem ser realizados de variadas maneiras.

Até o momento, evidenciamos o que diz Solé (1998) sobre o uso das estratégias de leitura nas ações antes, durante e após e Kleiman (2016) sobre os conhecimentos prévios, base de toda a leitura que se relacionam entre si por três níveis diferentes, auxiliando na compreensão. Esclarecidos esses aspectos, a seguir, entraremos mais a fundo sobre a metodologia base desta dissertação: as estratégias de compreensão leitora propostas por Girotto; Souza (2010).

Desde a década de 1980, muito tem se investigado as estratégias de pensamentos que leitores usam para compreender o que estão lendo. Utilizamos diversas estratégias em diferentes situações no nosso dia a dia, ora ao traçar um caminho pensando em chegar mais rápido ao destino, ora num jogo quando o jogador pensa em uma maneira para ganhar ou quando em sala de aula o professor pede para os estudantes responderem uma questão objetiva e eles encontram a resposta sem ler o texto, apenas passando os olhos e ligando com o que foi pedido (GIROTTI; SOUZA, 2010).

Entretanto, além de considerar rapidamente as palavras ao olhar para o texto, é preciso que ao ler os leitores fundem seus pensamentos com as informações presentes no escrito, monitorando seus resultados e sentidos, para articular uma conversa interior, se tornando um

leitor autônomo, utilizando da estratégia para desenvolver diversos *insights* (GIROTTTO; SOUZA, 2010); (HARVEY; GOUDVIS, 2007).

Leitores estratégicos buscam por conexões entre o que já sabem e a nova informação disposta no escrito, fazem perguntas sobre ilustração, autor, personagens, estabelecem inferência, criam imagens mentais etc. (GIROTTTO; SOUZA, 2010).

A ideia é ensinar as crianças a pensar e a aprender rotinas que incorporem as estratégias de compreensão, isto é, ensinar estratégias “modelando-as” na sala; guiando os alunos na prática (individualmente, em grupos grandes e pequenos, e em pares); proporcionando amplos blocos de tempo para lerem independentemente e praticarem a leitura usando e aplicando as estratégias inerentes a esse processo de elaboração da compreensão (GIROTTTO; SOUZA 2010, p. 56).

A estratégia essencial é a de ativar o conhecimento prévio para ficar evidente as demais estratégias: inferência, visualização, questionamento, sumarização, síntese e conexão.

De antemão, destacamos que por mais que nesta dissertação tenhamos pensado a conexão como nossa estratégia principal é importante lembrar ser impossível separá-las, já que nos utilizamos de todas no ato de ler e devemos valorizar o trabalho de metacognição realizado pelos estudantes, seja por qual estratégia for. O que determinará a escolha e a prioridade de cada estratégia será o objetivo da leitura, podendo dar mais ênfase em uma estratégia do que a outras.

Assim, por utilizarmos todas no momento da leitura, faz-se necessário explicar quais são, para que o trabalho da leitura de literatura seja mais bem fundamentado.

Nesse sentido, a estratégia de *inferência* permite dar coerência ao que se lê, extrair novos conhecimentos a partir do que está escrito, evocar informações que devem ser adicionadas ao texto e completá-lo. As crianças podem inferir sobre o significado de uma palavra desconhecida, de uma ilustração ou capa de um livro (GIROTTTO; SOUZA, 2010).

O leitor também pode prever o que irá acontecer na história através do título, da imagem, informações postas na capa ou na contracapa, ou seja, ultrapassa o sentido literal do lido, baseado em pistas, nas entrelinhas e encontra o que não está explícito. Ao inferir, dessa forma, se cria uma interlocução com o texto, se utiliza dos conhecimentos para estabelecer expectativas sobre o que vai acometer ou que informações que o texto terá (GIROTTTO; SOUZA, 2010).

Quanto maior for a informação que os leitores possuem, mais sensata serão as inferências que farão. Para realizar tal estratégia, pode-se envolver conhecimentos sobre o vocabulário, um conceito, informações sobre o autor, organização do texto ou outras conexões.

Já a *visualização*, de acordo com Girotto; Souza (2010), é o modo como criamos em nossas mentes cenários e figuras, sons, cheiros e sensações e/ou transformamos palavras em imagens mentais que nos auxiliam a guardar e a compreender melhor a informação.

“Visualizar é, sobretudo, inferir significados” (Girotto; Souza, 2010, p. 85). Ensinar as crianças a construir suas próprias imagens mentais aumenta o nível de motivação e de interesse, fazendo com que a atenção seja mantida. A visualização permite entendermos melhor o texto, já que a figura imaginada na nossa mente nos conecta com o lido, nos permite reconhecer se a informação está completa ou não. Desse modo, utilizamos experiências anteriores e outras pistas para imaginar, auxiliando na compreensão (GIROTTTO; SOUZA, 2010).

Os *questionamentos* são as perguntas que os leitores fazem para o melhor aproveitamento do que foi ou será lido. Esses questionamentos podem vir tanto em questões “gordas” como em questões “magras” (SOUZA, 2019).

As perguntas “gordas” seriam aquelas que o leitor não encontra as respostas propriamente no escrito. Dessa forma, a pergunta só pode ser respondida por inferência. Esses tipos de perguntas são mais difíceis de serem respondidas pelos estudantes. Por isso, é importante que no começo do processo o professor os auxilie, mostrando como pode ser feito e como pode ser respondido. Geralmente, essas respostas variam de pessoa para pessoa, pois depende da inferência que cada leitor faz, e como cada um lê o texto e o recebe de maneira diferente, a inferência feita também vai diferir (SOUZA, 2019).

Já as perguntas “magras”, seriam aquelas que o leitor encontra a resposta no próprio texto de modo mais explícito, estas diferem da inferencial porque são objetivas e não podem variar de pessoa a pessoa. Sendo assim, a resposta não partirá do leitor, ela partirá do próprio lido. Dessa forma, os questionamentos auxiliam os leitores a apreciarem a leitura e a ativarem seus conhecimentos prévios (GIROTTTO; SOUZA, 2010).

O ato de *sumarizar*, segundo Girotto; Souza (2010, p. 93), “é aprender a determinar a importância, é buscar a essência do texto”. Esse tipo de estratégia também pode trazer dificuldades aos estudantes, pois, como destacado por Solé (1998), atribuir a ideia principal não é tarefa fácil, já que cada pessoa determinará a importância do texto de sua maneira, e isso pode complicar na hora de diferenciar a ideia principal pensada pelo autor. Nesse sentido, é importante a ativação do conhecimento prévio, para que os leitores tenham uma visão geral do escrito, além de entenderem as características da estrutura e a extensão do texto, perceberem os títulos e os subtítulos, determinarem o que ler e definirem o que pode ser ignorado etc.

Para destacar o texto, efetivamente, os leitores precisam lê-lo, pensar sobre ele e fazer decisões conscientes sobre o que precisam lembrar e aprender. Possivelmente, não podem se lembrar de tudo. Enfim, precisam selecionar a informação importante dos detalhes menos importantes. Devem escolher as ideias principais e perceber os detalhes que as fundamentam e precisam reconhecer as informações que são auxiliares. Porém, não é o bastante, destacar simplesmente o texto com marca-texto amarelo ou riscá-lo em demasia. Para lembrar porque leitores destacam algo, o professor ensina as crianças a escrever seus pensamentos, por exemplo, nas margens do texto ou em blocos de notas *post-it* próximas das informações que julgarem importantes (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 95).

A estratégia de *síntese*, por sua vez, “acontece quando os leitores relacionam a informação com o próprio pensar e modelam com seus conhecimentos” (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 102). Quando se sintetiza, é possível aperfeiçoar a informação do texto em ideias importantes ou conceitos mais amplos, formar opiniões particulares ou enxergar a informação de maneira diferente, podendo levar a novas relações.

Os leitores, ao sintetizarem a informação, enxergam uma figura maior, eles não estão simplesmente se lembrando dos fatos ou repetindo-os. Antes, acrescentam a nova informação aos conhecimentos já existentes. Algumas vezes, adicionam novas informações para o aprimoramento do conhecimento prévio, desenvolvendo o pensar e aprendendo mais durante o processo. Outras vezes, mudam o seu pensar baseado em suas leituras, ganhando uma perspectiva inteiramente nova, por isso quando sintetizam, as crianças alcançam um entendimento mais completo do texto (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 102).

Desse modo, ao ler, os leitores sintéticos se utilizam de uma variedade de estratégias para produzir e para aumentar o entendimento, podendo resumir a informação ouvindo sua voz interior para “fundir” o pensamento para que o texto faça sentido. Para tanto, conectam ideias, fazem questionamentos, conseguem analisar e escolher o fato mais importante. (GIROTTI; SOUZA, 2010).

Ao que se refere ao eixo desta pesquisa, as *conexões* são estratégias que facilitam o entendimento do texto. Ao fazer conexões com as experiências vivenciadas, os leitores relacionam o que já sabem com a informação nova encontrada.

A partir da estratégia de conexão, a compreensão fica mais coerente e pode-se compreender melhor as informações do lido, já que é possível enxergar o que alguma informação significa. Se não possuímos informação nenhuma para relacionar com o que estamos lendo, dificilmente entenderemos, pois significa que não conseguimos nos apropriar daquela informação para compreender.

Existem três tipos de conexões possíveis que podem ser realizadas: a *conexão texto-leitor*, a *conexão texto-texto* e a *conexão texto-mundo*. A *conexão texto-leitor* é aquela em que, no momento da leitura, estabelece-se conexões com acontecimentos da sua própria vida, como, por exemplo, ao ler um livro de romance e uma personagem se apaixona loucamente por outra pessoa e o leitor se recorda de um amor que teve. À vista disso, realizando a *conexão texto-leitor* ao ler, se “estabelecerá contato com o texto a partir de suas próprias vivências e isso facilitará a compreensão” (SOUZA, 2019, p. 17).

A *conexão texto-texto* é a conexão que se realiza quando, ao ler um texto, estabelece-se relações com outro texto, seja do mesmo gênero ou de gêneros diferentes, isto é, ao ler um livro que as informações fazem recordar de outro livro com personagens parecidos, ou quando se está lendo um livro de receitas e se lembra de um programa televisivo em que alguém estava fazendo aquela receita, são exemplos de conexões texto-texto. “Ao se lembrar de outros textos a partir da leitura, o aluno estabelece uma conexão texto-texto” (SOUZA, 2019, p. 17). Esse tipo de conexão auxilia o leitor a “transitar melhor pelo texto, a atribuir significados ao material de leitura” (SOUZA, 2019, p. 17).

Já a *conexão texto-mundo*, é quando, ao ler, o leitor se recorda de fatos amplamente conhecidos, por exemplo, quando lê um livro com passagens violentas e relaciona com as violências acontecidas em sua cidade. “Assim, a leitura não se configura como uma atividade passiva: o leitor precisa se sentir parte do processo. Esse envolvimento de ordem emocional torna as crianças ativas, vivas e entusiasmadas ao lerem” (SOUZA, 2019, p.18).

Diante do exposto, as conexões texto-leitor, texto-texto e texto-mundo são estratégias-chaves para a compreensão. Desse modo, “uma vez que se tornam conscientes desses elementos, as crianças sabem o que esperar quando leem um livro de literatura infantil, pegam um jornal, seguem um manual, ou veem uma propaganda” (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 69).

Conectar seus conhecimentos armazenados ao que está lendo ajuda-se a compreender o lido, e esse envolvimento o torna ativo, pois para atribuir sentido à leitura ele precisa buscar tais significados em si, e não apenas no texto. Utilizar as conexões auxilia-se também a alargar/atualizar o repertório de conhecimentos, possibilitando um maior número de conexões, conseqüentemente, uma melhor compreensão (GIROTTI; SOUZA, 2010).

[...] Ele preferiu continuar olhando o louva-a-deus. Soprou-o de leve, ele encolheu-se e vergou o corpo para o lado do sopro, como faz uma pessoa na ventania. O louva-a-deus estava no meio de uma tempestade de vento, dessas que derrubam árvores e arrancam telhados e podem até levantar uma pessoa do chão. Doril era a força que mandava a tempestade e que podia pará-la quando quisesse. Então ele era Deus? Será que as nossas tempestades também são brincadeira? Será que quem manda olha para nós como Doril estava olhando para o louva-a-deus? Será que somos pequenos para ele como um gafanhoto é pequeno para nós, ou menores ainda? De que tamanho, comparando – do de formiga? De piolho de galinha? Qual será o nosso tamanho mesmo, verdadeiro? Doril pensou, comparando as coisas em volta. Seria engraçado se as pessoas fossem criaturinhas miudinhas, vivendo num mundinho miudinho, alumiado por um sol do tamanho de uma rodela de confete...

(A Estranha Máquina Extraviada, José J. Veiga)

5 A CHAVE DA GUERRA: LEITURA E ESTRATÉGIAS

Com o intuito de refletir sobre os aspectos que contribuem para alcançar os objetivos propostos, visando também compreender os conhecimentos que as crianças precisam possuir para lerem o livro de Monteiro Lobato, começamos indagando: como os estudantes irão receber o texto? Que dificuldades poderão ter? Como podemos projetar atividades que consigam abarcar as possíveis ações dos alunos diante da leitura?

Para tanto, pensamos que o domínio sobre os conflitos bélicos, sobretudo a Segunda Guerra Mundial, é essencial. À vista disso, foram planejadas atividades de leitura para auxiliar em seu processo, na atualização do conhecimento prévio do estudante, à luz de algumas questões: a) o que foi a Segunda Guerra Mundial; b) quem ela afetou; c) quando aconteceu; d) quem foram os envolvidos; e) por que falar sobre isso; f) quanto tempo durou; g) como o conflito acabou.

As demais dificuldades encontradas podem ser resolvidas em três momentos: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura e executáveis por meio da atualização do conhecimento, de diálogos que possibilitem a relação com o assunto, de utilização das estratégias de leitura (como conexões, questionamentos e inferências), de intervenções e de pareceres do mediador que auxiliem na compreensão da Segunda Guerra Mundial e de outros assuntos, tal qual dos conflitos bélicos mais atuais. Esperamos que os estudantes participem de forma ativa, oralizando a sua leitura, todavia, sabemos que pode haver classes que fogem do que estamos propondo, por isso elencamos perguntas que podem ser feitas ou atividades que podem ser desenvolvidas. O professor, que possui conhecimento sobre as necessidades específicas de cada sala, irá ponderar sobre as ações e mediações propostas.

Para a leitura de *A chave do tamanho* (2016), os estudantes precisarão possuir e/ou desenvolverão conhecimentos a respeito do autor, acerca do momento histórico em que ele viveu, de informações das personagens do livro, bem como da teoria evolucionista pensada por Darwin entre 1832 e 1844, em que esboça sua hipótese da evolução por meio da seleção natural, explicando a adaptação e especiação. É importante desenvolver esses conhecimentos porque o momento histórico vivido por Monteiro Lobato foi em meio aos acontecimentos da Segunda Guerra. A obra escrita, além disso, retratou, a partir de uma mudança e de distanciamento radical, um assunto do mundo, trazendo para as crianças conteúdos como a seleção natural e a adaptação das espécies.

- Que mundo este, santo Deus – murmurou, muito atenta a tudo quanto se passava em redor. É o tal “mundo biológico” de que tanto o Visconde falava, bem diferente do “mundo humano”. Diz ele que aqui quem governa não é nenhum governo com soldados, juízes e cadeias. Quem governa é uma invisível Lei Natural. E que Lei Natural é essa? Simplesmente *a Lei de Quem Pode Mais*. Ninguém neste mundinho procura saber se o outro tem ou não tem razão. Não existe a palavra “justiça”. A Natureza só quer saber duma coisa: quem pode mais. O que pode mais tem o que quer, até o momento em que apareça outro que possa ainda mais e lhe tome tudo. E por que essa maldada? O Visconde diz que é por causa duma tal Seleção Natural, a coisa mais sem coração do mundo, mas que *sempre acerta*, pois obriga todas as criaturas a irem se aperfeiçoando. “Ah, você está parado, não se aperfeiçoa, não é?”, diz a Seleção para um bichinho bobo. “Pois então leve a breca”. E para não levar a breca, o bichinho trata de inventar toda sorte de defesas e astúcias (LOBATO, 2016, p. 49-50).

Outro ponto importante que auxiliará no ato da compreensão é o de aprofundar e de desvendar as personagens das obras. Essa atitude impactará nas conexões, já que, através dela, os alunos poderão encontrar relações entre os textos.

Antecipadamente, destacamos que para melhor compreensão dos quadros que estarão presentes ao longo deste capítulo, eles serão divididos por suas funções e serão categorizados por cores: a cor azul representa os **quadros teóricos**; a cor laranja representa os quadros de **sistematização** e a cor verde representa os quadros que devem ser **produzidos pelos estudantes**.

Nesse sentido, torna-se necessário os estudantes responderem, em voz alta, após cada obra lida, as perguntas elencadas nos quadros teóricos abaixo, destacados em cor azul:

Quadro 3 – Funções das personagens

TIPOS E FUNÇÕES DAS PERSONAGENS

- Quem é a personagem protagonista?

Protagonista: É quem vivencia o conflito da história. Tudo partirá ou será sobre ela. A personagem protagonista é quem incorpora o tema, porque as histórias querem falar sobre algo. Portanto, este tema está incorporado na protagonista. Nesse sentido, é a partir dela que as coisas acontecem e que nos comprometem emocionalmente, isto é, será a jornada desta personagem que iremos seguir. Assim, seu ponto de vista é o mais importante, já que é ela quem nos faz enxergar o que está acontecendo a partir de seus olhos.

- Quem é a personagem antagonista?

A personagem antagonista é aquela que se opõe aos objetivos da personagem protagonista, ou seja, é quem complica as coisas, que coloca barreiras e que possui objetivos opostos.

Nem sempre a personagem antagonista será uma pessoa, animal ou objeto, pode ser, além desses, a própria guerra ou o sistema político, econômico e social.

- Quem são as personagens secundárias?

As personagens secundárias são aquelas que ajudam a avançar a história da protagonista. Elas se tornam catalisadores que impulsionam na narrativa, que geram eventos, que fornecem informações e que, conseqüentemente, ajudam a mover o enredo para frente.

Às vezes essas personagens servem como aliadas, acompanhando o protagonista, facilitando ou o apoiando em sua aventura. As personagens secundárias, que geralmente possuem seus próprios objetivos, também são contrastes, isto é, que nos propõem dentro da história uma alternativa, podendo ser contraste de idade ou de nível educacional, por exemplo.

Fonte: Gancho (2004); Autoras (2022).

Quadro 4 – Desvendando a personagem protagonista

A PERSONAGEM PROTAGONISTA
● Quem é? (quantos anos possui, o que faz).
● O que a move e a motiva? Que situação a “empurra para dentro da história”?
● Como geralmente se comporta?
● O que do passado dela tem influência? Isto é, que antecedentes moldaram a personagem dentro do que nos interessa na história?
● Quais são seus hábitos, ou seja, sua rotina?
● Quais são suas habilidades? O que torna a personagem mais propensa a resolver certas coisas ou o que a dificulta?

Fonte: Cardoso (2001); Autoras (2022).

As respostas não precisam ser categóricas, pois seu objetivo é contribuir na atribuição de sentidos da leitura das obras.

Pensando na complexidade do ato de ler (SOLÉ, 1998), torna-se necessário, ainda, ponderar as ações que serão utilizadas, almejando alcançar o objetivo: elaborar uma proposta de atividade metacognitiva de compreensão leitora para a obra *A chave do tamanho* (2016), visando que os estudantes do quinto ano do ensino fundamental estabeleçam conexões com o cotidiano e com outros livros literários, de modo a compreenderem o texto escrito por Monteiro Lobato.

Sobressalta-se que apenas os procedimentos metodológicos e suas possibilidades de ações não são suficientes, consideramos cinco elementos: 1. O estudante – levando em conta suas necessidades, suas subjetividades e o objetivo da atividade, ou melhor, qual ação é mais adequada para ele? Pode-se pensar por idade e necessidades específicas; 2. O procedimento metodológico, em que se mostra na literatura como melhor instrumento para alcançar os objetivos propostos; 3. O professor – a *expertise* do docente, que, dentro das possibilidades de ações e de utilização de procedimentos metodológicos, necessita possuir a clareza dos conhecimentos, pois a utilização de um procedimento sem conhecimento sobre sua sequência não poderá oportunizar uma ação de qualidade; 4. Os materiais, que deverão ser escolhidos em consonância com os outros aspectos destacados anteriormente, de forma conjunta à sua qualidade e disponibilidade e 5. Os conhecimentos, que a partir dos elementos anteriores são produzidos pelo estudante.

Pensando nas problematizações em sala de aula, levantaram-se alguns pontos: a possibilidade de haver crianças que ainda não sabem ler e a probabilidade de haver crianças que não conhecem a Segunda Guerra Mundial. Para tanto, o compartilhamento de ideias em voz alta, a utilização das estratégias de leitura e a escolha de vários modos de ler, auxiliarão

nesse processo. Diante disso, para possibilitar aos alunos compreenderem os livros, as atividades serão desenvolvidas à luz de Girotto; Souza (2010), Solé (1998) e Kleiman (2016).

Vale destacar que a obra escrita por Monteiro Lobato é extensa, possui 25 capítulos. Dessa forma, a escolha de livros ilustrados que trabalham com o mesmo tema, todavia escrito por diferentes perspectivas, pode facilitar a introdução do assunto. Tendo isso em vista, as obras selecionadas, com base nos aspectos discutidos, foram: *Fumaça* (2011), escrito por Fortes e Concejo; *Rosa Branca* (2018), de Innocenti; *A chave do tamanho* (2016), de Lobato e *Um e Sete* (2004), de Rodari.

5.1. A leitura

Essa etapa é a essência da compreensão, ter a clareza do objetivo de cada atividade, e de todo o processo, auxilia-nos a não se destituir do propósito principal para com os discentes, isto é, a aquisição e o aprofundamento dos conhecimentos e da compreensão sobre os temas que rondam o cotidiano, em especial a Segunda Guerra Mundial.

Assim, em um primeiro momento em sala de aula, faz-se necessário a explicação acerca das estratégias de leitura e o levantamento do conhecimento prévio dos estudantes. As estratégias podem ser ensinadas e aplicadas em uma aula, e o levantamento é possível ser incluído nesta mesma discussão ou realizado no próximo encontro. No quadro de sistematização a seguir, destacado na cor laranja, esclarece-se sobre os assuntos a serem ensinados antes da leitura dos livros.

Quadro 5 – Primeira atividade

PRIMEIRA ATIVIDADE
<p>Esclarecimento acerca do objetivo da atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Explicação sobre estratégias cognitivas e metacognitivas. <p>Uma dica para ensinar a metacognição é propor aos alunos tentarem meditar por alguns minutos, pois como na utilização das estratégias de leitura, a meditação se utiliza da metacognição para que o indivíduo, no momento da prática, perceba como seus pensamentos se formam e o instante em que ele se desfaz para chegar outro. A todo momento, estamos com a mente no estado natural, isto é, sempre pensando em algo, e através da prática meditativa pode-se perceber quais são esses pensamentos que aparecem, já que no dia a dia não prestamos atenção. O mesmo aspecto acontece com as estratégias de leitura – continuamente estamos realizando conexões, visualizações e inferências, por exemplo, mas é difícil, às vezes, notarmos que isso aconteceu. Assim, quando percebemos que realizamos as conexões, ou como nossa mente funciona e como os pensamentos se formam, estamos praticando a metacognição e aplicando as estratégias de leitura, possibilitando uma melhor compreensão de si mesmo, dos outros e do mundo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Explicação das Estratégias de leitura de Girotto e Souza (2010): ativação do conhecimento prévio, inferência, visualização, conexão (conexão texto-texto, conexão texto-mundo, conexão texto-leitor), questionamento ao texto, síntese e sumarização. ● Levantamento do conhecimento prévio: <i>o que eu sei sobre a Segunda Guerra Mundial? O que eu quero saber? O que eu aprendi?</i> (essa atividade apresenta-se em um quadro, em que os alunos escrevem, em cada coluna, sua resposta e depois as entrega ao professor com as duas primeiras perguntas respondidas, a pergunta sobre o que aprendeu é respondida ao final de toda atividade, para que o professor também possa utilizar como avaliação).

Fonte: Girotto; Souza (2010); Autoras (2022).

Quadro 6 – Conhecimento Prévio

O que eu sei sobre	O que eu quero saber	O que eu aprendi

Fonte: Girotto; Souza (2010).

Em relação a isso, a seguir, estão alguns exemplos de assuntos que os alunos poderão expressar na coluna sobre o que sabem acerca da Segunda Guerra Mundial e o que gostariam de saber:

Quadro 7 – Levantamento do conhecimento prévio

O que eu sei sobre	O que eu quero saber
<p>Eu sei que a guerra está nos jogos de celulares e de outros dispositivos eletrônicos;</p> <p>Eu sei que guerras matam muitas pessoas e que elas lutam entre si por algum motivo.</p> <p>Tenho algum conhecimento sobre suas táticas e estratégias;</p> <p>Eu sei que a guerra gera muitas armas, canhões, bombas e que custam muito dinheiro;</p> <p>Eu sei que meu irmão quando fez 18 anos precisou se alistar no Exército brasileiro.</p>	<p>Gostaria de saber por que acontece;</p> <p>Gostaria de saber como se ganha;</p> <p>Gostaria de saber como eles fazem para ter tantas armas assim.</p>

Fonte: Giroto; Souza (2010).

As respostas podem variar e, dependendo da sala de aula e de seu contexto, há a possibilidade de que nenhuma das respostas elencadas acima surja, entretanto, é interessante ponderá-las no momento, para buscar compreender o que as crianças gostariam de saber e aprofundar o que já sabem. Segundo Bajard (2021, p. 149) “a resposta do aluno é âncora de uma nova pergunta dos professores, que não apenas aceitam ou relativizam as respostas, mas pedem argumentos presentes na matéria gráfica”.

Nesse sentido, podemos levantar algumas reflexões com base no quadro apresentado anteriormente, buscando respostas e questionamentos que auxiliem na compreensão: Quais motivos da sociedade entrar em guerra? O que você pensa sobre isso? Por que as crianças, embora não tenham culpa, possam estar vivendo isso? Por que no Brasil as pessoas do sexo masculino precisam se alistar aos 18 anos? Tem um modo de solucionar os conflitos ou só temos que pensar nas maneiras para vencer?

A pergunta em específico “tem um modo de solucionar os conflitos ou só temos que pensar nas maneiras para vencer” é a pergunta que poderia estimular a leitura do livro de Monteiro Lobato, pois, em *A chave do tamanho* (2016), o autor propõe uma solução radical para que os conflitos não aconteçam, ou melhor, propõe à sociedade uma mudança radical do modo de ser e de agir no mundo, visando uma mudança significativa. Dessa forma, pode-se investigar as respostas, para que os alunos se sensibilizem a descobrirem maneiras de solucionarem o belicismo.

Outros questionamentos, com base nas respostas do levantamento do conhecimento prévio, podem ser feitos pelo professor ao longo de todo o decurso, ademais, é importante observar os diálogos dos estudantes e em como seus pensamentos vão se formando e consolidando, ao ponto de os utilizarem no momento da leitura. Ao professor, caso perceba que algumas perguntas não possuem uma resposta satisfatória, pode esclarecê-las.

Após os alunos compreenderem precipuamente o conceito de metacognição e conhecerem as estratégias em questão, isto é, como elas funcionam, como se aplicam e onde se aplicam, poderemos, então, ponderar as dificuldades encontradas até o momento, para solucioná-las nas próximas etapas.

5.2. Atividade 1 – *Fumaça* (2011)

Posteriormente à primeira aula, que contém a explicação sobre as estratégias leitoras e o levantamento do conhecimento prévio, será o momento de começar com a atividade literária que decorrerá através do livro ilustrado *Fumaça* (2011), publicado pela editora Positivo e escrito por Antón Fortes e ilustrado por Ana Concejo.

Justifica-se a escolha da obra pelo fato dese livro ter como tema o período histórico do Holocausto, vivido durante a Segunda Guerra Mundial, por um narrador criança autodiegético, isto é, narrador principal que relata, em primeira pessoa, suas experiências pessoais. Além disso, o conflito em si também é tema da obra lobatiana, auxiliando os estudantes na compreensão do momento vivido pela perspectiva de alguém que esteve como mira e morreu pelas consequências devastadoras do conflito, aquela que Emília tentou pôr fim.

Figura 2 – Capa de *Fumaça* (2011)



Fonte: Fortes; Concejo (2011).

Esta leitura será trabalhada em três momentos, caracterizados por Solé (1998) como *antes, durante e depois da leitura*, mas também será utilizada como a ação *antes da leitura* do livro principal, *A chave do tamanho* (2016), como forma de motivação, de interesse e de reflexão ao tocante sobre o tema.

Assim, através da ativação do conhecimento prévio, os estudantes, ao lerem a obra escrita por Monteiro Lobato, possuirão algumas informações sobre os conflitos bélicos – sobre

onde aconteceu, quem foram os afetados etc. Quanto mais informações possuírem sobre o assunto, mais conexões serão feitas, melhorando sua compreensão (GIROTTO; SOUZA, 2010).

Fumaça (2011) relata a experiência de vida de uma criança judaica que é aprisionada com sua família no campo de concentração, desde a sua chegada até o momento em que foi levada para o extermínio.

Pereira (2017, p. 5088) destaca que essa obra, “Através do prisma das representações literárias da experiência de trauma, ancora jogos semióticos constituídos pelos diálogos entre imagens visuais e verbais, figurando simbolicamente experiências radicais de crise, em uma narrativa voltada para as crianças”.

Em relação à presença de um protagonista-narrador criança, que apresenta a história a partir da sua percepção do universo infantil,

É uma estratégia recorrente em narrativas de literatura infantil que abordam temas violentos e sombrios. Ao construir a narrativa a partir do olhar do menino, o texto tende a suavizar não o tema, mas a sua apresentação pela personagem, que compreende o mundo representado no universo ficcional em um diapasão diverso do adulto, criando uma relação de empatia com o leitor que partilha de uma ótica não-adulta (PEREIRA, 2017, p. 5090).

Além disso, corrobora-se com a ideia de que o livro foi produzido pensando no conceito de pós-memória, cunhado por Hirsh (2012), abordando as experiências de um trauma como forma de cruzar as esferas coletiva e subjetiva em contextos e anos diferentes que “convergem para um caleidoscópio de memórias, pela partilha da experiência da geração anterior, reatualizada e reinterpretada pelos que a herdaram, em um processo de vivência simbólica radical” (PEREIRA, 2017, p. 5091).

O livro *Fumaça* (2011), além de abordar como tema o segundo grande conflito bélico mundial, suscita reflexões sobre a morte, violência, injustiça e as políticas de exceção. “No mais, importa pensar o livro literário infantil como um objeto estético capaz de produzir imagens relacionadas ao tratamento da memória histórica, recuperando traços de um passado e de suas reverberações” (PEREIRA, 2017, p. 5092).

Logo, *Fumaça* fala literariamente sobre o mal histórico, ainda que reinventado pela liberdade imaginativa em um mundo ficcional. A narrativa é tanto mais tocante quanto mais se conferem identidade às vítimas que morreram nos campos de concentração, atribuindo rostos às estatísticas, e sentimentos e subjetividades, via ficção. Por outro lado, as personagens (exceto Vadio, o menino cigano) não tem nomes, mas funções: a mãe, o pai, os músicos, os

soldados... Essa é uma estratégia significativa, pois cria uma dimensão de universalidade, enlaçando as vivências ficcionais das personagens em pontes provocadoras de empatia com o público-leitor (PEREIRA, 2017 p. 5092).

Neste sentido, a mediação da leitura do livro de Fortes e Concejo (2011) será realizada com o objetivo do estudante, no momento da leitura, ter a oportunidade de perceber a narrativa histórica pelo prisma da personagem principal, suscitando sentidos acerca das pessoas afetadas pela Segunda Guerra Mundial.

Para tanto, no quadro de sistematização, a seguir, serão expostos ações e diálogos que poderão ser desenvolvidos *antes da leitura*:

Quadro 8 – Ações antes da leitura, motivação

AÇÕES ANTES DA LEITURA

- Explicação do objetivo da atividade: ler sobre como uma criança experienciou o período em que viveu.

Olhar através da percepção da personagem infantil, especialmente em um livro que trabalha sobre a Segunda Guerra Mundial, faz-se necessário para o estudante perceber que crianças de diversas idades vivenciaram a barbárie, possibilitando conceder nomes e sentimentos a elas, além de reconhecer e de atribuir funções a outros personagens, tornando-os humanos, como, por exemplo, ser mãe e pai.

Nas ações antes da leitura, deve-se motivar os leitores a lerem o texto. Para tanto, de forma a causar interesse e curiosidade, o livro *Fumaça* poderá ser lido de forma compartilhada, sem que antes o professor passe nenhuma informação sobre seu tema e o que será encontrado em suas páginas. Todavia, podem ser realizadas ações como questionar, junto às crianças, sobre a capa do livro:

- O que você acha da capa? Sobre o que acha que será a história?
- Por que o autor usou essas cores?
- Qual sua impressão sobre a ilustração e sua relação com o nome do livro?
- O que você acha que vai encontrar ao ler este livro?

Fonte: Solé (1998); Autoras (2022).

Nesta etapa, o professor deve ter em mente que poderão surgir diversas ideias e pensamentos através da estratégia de inferência, ou seja, pode ser que algum aluno faça uma conexão com algo que já conhece a partir das informações postas na capa e deduza sobre o que vai ser contato. Este é o momento de os estudantes terem a oportunidade de dialogarem acerca de suas impressões e ouvirem os colegas para se sentirem motivados antes da leitura.

Por meio da atividade de levantamento do conhecimento prévio, os leitores já poderão possuir uma compreensão sobre o assunto que será aprofundado pelas próximas leituras literárias. No *antes* da leitura, podem surgir, dessa forma, respostas sobre a ilustração da capa, das cores usadas e sua relação com o título. Os discentes, podem ainda, deduzir a persona (uma criança) da personagem principal.

Em seguida, será a etapa do momento *durante a leitura*. A seguir, estarão ações que possibilitam ao professor um bom desenvolvimento da atividade:

Quadro 9 – Durante a leitura de *Fumaça* (2011)

AÇÕES DURANTE A LEITURA
<p>A segunda ação será o <i>durante a leitura</i>, momento em que os alunos terão a oportunidade de ver mais estratégias em ação. A atividade pode ser desenvolvida a partir da leitura compartilhada, já que nela os alunos têm acesso ao texto e participam como leitores, mesmo que possam estar em níveis de leitura diferentes. O professor convida os alunos a participarem relatando suas impressões sobre a obra, seja pelas ilustrações, por pontos que achou interessante, por palavras que marcaram, quais sensações sentiram, o que aquela ilustração e aquelas palavras os fazem lembrar (BRÄKLING, 2014). “A leitura compartilhada é um modo de ler coletivamente uma obra, uma possibilidade de construção de sentidos com outros leitores” (MOURA <i>et al.</i>, 2022, p. 24).</p> <p>Nesta atividade de leitura, é importante deixar espaço para que a criança produza sua própria compreensão, para que consiga formar opiniões e sentir a narrativa, sem muita interferência das percepções do professor.</p>

Fonte: Solé (1998); Autoras (2022).

Com o intuito de facilitar a consciência sobre a potência das ilustrações e compreensão do livro, a seguir, destaca-se uma breve análise e exposição da obra:

Um dos primeiros elementos que deve ser levado em consideração pelo docente ao aplicar as atividades de leitura é a capa do livro, pois nela contém informações que guiarão o leitor até o final da obra.

Se a capa de um romance infantil serve como decoração e no máximo pode contribuir para o primeiro impacto geral, a de um livro ilustrado muitas vezes é parte integrante da narrativa, principalmente quando sua ilustração não repete nenhuma das imagens internas do livro. Na verdade, a narrativa pode começar na capa, e passar da última página, chegando até a guarda capa. As guardas do livro podem comunicar informações essenciais e as imagens nos frontispícios podem tanto complementar quanto contradizer a narrativa. Como a quantidade de texto verbal nos livros ilustrados é limitada, o título em si pode às vezes constituir uma porcentagem considerável da mensagem verbal do livro (NIKOLAJEVA, 2011, p. 307).

A capa do livro de Fortes e Concejo (2011) contém uma cor que evoca a fumaça e carrega elementos que estão interligados com o texto, abordando momentos vividos pela personagem protagonista, por exemplo. O título estabelece uma relação com a “casa da chaminé” e “dragão de língua preta”, nomes atribuídos pelo narrador-criança às câmaras de gás e para onde levam os corpos a serem cremados.

A utilização das imagens em cores pretas, brancas e sépia revelam, de acordo com Pereira (2017), um duplo indiciamento: primeiro, à representação e imagem da fumaça que batiza a obra, sendo mencionada na capa, na contracapa e na quarta capa. Assim, esses tons

predominantes estabelecem uma relação de contiguidade ao duplo sentido que o signo da fumaça representa: derivada do aniquilamento, ela marca de modo áporo a presença do que já não sobrevive. Em segundo, o emprego das cores preto, branco e sépia no início da obra instaura a referência a fotografias de um álbum antigo.

De acordo com o Dicionário de Símbolos escrito por Chevalier e Gheerbrant (1988, p. 454), a fumaça, dentre alguns outros possíveis significados, “é, também, de certo modo, como que a respiração da casa e, mais geralmente a respiração de um ser”.

Seguidamente à última guarda, há uma página que recorda álbuns de fotos, possibilitando atribuir rostos e expressões aos mortos no Holocausto, a fim de conduzir a um espaço que produz memórias como instrumento de oposição ao esquecimento do mal. Além disso,

há que se considerar que a imagem do álbum é colocada no verso da capa do livro, antes de sua primeira página, e é desenhada como se houvesse retratos em falta e estivesse envolta por uma página de papel seda, levemente puxada, imagem também reproduzida na contracapa, no fim da obra, em um ciclo a apontar a sua persistência. Se como signo o álbum de fotos abre-se para o sentido histórico, de registro, para a revelação de fragmentos de cotidianos subjetivos, mostrando famílias felizes e abastadas, ele também situa-se no domínio de um desejo de resgate pela via imaginativa, com fotografias que apenas insinuam, como estilhaços de uma memória que se apresenta e, no entanto, não se revela por inteiro. É preciso levantar o seu véu para inventá-la, pois nela também cabe a criação (PEREIRA, 2017, p. 5095).

Figura 3 – Folhas de guarda de *Fumaça* (2011)



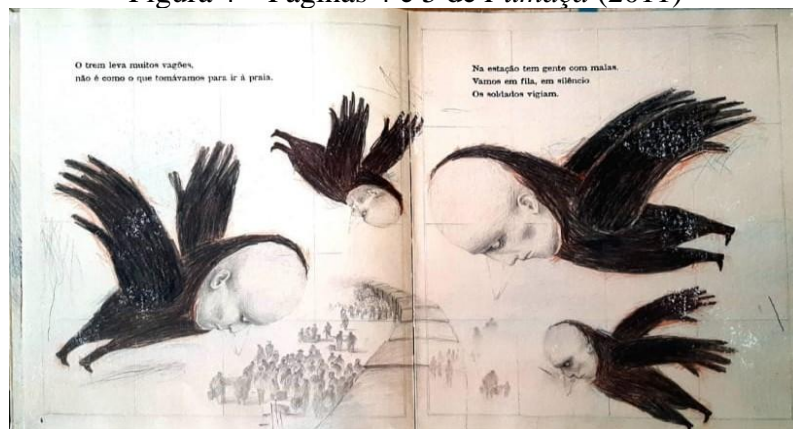
Fonte: Fortes; Concejo (2011).

Nesse sentido, o álbum com as fotografias refere-se a uma história dentro de outra história, para que a trajetória vivida pelas personagens não se apague no perverso caminho à fumaça. Via literatura, o livro propõe a história não somente narrada, mas também partilhada, já que o leitor, de modo ativo, precisa virar a página de seda (PEREIRA, 2017). As palavras e

as ilustrações, então, são convertidas em instrumentos de testemunho “na contradição de afirmar a vida ao falar da morte” (PEREIRA, 2017, p. 5095).

Quando a narrativa verbal tem início, expõe-se a contradição do pensamento infantil a gravidade da experiência metaforizada na ilustração: (“O trem leva muitos vagões/ não é como o que tomávamos para ir à praia... Os soldados vigiam); nas ilustrações estão presentes corvos imensos que sobrevoam a estação sem expressões, idênticos, demonstrando a inferioridade do grupo que embarca, apontando para uma situação iminente de morte (PEREIRA, 2017):

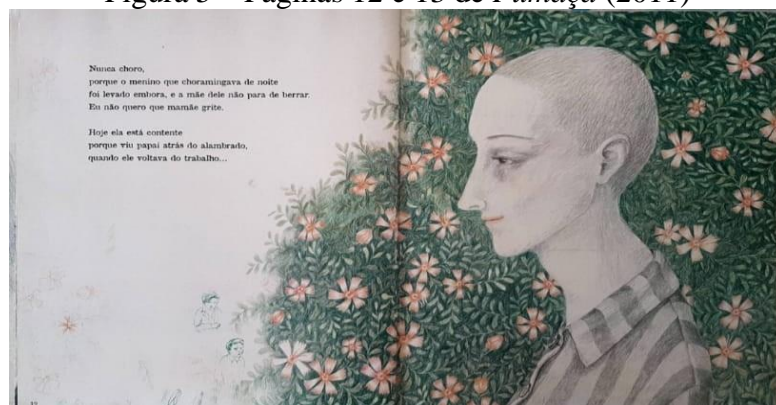
Figura 4 – Páginas 4 e 5 de *Fumaça* (2011)



Fonte: Fortes; Concejo (2011).

Ao passarmos pelas páginas do livro, encontramos uma criança, protagonista de uma história catastrófica que não transpassa felicidade, mas tristeza, confusão, força, fome e solidão. Esses sentimentos e percepções podem ser notados pelo movimento do corpo humano e suas expressões, como também por sua postura diante dos acontecimentos. Um único momento de felicidade que pode ser notado é quando a mãe, com semblante cansado, sorri, ao observar o pai por trás do alambrado quando ele voltava do trabalho.

Figura 5 – Páginas 12 e 13 de *Fumaça* (2011)



Fonte: Fortes; Concejo (2011).

Os sentimentos, entretanto, são contidos nessas situações de extremos: a mãe sorri cansada e o menino protagonista não chora, “porque o menino que choramingava de noite foi levado embora, e a mãe dele não para de berrar. Eu não quero que mamãe grite” (FORTES; CONCEJO, 2011, p. 12).

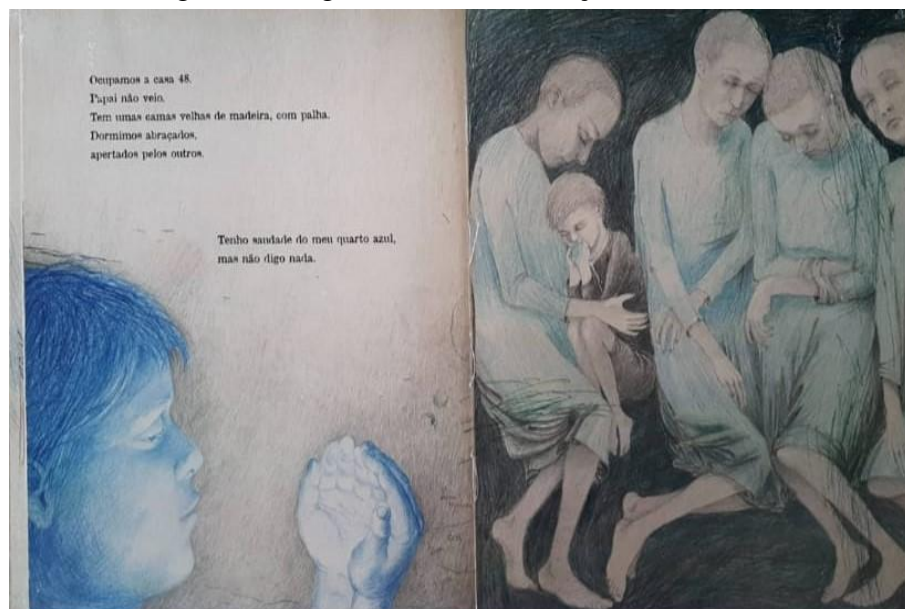
Desse modo, percebe-se a noção de poder e impotência. Os traços das ilustrações são finos, mas marcados, mostrando a fragilidade e o sentimento de vida se esvaindo, representação das situações vividas. As árvores, peladas e esguias, se encontram assim como os corpos, esguios e magros. Há quanto tempo estão nesta situação?

Nas páginas 8 e 9 do livro há também um contraste na imagem. Do lado esquerdo está o menino saudável, recordando seu quarto azul, no que em seu oposto encontram-se corpos magros, amontados, dormindo em camas de madeira com palha.

Sua visão infantil do alojamento no campo de concentração como “casa”,

opõe-se a imagem de corpos sofridos e amontoados no mesmo espaço. E o próprio texto verbal também apresenta elementos que contrapõem a realidade brutal do campo de concentração à percepção lúdica infantil, como a imagem dos barquinhos de papel no balde pesado, posteriormente derrubado pela fraqueza de Vadio (PEREIRA, 2017, p. 5096).

Figura 6 – Páginas 8 e 9 de *Fumaça* (2011)

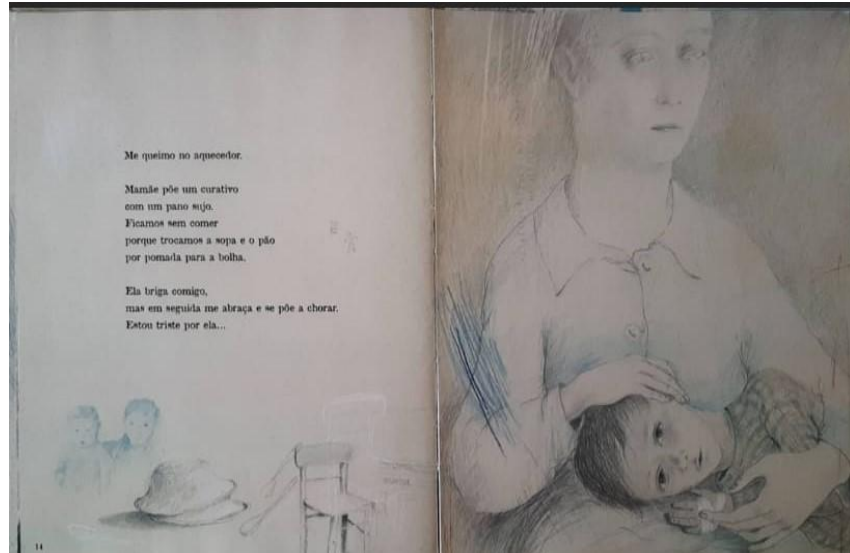


Fonte: Fortes e Concejo (2011).

O que motiva a personagem protagonista a continuar lutando é o sentimento de preocupação pela mãe, ele não quer que ela se preocupe e se sinta mal. Fica triste quando se queima no aquecedor e precisam ficar sem comer, já que trocaram a sopa e o pão por uma

pomada para bolhas. Além disso, ao final, sua única preocupação, quando é levado para câmara de gás é de que sua mãe não brigue com ele quando não o encontrar em casa ao voltar do trabalho.

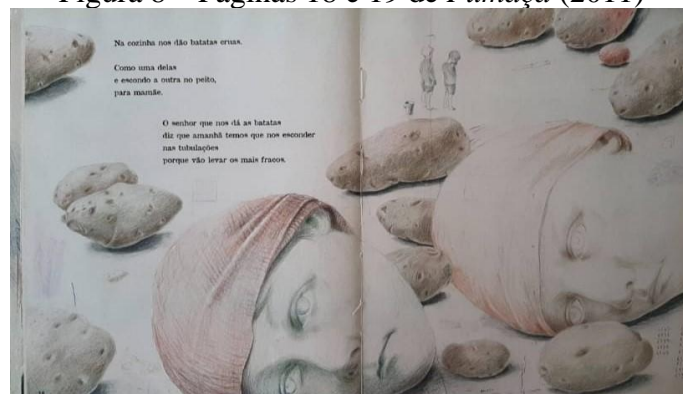
Figura 7 – Páginas 14 e 15 de *Fumaça* (2011)



Fonte: Fortes; Concejo (2011).

Assim, é de forma intensa que se representam imagens que retificam a figura humana, simbolizando-a como inexpressiva e idêntica, como objeto a se confundir com tubérculos, como quando, em uma representação metonímica, há cabeças de Vadio e narrador como batatas (PEREIRA, 2017). Ao considerar as figuras humanas como objetos, isenta-se a dor e humanidade das personagens, evidenciando um contraste para a brutalidade que o livro pretende narrar.

Figura 8 – Páginas 18 e 19 de *Fumaça* (2011)



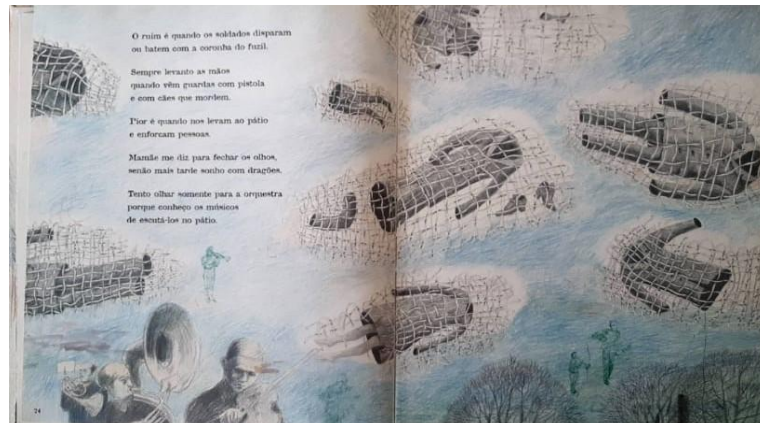
Fonte: Fortes; Concejo (2011).

O menino se comporta como uma pessoa que não consegue mensurar o que está acontecendo consigo e com os outros, principalmente com sua mãe, seu pai e seu o amigo Vadio.

De acordo com Pereira (2017, p. 5096), acerca da ilustração das páginas 24 e 25 do livro,

A representação da exposição do menino aos assassinatos públicos nazistas é ilustrada por figuras de corpos sem cabeças e roupas vazias presas em redes. O uso perverso da arte pelo nazismo, no caso a música, a serviço da barbárie é simbolizado na obra literária em imagens surrealistas, que também aparecem em outros momentos, organizados em uma distribuição aproximada à técnica da montagem.

Figura 9 – Páginas 24 e 25 de *Fumaça* (2011)



Fonte: Fortes; Concejo (2011).

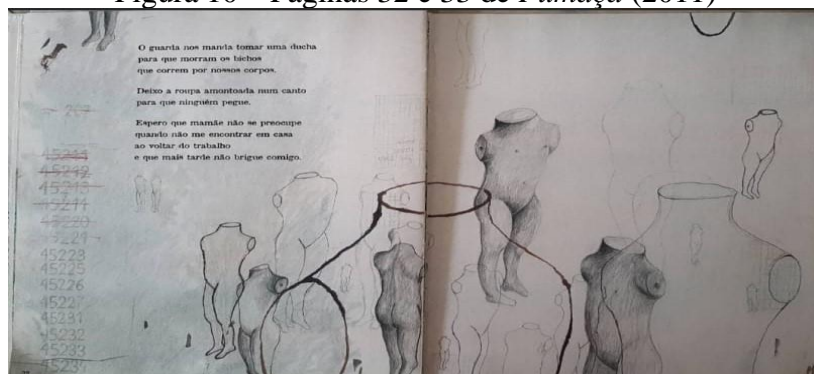
Nota-se, incessantemente, que seu passado e cultura de origem influenciam no momento que está vivendo. É a caracterização de descender de uma família judaica, em que o Nazismo de Hitler propagava que o motivo de toda desgraça acontecida na Alemanha advinha dos judeus, culpando-os por todo sofrimento, fome e morte que o país passava, convencendo a população de que eles eram uma fonte de contaminação.

Ao longo de toda a história, e em quase todas as sociedades, conceitos de contaminação e pureza desempenham um papel crucial na manutenção das divisões sociais e políticas, sendo exploradas por inúmeras classes dominantes para manter seus privilégios. [...] É provável que tenha origem em mecanismos biológicos de sobrevivência que fazem os humanos sentirem uma repugnância instintiva de portadores de doenças em potencial, tais como pessoas enfermas e cadáveres. Se alguém deseja manter qualquer grupo humano isolado – mulheres, judeus, ciganos, homossexuais, negros –, a melhor maneira de fazê-lo é convencer todo mundo de que eles são uma fonte de contaminação (HARARI, 2020, p. 154).

Em contrapartida, percebe-se genuinamente a vontade de mostrar a humanidade das pessoas que passaram por esta experiência. Tendo a importância de tornar as personagens em humanos, opondo-se às numerações marcadas em algumas páginas, de modo a representar o ato de desumanização em que milhares de pessoas, sobretudo judeus, crentes no documento sagrado da Torá, que proíbe tatuagens, foram tatuadas com números seriados ao passarem pelo campo de concentração.

Nesse sentido, em quase toda obra há uma divergência entre os números seriados grafados ao lado das páginas e a imagem de pessoas humanas ao centro. Todavia, na última página do livro, as representações humanas de corpos de crianças são ilustradas como se fossem manequins, alguns com traços mais grossos indicando peso, outros apenas como objetos, sem sentido. Os números riscados, por sua vez, evidenciam que um momento difícil acontecia; deixando sua roupa amontoada no canto para não a perder, o menino, personagem principal, toma com seu amigo uma ducha e caminham para um futuro incerto. É possível inferir, então, que havia chegado o momento em que teria sua vida engolida pelo “dragão de língua preta”.

Figura 10 – Páginas 32 e 33 de *Fumaça* (2011)



Fonte: Fortes; Concejo (2011).

Transparecendo a subjetividade de cada personagem, atribuindo sentimentos como contentamento, fraqueza, sonho, e oferecendo a designação como pai e mãe, faz com que elas se tornem humanas, aproximando o leitor da obra e do momento vivido, levando-o a refletir e a ser empático. Quando isso acontece e se reconhece as personagens como humanas, é possível começar a enxergar coloração a partir do azul, do amarelo, do laranja e do verde em pontos específicos das páginas, representando sentimentos como vazio, força e coragem, tornando a experiência real, e não apenas como memórias, mas como fatos.

Com a potencialidade iminente que o texto e as ilustrações carregam, oferta-se aos estudantes uma leitura sensível que se faz embarcar e embargar nesta história. As ações do professor diante o texto devem ter a sensibilidade de proporcionar aos leitores uma experiência

que os possibilitem refletir e sentir o que se pretende informar: “As situações vividas pelo personagem deste livro acontecem durante a Segunda Guerra Mundial: um dos capítulos mais tristes da nossa história, mas que precisa ser contado. Para não ser esquecido e sobretudo repetido” (FORTES; CONCEJO, 2011, p. 36).

À vista disso, na terceira ação intitulada por Solé (1998) como *depois* da leitura, é o momento de suscitar as reflexões, além de promover respostas e reflexões pessoais, conexões de ideias e organização das informações.

Nesta etapa, é importante a identificação da ideia principal e tema do texto, além da retomada das conexões e das inferências feitas anteriormente pelos estudantes, para poderem observar se elas se confirmaram ou modificaram e, caso modificaram, que percurso a narrativa seguiu.

O mediador poderá retomar a leitura ou algumas partes do texto mais uma vez dependendo das necessidades de seus alunos e dos tipos das respostas. Após a leitura, também será o momento de responder, em voz alta, às perguntas “gordas” e às perguntas “magras”. Esses questionamentos serão realizados pelo professor e pelos estudantes para um melhor aproveitamento e compreensão do texto.

Para recordar, as perguntas “gordas” seriam os questionamentos que os leitores não encontram as respostas diretamente no texto, e sim através da estratégia de inferência. Esses tipos de perguntas são mais difíceis de serem respondidos, pois dependerá da compreensão de cada um (SOUZA, 2019).

As perguntas “magras”, por outro lado, são aquelas que o leitor encontra as respostas diretamente no texto, assim, diferentemente da inferencial, que cada qual pode ter sua resposta, a pergunta magra não varia de pessoa a pessoa, ela partirá do próprio texto (SOUZA, 2019). No quadro de sistematização abaixo, destacam-se alguns questionamentos.

Quadro 10 – *Depois* da leitura de *Fumaça* (2011)

AÇÕES DEPOIS DA LEITURA

- De que trata esse texto? (pergunta gorda)
- Quem era a personagem protagonista? (pergunta gorda)
- Quem estava vigiando o menino e sua família no começo do livro? (pergunta magra)
- O menino estava sozinho? (pergunta magra)
- Havia mais pessoas no mesmo lugar que ele? Quantas pessoas? (pergunta magra)
- Qual a ideia mais importante que o autor pretende explicar com o livro?
- Já havia ouvido falar sobre esse assunto antes?
- Que idade você acha que a personagem principal tem?
- Que sentimento você acha que ele está sentindo? E a mãe dele?
- Por que você acha que os autores usaram essas cores para escrever e ilustrar o livro?
- O que você lembrou quando estava lendo?
- O que você acha que significa esses números anotados nas páginas 18, 22, 32?

- O que você achou da ilustração?
- Que sentimento o livro te fez sentir?
- Para você, qual a relação do tema com as ilustrações e título?
- O que compreendeu até agora?
- O que ainda está em dúvida?
- Qual sua opinião sobre o livro?
- Que motivos você acha justificáveis para que a situação passada pela personagem principal aconteça?

* É neste momento, igualmente, que se retoma as questões dos quadros “funções das personagens”, “desvendando a personagem protagonista”.

Fonte: Solé (1998); Autoras (2022)

Os estudantes também poderão realizar outras perguntas que podem ser respondidas pelo texto, pelo professor ou pelos próprios colegas. Vale destacar que não há necessariamente respostas certas ou erradas, todavia, cabe ao professor avaliar a qualidade e sua relação com o assunto. Além disso, o mediador também poderá expressar suas opiniões sobre o livro, perguntando-se: o que considero de mais importante no texto e por quê? Esse questionamento tem o objetivo de oportunizar ao professor expressar suas opiniões e evidenciar como funciona a estratégia de questionamento ao texto.

No decorrer de todo processo, a criança deverá ser avaliada, além de conseguir avaliar sua própria compreensão, isto é, o professor que medeia a leitura precisa estar atento aos comentários, às relações, às expressões dos estudantes para conseguir perceber as partes que sentiram dificuldades em compreender, bem como o interesse no aprofundamento do texto, ou o momento de seguir com a leitura.

Sobre a avaliação, propõe-se, antes de qualquer coisa, “que o professor tome a literatura como uma experiência e não um conteúdo a ser avaliado. [...] O professor não deve procurar pelas respostas certas, mas sim pela interpretação a que o aluno chegou, como ele pensou aquilo” (COSSON, 2019, p. 113). Assim, a avaliação deve buscar registrar os avanços para poder ampliá-los, superando as dificuldades.

Espera-se que a leitura traga motivação e interesse sobre o assunto, em relação à utilização das estratégias, conjectura-se que os alunos consigam realizar conexões, levantar hipóteses, inferir significados, além de conseguirem relacionar as cores e as ilustrações, reconhecendo os usos verbais e visuais do livro.

Ao oportunizar às crianças o compartilhamento de ideias sobre o texto em voz alta, possibilita-se o contato com mais informações e sentidos produzidos, os auxiliando, dessa forma, na compreensão e no diálogo. Algumas informações que o professor achar pertinente pode colocá-las na lousa ou anotá-las em cartazes, para que fiquem registradas, a fim de

poderem ser retomadas nas atividades seguintes. Essa atitude de anotação medeia também o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita para aqueles que ainda não as dominam.

5.3 Atividade 2 – *Rosa Branca* (2018)

A próxima atividade é pensada para atualização do conhecimento do estudante, acerca das diferentes visões sobre a guerra e o que ela gera nos diversos contextos (sociais, culturais ou individuais), servindo ao propósito de reflexão e de questionamentos. O livro escolhido, assim como *Fumaça* (2011), de Fortes; Concejo, é escrito a partir da visão de uma criança, mas desta vez de uma menina que nasceu na Alemanha.

O tratamento da guerra na literatura infantil é um dos temas que permitem situar as crianças como protagonistas da obra. Esses protagonistas são apresentados ao leitor não em bloco, mas de uma maneira individual e incidindo em tudo aquilo que permita singularizá-los em relação às restantes personagens da história, convertendo-se, assim, em muitas ocasiões, em protagonistas únicos. Eles são autênticos espectadores de uma guerra que não criaram, e a sua aparição na obra literária é rápida e efetiva, ainda que a sua personalidade e outros traços sejam apresentados paulatinamente através das ações e pensamentos que mostram o seu rico mundo interior e a sua capacidade de observação de cada um dos acontecimentos que sucedem à sua volta (AZEVEDO; BALÇA; SASTRE, 2007, p. 1143).

Rosa Branca, título da obra, também é o nome da personagem protagonista do livro de Roberto Innocenti. A escolha justifica-se, pois é uma narrativa com ilustrações hiper-realistas, refletindo e dialogando com o texto o movimento histórico que vai do triunfo do Terceiro Reich até a derrota do nazismo.

Em uma entrevista realizada em 2014 com o autor do livro, ele esclarece sobre o tema:

JS – *Vários livros seus se situam no horror nazista. Por que se centra nessa temática e não em outras?*

RI – Eu tento, com livros como *Rosa Blanca*, fazer ver que eu era criança quando sucederem fatos como o Holocausto, que conheço bem, que vi, isso não foi nos tempos de Napoleão! Os pais, professores, os cuidadores das crianças querem histórias que não causem problemas. Pensam que é melhor que a criança viva em um mundo doce, etéreo, infantilizado, limitado e protegido. Isso resultou em uma preferência por um tipo de ilustração com estereótipos infantilizados no mundo editorial, e parece que lhes dá bons resultados. Não correm riscos. As crianças os aceitam porque se lhes oferece como adequados a elas, infantil, mas chega um momento em que se entendiam de tudo isso é sempre o mesmo. Este modo de educar é artificial e ao criador se exige pouco. Creio que as crianças são mais inteligentes e valentes. As crianças são investigadoras e têm interesses por estes acontecimentos

históricos. Elas têm curiosidade, querem conhecer a resposta a suas perguntas para fazer outras perguntas. Eu não me preocupo com a moral, conto o que vi e ponto. Se pode falar às crianças do fascismo, da perseguição racial, do domínio do mundo, do controle do outro. É importante que se façam perguntas.

JS – *Que papel tem a escola nisso?*

RI – A escola deve educar sem tentar mostrar marionetes, umas crianças que não existiram. As crianças devem conhecer a história recente e ver como eram as crianças alemãs, o que ocorria na Itália e na Alemanha. Aconteceram fatos tremendos que alguns pais só têm uma ideia difusa. Devemos ajudar a criar uma sociedade responsável, e mostrar a visão de que crianças e jovens colaboraram ativamente na propaganda dos regimes nazis e fascistas daqueles anos. Não há que dramatizar a memória, mas sim conhecê-la (SOBRINO, 2014).

A capa de *Rosa Branca* (2018) fornece algumas informações sobre a narrativa. Por meio da ilustração realista e de seu título, pode-se suscitar alguns sentidos possíveis. A ilustração da primeira capa se repete dentro do livro, mas com uma leve variação, antecipando o enredo. Publicado pela Editora Kalandraka, *Rosa Branca* é também nome do movimento considerado antinazista de resistência à Alemanha de Hitler, surgido na Segunda grande Guerra Mundial.

Ainda, por meio da ilustração, o autor também desenvolve a história:

Não me tornei pintor porque necessito da literatura que eu posso escrever ou interpretar a que outros escreveram. A intenção do álbum é ser um livro, um livro que tenha seu espaço. Fazê-lo é um processo criativo que me completa e que quando finalizo, me reconforta. É um trabalho solidário, em que se exercita a paciência, é uma aventura, um filme com final feliz. Ilustrar é contar histórias ao leitor (SOBRINO, 2014).

Com esses aspectos, abre-se o livro que busca contar a experiência do ponto de vista de uma menina que nasceu na Alemanha e que viveu quando se sucedeu a Segunda Guerra Mundial.

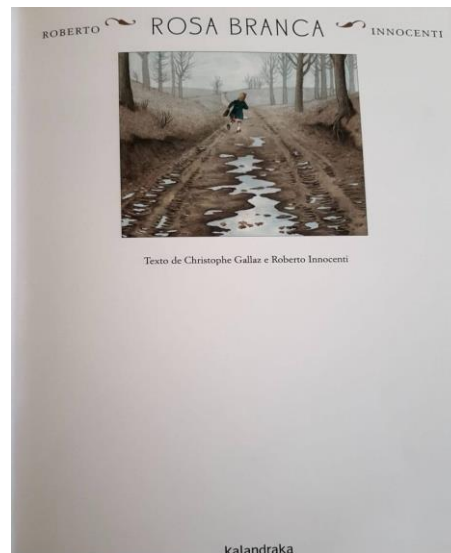
Figura 11 – Capa de *Rosa Branca* (2018)



Fonte: Innocenti (2018).

Na guarda e na folha de guarda, uma cor bege acompanha o livro. Na folha de rosto, há uma ilustração pequena, imagem e detalhe da personagem principal, provocando curiosidade, que será reencontrada no miolo.

Figura 12 – Folha de rosto *Rosa Branca* (2018)



Fonte: Innocenti (2018).

Ao virar a página, depara-se com uma ilustração que contém, em meio a uma multidão, que celebra a chegada dos soldados, uma menina e uma mulher que aparecem viradas de frente para o leitor. Com o símbolo da suástica desenhada em bandeiras, todos se mostram contentes.

A narrativa verbal também tem início, a personagem principal se apresenta: “Chamo-me Rosa Branca/ Vivo na Alemanha, numa pequena cidade de ruas estreitas, velhos fontanários e edifícios altos onde os pombos vêm pousar nos beirais/ Um dia, chegou o primeiro camião e saíram de lá muitos homens vestidos de soldados. O inverno estava a começar” (INNOCENTI, 2018, p. 7).

Figura 13 – Início da narrativa de *Rosa Branca* (2018)



Fonte: Innocenti (2018).

Rosa Branca (2018) desenvolve a narrativa a partir do olhar de uma menina que nasceu na Alemanha. Quando os caminhões aparecem, ela celebra junto à comunidade a chegada dos homens vestidos de soldados, marcando também o início do inverno. Rosa Branca, menina de pele branca, cabelos loiros e com um laço vermelho na cabeça, começa sua jornada levando o leitor a experienciá-la de forma conjunta.

A guerra sempre produz um impacto negativo para a personagem da criança. Esse impacto também é perceptível quando, na grande maioria dos casos, o jovem é persuadido ideologicamente a tomar partido por um dos grupos em luta. A sua decisão de optar por um grupo ou outro vai-se forjando ao largo da narrativa, ainda que, aconteça o que acontecer, aquilo que fica patente é que a personagem escolhe sempre a paz. O seu objetivo vital em contextos de guerra é simples e claramente este: apostar pela paz como única solução em face das circunstâncias calamitosas que a rodeiam (AZEVEDO; BALÇA; SASTRE, 2007, p. 1143).

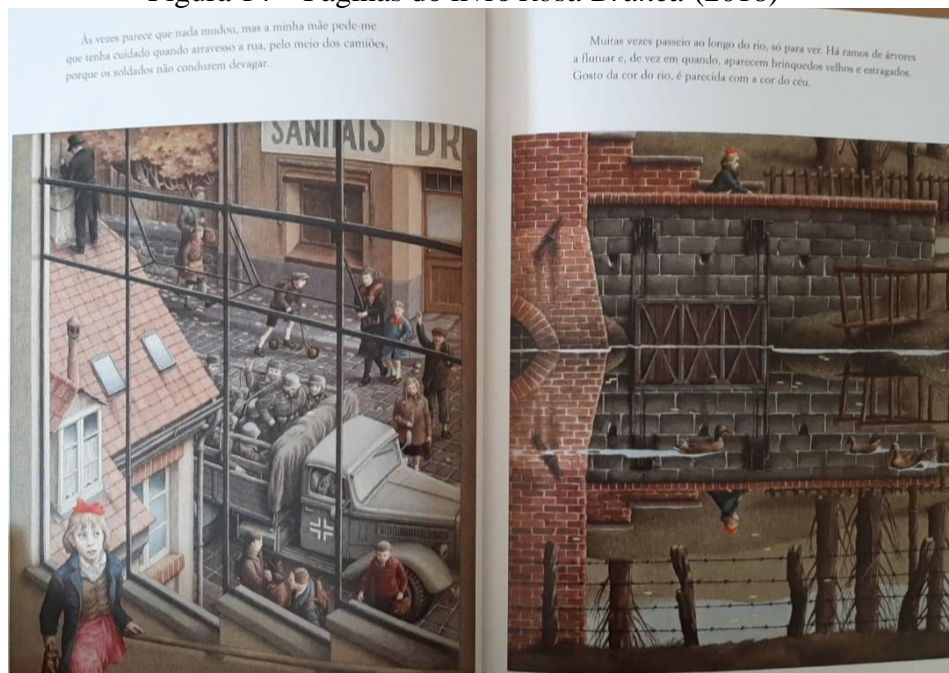
Uma personagem específica que carrega uma pequena bandeira da suástica ao lado direito, próximo às meninas de rosa e azul, é vista novamente mais à frente, porém, em situação diferente, demonstrando que as pessoas representadas ainda não possuíam muitas informações

sobre o que estava começando a acontecer, ou o que a situação representava para aquelas que começaram a ser perseguidas seja por sua religião, cultura, sexualidade ou cor de pele.

A literatura infantil atual, que apresenta o tema da guerra como texto e paratexto principais, tem por hábito exibir personagens infantis que, pelo menos no início da obra literária, assumem os conflitos bélicos com aparente frieza, [...] ainda que este halo de indiferença vá evoluindo até nos depararmos com uma personagem cada vez mais desprotegida perante uma guerra que causa um forte impacto na sua existência (AZEVEDO; BALÇA; SASTRE, 2007, p. 1143).

Nas páginas seguintes, a personagem protagonista vai descrevendo sua experiência e seus pensamentos, aproximando o leitor e o convidando a participar da história. Em uma página dividida na horizontal, por exemplo, ela aparece passeando ao longo de um rio e o reflexo da água demonstra uma diferença de abordagens, já que na parte de baixo está refletida uma cerca, fazendo-nos relacionar à estrutura de um campo de concentração, em que crianças da mesma idade que a sua estão aprisionadas. Assim, quando ela narra que “de vez em quando aparecem brinquedos velhos e estragados” (INNOCENTI, 2018, p. 11), logo nos evocamos a pensar sobre a continuação do rio e onde ele daria:

Figura 14 – Páginas do livro *Rosa Branca* (2018)



Fonte: Innocenti (2018).

O que impulsionou a personagem a questionar a realidade que estava vivendo, mesmo que o restante parecesse estar dentro da normalidade, foi o momento em que ela presencia um

rapazinho, com idade entre 7 a 13 anos, saltar da parte de trás do caminhão para se libertar. O garoto, capturado pelo Presidente da Câmara, intrigou Rosa Branca, que começa a segui-lo até o local que estava sendo levado. Esse conflito gerador impulsiona a personagem a confrontar uma dura realidade.

Seguindo o caminhão por um longo caminho, chega à clareira de uma floresta e descobre muitas crianças prisioneiras. As crianças possuíam na roupa uma estrela cosida e é perceptível, pela ilustração, que elas se encontravam em situação extrema de fome, cansaço e frio. Ali também estava, em meio às outras, a personagem que festejava com todos a chegada dos soldados. Caracterizada como a criança menor e encontrada ao centro, o menino de sobretudo preto é visto mais uma vez, embora enfrentando uma experiência assustadora.

Figura 15 – Prisioneiros



Fonte: Innocenti (2018).

É nesse momento da narrativa que Rosa Branca decide passar através do arame o pedaço de pão que trazia consigo. E por semanas, naquele inverno triste e sem cor, sabendo o caminho de memória, ia até o local onde encontrou a clareira e as crianças, nas quais, assim como Rosa Branca, estavam cada vez mais magras.

Figura 16 – Ações de Rosa Branca



Fonte: Innocenti (2018).

Pegando comida em casa, a fim de levar aos prisioneiros, Rosa Branca vai sendo evidenciada como resistência à barbárie, do seu modo, representando a esperança através dos sentimentos de bondade e de generosidade, isso também é evidenciado na cor que ela representa

na narrativa, a partir do tons de suas roupas e do laço na cabeça, contrastando com o ambiente e a cor vermelha da suástica no braço dos soldados.

Diferentemente da visão adulta que vigia, que teme e que sente repulsa das pessoas que estão à sua volta, o olhar infantil nos incide a refletir sobre o movimento histórico, como num filme, em que as imagens expressivas e com diferentes detalhes contam a narrativa por meio de planos e de enquadramentos diversos, como no plano geral (aquele em que a figura humana tem uma representação pequena dentro do espaço, representando o entorno de onde a personagem está situada), no primeiro plano (aquele em que o rosto da personagem se situa e nos permite perceber o que está sentindo através da sua expressão facial) e no plano inteiro (aquele que mostra a totalidade da expressão corporal da personagem na narrativa, mostrando sua roupa, o entorno e o que ela está expressando corporalmente).

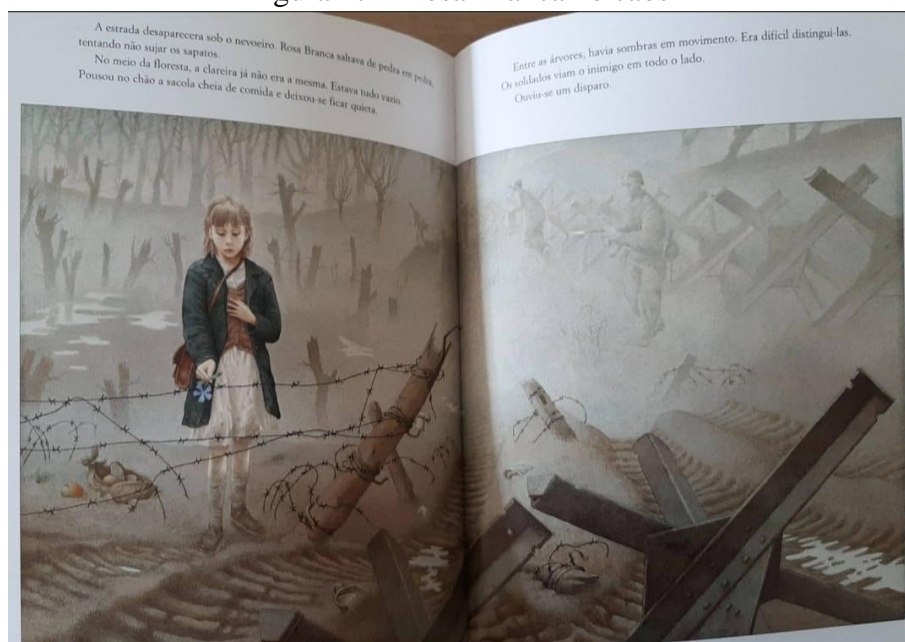
Quando a neve começa a derreter, declarando a passagem do tempo através da narrativa verbal e das ilustrações, todos começam a abandonar a cidade. Em meio a essas pessoas há soldados, alguns com uniformes rasgados. Essas informações sugerem que o conflito estava chegando ao fim, e no que antes a comunidade estava contente, agora buscam abrigo em outro lugar.

Na próxima página do livro, retomando a imagem da capa, a ilustração é representada por um plano geral, mostrando a totalidade de todas as expressões corporais e o espaço ao entorno de onde a personagem está. É possível perceber Rosa Branca de corpo inteiro, o que sua mão segura e o que contém ao seu redor. Nesse momento, a menina está sem seu laço. A partir disso, o estudante consegue avaliar a primeira leitura feita pela capa, isto é, se as antecipações inferenciadas se confirmaram ou não.

Naquele dia, Rosa Branca saiu da cidade mais uma vez, indo até a floresta encontrou um nevoeiro que fazia a estrada desaparecer, entre as árvores havia sombras em movimento. Difícil de distinguir alguma coisa, os soldados viam o inimigo por todo o lado. Em certo momento, ouve-se um disparo.

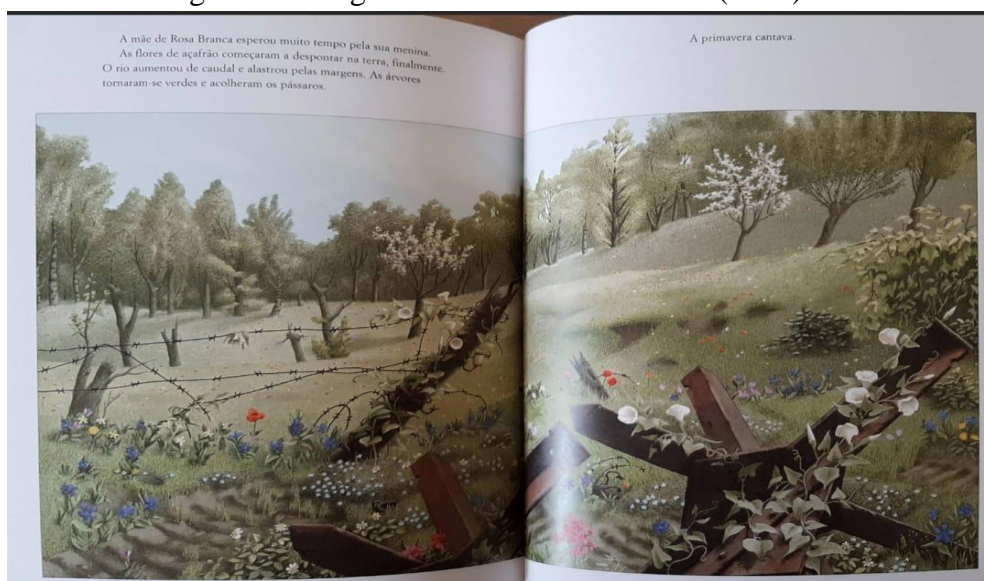
A partir dos tons bege e sépia, que podem remeter a um nevoeiro misturado à poeira, as cores são também as que se estendem na capa, e de maneira mais pigmentada, na guarda, na folha de guarda e na quarta capa. Pela primeira vez nas páginas do livro, as ilustrações são demarcadas pela folha dupla, já que nas ilustrações das páginas anteriores cada página era uma ilustração diferente.

Figura 17 – Rosa Branca no caos



Fonte: Innocenti (2018).

Com o aparecimento da página dupla nas duas páginas que se seguem, em uma podemos ver Rosa Branca com a flor de açafão na mão virada de frente para o leitor, olhando o lugar onde possivelmente estavam os prisioneiros, enquanto em suas costas há soldados em meio à poeira. Já na última página, quando o açafão começa a florescer, indicia-se o começo da primavera como passagem do tempo. A primavera cantava, mas a mãe de Rosa Branca a esperou por um longo período.

Figura 18 – Páginas finais de *Rosa Branca* (2018)



Fonte: Innocenti (2018).

O livro termina e com o leitor fica a apreensão e questionamentos do que pode ter acontecido a Rosa Branca e aos prisioneiros. A última página retoma, a partir do plano detalhe, a flor de açafraão que estava na mão de Rosa Branca, mas que agora morta, encontra-se pendurada no arame da cerca.

Assim tem fim a narrativa, levando-nos a refletir sobre quantas vítimas em seus diversos contextos a guerra gerou e quantas crianças, sem entender o que acontecia, lutavam contra a devastação provocada.

A obra lida ainda com a perda, simbolicamente – como ter de se mudar de casa, mudar de trabalho, além de, por exemplo, as mudanças corporais – e literalmente – isto é, pessoas próximas que morreram ou desapareceram. Assim,

Ainda que a leitura da literatura, obedecendo ao protocolo da ficcionalidade, exija a suspensão das conexões diretas e imediatas entre o mundo do texto e o mundo empírico e histórico-factual, a verdade é que os textos literários possibilitam, quer aos seus produtores, quer aos seus leitores, dialogar mediatamente com aspetos e dimensões desse mesmo mundo empírico e histórico-factual (AZEVEDO; BALÇA; SASTRE, 2017, p. 1142).

Nesse sentido, através dessa atividade literária, os estudantes deverão possuir conhecimentos sobre: 1. A Segunda Guerra Mundial, já que o enredo pertence a este momento

histórico; 2. Quem foram os afetados por ela, além de adultos e idosos aprisionados no campo de concentração, a guerra também afeta outras partes, de forma direta ou não, como os soldados e as crianças; 3. Quem foram os envolvidos, já que através dos soldados, estrela cosida na roupa, indicação do lugar e ademais suscita-se sentidos sobre de onde os soldados são, quem eram os prisioneiros e em que lugar ocorreu a prisão no campo de concentração (Rosa Branca indica que nasceu na Alemanha); e 4. Como o conflito terminou, através da narrativa, há a chegada de soldados que falavam outra língua, indicação que havia muitos outros cansados e com roupas rasgadas e informações sobre a passagem do tempo pela chegada da primavera.

À vista disso, as ações antes, durante e depois da leitura necessitam evidenciar e promover uma experiência que busque responder e conectar, por meio da leitura, essas questões e outras mais que o texto suscita.

Quadro 11 – Antes da leitura do livro *Rosa Branca* (2018)

AÇÕES ANTES DA LEITURA
Para a leitura deste livro, as ações antes da leitura começarão com uma dinâmica diferente da anterior.
Explicação do objetivo da aprendizagem: promover uma experiência que busque responder e conectar, por meio da leitura, alguns conhecimentos necessários: o conhecimento sobre a Segunda Guerra Mundial, quem foram os afetados, quem foram os envolvidos e quando terminou.
No dia da aplicação desta atividade, o professor poderá levar para a sala de aula um pedaço de arame farpado para que indague às crianças sobre qual assunto busca-se relacionar com o arame apresentado.
Também no antes da leitura o professor deve se utilizar da estratégia de inferência e de questionamento para a compreensão da capa, de modo que os estudantes consigam realizar conexões, para anotá-las ao final da atividade.

Fonte: Solé (1998); Autoras (2022).

Sentados em um semicírculo, os estudantes poderão observar à sua frente o professor com uma caixa – momento de motivação (GIROTTO; SOUZA, 2010). Dentro da caixa, contém o pedaço de arame farpado, de modo a simbolizar uma cerca. Ao retirá-lo da caixa, o docente questiona: sobre o que vamos ler hoje? Ao que você acha que esse arame se relaciona com a leitura? O que ele pode representar na história? As respostas podem ser colocadas na lousa, para que, ao final, seja possível retomá-las para analisarem se foram confirmadas ou não.

Nesse sentido, os estudantes poderão relacionar a narrativa de Innocenti e de *Fumaça* (2011), bem como dialogar sobre o assunto, quais são suas inferências, suas conexões e seus questionamentos, abrindo espaço para a próxima etapa, na qual será feita a leitura da capa do livro de *Rosa Branca* (2018).

Os questionamentos a seguir foram produzidos com base no objetivo, isto é, no que se espera que os estudantes compreendam ao ler, para que cheguem à leitura da *A chave do tamanho* (2016) com o conhecimento prévio ativado e atualizado.

Quadro 12 – Questionamentos antes da leitura de *Rosa Branca* (2018)

QUESTIONAMENTOS SOBRE A CAPA

- De que época da história você acha que o livro irá narrar?
- Quem será esta menina?
- O que a menina está tentando nos comunicar por meio do seu corpo, da planta que segura e de sua expressão facial?
- Ela está do lado de dentro da cerca ou do lado de fora?
- O que você acha que aconteceu para a menina estar assim?
- O que você acha que significa a flor na mão dela?
- O que será que significa Rosa Branca?
- O que significa esta cerca?
- Sobre o que você acha que o livro irá falar?

Fonte: Solé (1998); Autoras (2022).

A partir das respostas do quadro, espera-se que os alunos consigam realizar conexões com o livro *Fumaça* (2011) e inferir sobre a história que será enredada por *Rosa Branca* (2018).

Vale ressaltar que os leitores não precisam, necessariamente, produzir os mesmos sentidos abordados na análise desta obra apresentada no decorrer da dissertação, já que cada um possui seu conhecimento. Caso necessário, a partir da análise apresentada, o professor possuirá um conhecimento prévio mais elaborado sobre o assunto e poderá, no desenvolver da atividade, esclarecer pontos importantes que devem ficar claros.

Neste momento da atividade, a leitura ocorrerá por meio da leitura em voz alta, pois

Ler em voz alta e *mostrar como leitores pensam enquanto leem* é o ponto central para a instrução que partilhamos [...] Quando nós lemos, pensamentos preenchem nossa mente. Nós podemos fazer conexões com nossas vidas [...] Nós podemos fazer uma pergunta ou uma inferência. Todavia, não é suficiente ter esses pensamentos. *Leitores estratégicos utilizam seus pensamentos em uma conversa interior que os ajudam a criar sentido para o que leem. Eles procuram respostas para as suas perguntas. Tentam entender melhor o texto por meio de suas conexões com os personagens, situações e problemas.* [...] Leitores tomam a palavra escrita e constroem significados baseados em seus próprios pensamentos, conhecimentos e experiências. O leitor é em parte escritor (HARVEY; GOUDIVS, 2007, p. 12 -13, grifos e tradução da autora).

Assim, os estudantes poderão, no momento da leitura, falar de forma organizada do que lembraram ao ler, isto é, quais pensamentos passaram por sua mente e que são importantes serem ditos em voz alta para os colegas.

Quadro 13 – Ações durante a leitura de *Rosa Branca* (2018)

DURANTE A LEITURA
Leitura do livro através da leitura em voz alta
Os estudantes oralizem as estratégias feitas em voz alta para que compartilhem, através da comunicação, informações acerca de suas conexões, inferências, questionamentos e ademais. O professor como mediador da leitura também realiza questionamentos aos estudantes de modo que respondam no ato de ler, como, por exemplo, perguntas sobre quem era a personagem principal, o que a impulsionou a entrar história e o porquê devemos conhecê-la.
O professor, atento, observa os discursos levantados para que possa retomar ao final.

Fonte: Solé (1998); Autoras (2022).

Ao término, os estudantes preencherão os quadros com as conexões realizadas no momento antes e durante a leitura, para que possam ser retomadas quando necessário. A conexão texto-leitor (T-L) aproxima o aluno do lido, pois estabelece conexões com sua vida; a conexão texto-texto (T-T), por sua vez, é necessária, já que se espera que os estudantes relacionem com os diferentes textos mediados até o momento, e a conexão texto-mundo é essencial, porque estamos falando de um conflito bélico mundial,

Enquanto os alunos escrevem e partilham suas conexões, podemos lista-las em um cartaz grande e categorizá-las. Aos poucos, vamos introduzindo e codificando T-L, conexão texto leitor. T-T, conexão texto-texto; T-M conexão texto-mundo. Enquanto o professor continua a explorar a noção de conectar a história com a vida dos alunos, ele pode também um simples formulário de duas colunas: “Sobre o que é a história” e “O que ela faz lembrar”. Essa estratégia motiva as crianças a resumirem a história na primeira coluna e a responderem à segunda, utilizando a memória e o conhecimento prévio ou, ainda, uma experiência (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 69).

O conhecimento prévio, quando ativado, pode ser evocado se for necessário e estar disponível ao indivíduo sempre que precisar. Outrossim, quando ativado, conecta a novos pensamentos formando um conhecimento cada vez maior, permitindo conexão do último com o anterior, produzindo cada vez mais esquemas mentais.

A partir disso, no quadro a seguir, os estudantes escrevem suas conexões e codificam ao lado, entre parênteses, o tipo de conexão realizada (T-L; T-T e T-M):

Quadro 14 – Conexões realizadas em *Rosa Branca* (2018)

Sobre o que é a história	O que ela faz lembrar

Fonte: Giroto; Souza (2010).

É possível acontecer relações entre *Rosa Branca* (2018) com *Fumaça* (2011) para entender e demarcar as diferenças entre quem foram os afetados e quem não foram.

Rosa Branca (2018) e *Fumaça* (2011) se conectam, ainda, na semelhança de idade das pessoas representadas, sempre pelo olhar da criança. A partir dessa relação, os estudantes perceberão que suas idades também se assemelham às das personagens.

Rosa Branca (2018) poderá se conectar com *A chave do tamanho* (2016) depois da leitura do livro de Lobato, pelo fato de as duas obras evidenciarem personagens curiosas, além da valorização de seus sentimentos frente à barbárie, apresentando-se como resistência.

Além desses sentidos produzidos, as crianças, a partir de seus conhecimentos, poderão estabelecer outras relações entre os textos, auxiliando na compreensão sobre tudo o que foi lido até então.

Nas ações depois da leitura, o professor solicitará aos estudantes a retomada das conexões escritas no quadro, estabelecendo um diálogo sobre as compreensões realizadas.

Quadro 15 – Ações depois da leitura de *Rosa Branca* (2018)

DEPOIS DA LEITURA
<ul style="list-style-type: none"> - Leiam novamente as conexões realizadas e escritas e conversem sobre o que compreendeu. - Você ficou com alguma dúvida? - O que achou do livro? - O que ela encontrou ao seguir o caminhão? - Quanto tempo você acha que durou? - O que aconteceu com a personagem principal? - Sobre o que você acha que ele quer comunicar? - Qual seu tema? <p>* É neste momento, também, que se retoma as questões dos quadros “funções das personagens” e “desvendando a personagem protagonista”.</p>

Fonte: Solé (1998); Autoras (2022).

Após as conversas, acredita-se que os conhecimentos produzidos pelos estudantes através da atribuição de sentidos terão se ampliado, podendo ser evocados quando necessário.

Também é neste momento que o professor retoma a atividade feita com arame farpado e dialoga sobre os sentidos produzidos, para que comparem suas inferências e percebam se foram confirmadas ou não.

Por fim, destaca-se, ainda, que existem algumas variações nas narrativas selecionadas, ou seja, diferentes maneiras de se tratar sobre o mesmo assunto, já que é algo que afeta várias esferas, seja ela individual, econômica, pública ou política. Desse modo, os textos escolhidos até agora trabalham tanto com a experiência existencial do conflito, com a experiência coletiva, a presença de líderes, como também no tocante às atrocidades, ao lugar do inimigo, da ocupação e do ataque à terra natal. “De facto a literatura propõe determinados mundos possíveis, determinados eventos e personagens que, envolvendo os leitores, os ajudam a pensar o mundo e a interrogá-lo” (AZEVEDO; BALÇA; SASTRE, 2007, p. 1142).

Ao interrogar e perceber o tema por diferentes perspectivas, possibilita-se discussões sobre os efeitos reais causados por um conflito, tendo em vista que crianças da mesma idade sofrem e são privadas de bens essenciais, como o cuidado com saúde, água e comida, ficando cada vez mais vulneráveis em lugares afetados pelos conflitos armados. A generosidade, a curiosidade e a inocência da infância, isto posto, são sufocados por um sofrimento avassalador.

Nesse sentido, é essencial ao docente tratar sobre o tema com crianças e jovens para a formação de um sujeito mais humano. A leitura das obras literárias fornece, através das possibilidades de atribuição de sentidos, uma compreensão das entrelinhas, na qual, ao se apropriarem, os estudantes modificam suas estruturas mentais, que influenciam em suas ações em sociedade.

Em síntese, as duas atividades literárias auxiliam os estudantes a compreenderem os conflitos e atualizarem seus conhecimentos prévios para que a próxima etapa possa começar. Assim, as atividades foram uma pré-leitura para a entrada no livro *A chave do tamanho* (2016), em busca da compreensão dos assuntos que estão presentes no cotidiano e na literatura.

5.4 Atividade 3 – *A chave do tamanho* (2016)

Os próximos passos a serem trilhados são os da compreensão do livro *A chave do tamanho* (2016), de Monteiro Lobato. Através da leitura por capítulos, daremos início a um trabalho necessário, mas também prazeroso.

Se concordamos que para ocorrer a compreensão é inevitável a atribuição de sentidos e que a linguagem literária carrega, em seu grau máximo, incontáveis significados (POUND,

2006; AZEVEDO, 1999), então precisamos pensar em ações que auxiliem na mediação da obra, para que as crianças os suscitem.

Para tanto, julga-se que é preciso sempre reforçar aos estudantes a importância de voltar a atenção aos pensamentos, isto é, utilizarem da metacognição – conceito das estratégias de leitura que alicerça os procedimentos metodológicos propostos.

Dessa maneira, as ações a serem realizadas se fundamentam na concepção de que a literatura, assim como ela é, permite ao leitor encontrar universos vastos possíveis e um deles é a oportunidade de atribuir sentidos ao conflito bélico, que está presente e repercute em sociedade e que afeta, de forma direta ou não, o estudante.

Acredita-se, à vista disso, que as práticas realizadas anteriormente embasam a leitura de *A chave do tamanho* (2016), porque através de suas funções narrativas¹⁵ (CAMARGO, 1995), expressivas¹⁶ e estéticas¹⁷ (CAMARGO, 1998), permitem ao leitor conhecer diferentes perspectivas da Segunda Guerra Mundial, que o auxiliará na compreensão do assunto e do livro.

Por meio de um conflito, sobretudo um que durou cerca de seis anos, inúmeros espaços da vida social, política, econômica e individual afetaram-se por sua devastação. A cultura também se modifica, pois são diferentes partidos e concepções que compõem um exército, uma nação ou uma aliança.

Além de fornecer informações sobre eventos aos quais se referem, os textos literários estabelecem relações com a época em que foram produzidos. Cada período imagina o seu passado de forma diferente. Não há passado, mas passados, já que em qualquer texto, mesmo histórico ou literário, moram milhares de autores, discursos, filosofias, espaços e épocas, que também colaboram para a presentificação do assunto de que se ocupa o texto (LAJOLO, 2016, p. 371).

Dessa forma, o livro lobatiano possibilita aos leitores encontrarem em suas páginas conteúdos diversos. Nada mais justo, portanto, que uma leitura cuidadosa e procedimentos que os auxiliem a compreenderem tais assuntos sejam ponderados pelo professor.

Nesse sentido, para proporcionar uma aproximação maior da história, das características e dos sentidos que podem ser suscitados, realizamos um pequeno resumo em primeiro instante,

¹⁵ A ilustração com função narrativa acontece quando “a ilustração mostra uma ação, uma cena, conta uma história” (CAMARGO, 1995, p. 35).

¹⁶ A função expressiva acontece através de vários elementos, como as expressões faciais e corporais.

¹⁷ Composição dos elementos encontrados na imagem, quando se enfatiza sua configuração visual, como a linha, forma, cor, luz, espaço etc.

para que no decorrer das apresentações dos capítulos e no desenvolvimento da metodologia possamos nos aprofundar na análise, visando um aproveitamento melhor da obra.

Conforme corrobora Lajolo (2016, p. 376),

A Chave do Tamanho registra que o horror da guerra ecoava por todo o mundo, chegando ao Sítio do Picapau Amarelo. Como é provável que ocorresse na casa de vários leitores de Lobato, as notícias que chegavam sobre os conflitos entristeciam D. Benta, e assim, faziam “anoitecer o Sítio do Picapau Amarelo” (p. 9).

Os acontecimentos retratados ficcionalmente adquirem na escrita um caráter universal, justificando a apresentação do tema às crianças. Ao ler, enfatiza-se que todos os países, economias e sociedades são atingidos por um confronto proporcional ao da Segunda Guerra. Em tal caso, ao retratar o conflito, o autor extrapola a tentativa de apenas ficcionalizar os acontecimentos e, com a diminuição do tamanho, o que está em jogo não é mais o poder e capital que alguns detinham, mas sim a sobrevivência (LAJOLO, 2016).

É então, pois, com um pôr do sol de trombeta, que o livro se inicia num tom apocalíptico, prenunciando a mudança catastrófica que estava para acontecer (GOUVÊA, 2003).

Em pé na porteira, Emília, com as mãos na cintura, diz que o pôr do sol daquele dia era de trombeta. Ensejando o fenômeno da natureza depois de um passeio, o pessoal está reunido: Dona Benta, Visconde, Tia Anastácia, Pedrinho e Narizinho.

“Enquanto Dona Benta se dispõe a responder aos questionamentos da boneca, chega o carteiro e entrega o jornal” (VALENTE, 2011, p. 63). Além do noticiário, o carteiro também se volta a Visconde com uma carta contendo notícias da consulta sobre o pó de pirlimpimpim. De um lado, o problema; do outro, um possível atributo em busca da solução.

As notícias sobre a guerra lidas por Pedrinho obscurecem o Sítio do Picapau Amarelo e, por tamanha tristeza, a boneca decide embarcar em uma aventura nunca vista por ninguém nesta terra.

Aquela tristeza de Dona Benta andava a anoitecer o Sítio do Picapau, outrora tão alegre e feliz. E foi justamente essa tristeza que levou Emília a planejar e realizar a mais tremenda aventura que ainda houve no mundo. Emília jurara consigo mesma que daria cabo da guerra e cumpriu o juramento – mas por um triz não acabou também com a Humanidade inteira (LOBATO, 2016, p. 22).

Ao buscar uma solução, Emília pensou sobre o conflito e ponderou que aquilo já estava durando tempo demais. Sentindo-se responsável, decidiu:

Esta guerra já está durando demais, e se *eu* não fizer qualquer coisa os famosos bombardeios aéreos continuam, e vão passando de cidade em cidade, e acabam chegando até aqui. Alguém abriu a Chave da Guerra. É preciso que outro alguém a feche. Mas onde fica a Chave da guerra? Pessoa nenhuma sabe. Mas se eu tomar uma pitada do superpó que o Visconde está fabricando, poderei voar até o fim do mundo e descobrir a Casa das Chaves. Porque há de haver uma Casa das Chaves, com chaves que regulem todas as coisas deste mundo, como as chaves da eletricidade no corredor regulam todas as lâmpadas numa casa (LOBATO, 2016, p. 22).

Indo até a Casa das Chaves para buscar a da guerra, acaba por desligar a que regula o tamanho, iniciando-se, a partir de então, a aventura no tal “mundo biológico”. A boneca encara nessa jornada aranhas, pinto sura, gato, vaca mocha, e, por consequência da Seleção Natural, salva Juquinha e Candoca, que agora dependem totalmente dela.

Depois de se perder das duas crianças em uma aventura, Emília é encontrada por Visconde, que caminhava até a cidade para saber até onde o apequenamento havia chegado. Alojando-se na cartola do Sabugo, põe-se a contar tudo o que havia ocorrido. Por sorte, no meio do caminho encontra os irmãos, Juquinha e Candoca, reconhecendo os dois chumaços de algodão num ninho de beija-flor.

Os quatro, agora de volta ao Sítio, se encontram com Tia Nastácia, Dona Benta, Pedrinho e Narizinho sobre a cômoda no quarto.

Em uma conversa com Visconde, Dona Benta questiona sobre a nova situação.

- Tudo mudou - dizia ele. – Hoje nada vale o que valia antigamente. Acabou-se o dinheiro. Acabaram-se os veículos. Acabou-se a civilização. Mas, pelo que já vi, o homem pode perfeitamente subsistir dentro das proporções mínimas a que está reduzido,

- Acha sinceramente, Visconde, que podemos subsistir e criar uma nova civilização?

- Acho sim. Acho até que o homem pode criar uma civilização muito mais interessante e feliz do que a “civilização tamanhuda”, como diz Emília. Ali naquele lago a senhora está vendo um maravilhoso exemplo das novas possibilidades. Nunca um pires de água deu tanto prazer a tantas criaturas. Os insetos, por exemplo, vivem perfeitamente adaptados ao planeta – e eles não possuem a inteligência das criaturas humanas. A geração adulta de hoje vai sofrer, está claro, porque anda muito presa às ideias tamanhudas; as crianças já sofrerão menos, porque aceitam melhor as novidades. Repare como os seus netos, e o Juquinha e a Candoca, estão rapidamente se adaptando, ao que Tia Nastácia e o Coronel resistem (LOBATO, 2016, p. 151-152).

Apesar do apequenamento possuir pontos fortes, sob ameaça de Narizinho, que desconfiou que a culpa dessa situação toda era de Emília, a boneca promete que realizará um

plebiscito para decidirem sobre a questão do tamanho. Entretanto, isso apenas acontecerá depois que ela e Visconde viajarem pelo mundo para verificar a situação.

Em uma tragédia geral, encontra e ameaça os líderes envolvidos na Segunda Guerra Mundial e descobre um núcleo de civilização em *Pail City* (a Cidade do Balde) nos Estados Unidos, dirigida pelo Dr. Barnes.

Embora Emília estivesse empolgada com tudo o que ocorreu na viagem e Visconde também compartilhasse da mesma impressão, ao retornarem para o Sítio e realizarem o plebiscito, a volta do tamanho ganha na votação e a chave é acionada novamente. Então,

Foram. Lá na Casa das Chaves o Visconde com facilidade colocou a Chave do Tamanho na posição antiga, e o fenômeno que se operou foi o reverso do apequenamento – foi um instantâneo engrandecimento. Todos os minúsculos insetos descascados, em todos os países, subitamente voltaram ao velho tamanho anterior – e o que aconteceu daria assunto para um livro ainda maior que este (LOBATO, 2016, p. 223).

Assim chega o fim da narrativa. Ao acionarem a chave, as personagens aparecem, envergonhadas, colocando rapidamente suas roupas, pois quando pequenas ficaram nuas e a vergonha havia ficado com os “tamanhudos”, que agora estão de volta.

Discussão sobre a *Explicação Necessária*

À vista do exposto, em busca de suscitar outras possibilidades de leitura, se aprofunda os conhecimentos já produzidos para que eles se liguem a outros e produzam uma gama cada vez maior, seja por parte do professor ou por parte do estudante.

Para que isso seja possível em sala de aula, antes da aplicação das atividades de leitura, alguns pontos devem ser levados em consideração para se esclarecerem aos leitores, na tentativa de se oferecer cada vez mais informações sobre o assunto. Esses pontos se referem a: 1. Introdução sobre o autor; 2. Personagens da obra e 3. Teoria Evolucionista de Darwin.

A introdução sobre o autor e personagens deverão ser realizadas antes de se iniciar a leitura do livro quando conversarem sobre a “*explicação necessária*”. Já em relação à Seleção Natural, ela pode ser esclarecida no decurso – mais à frente, ela será evidenciada nas ações.

A seguir, consta um quadro de sistematização para destacar as ações antes da leitura dos capítulos:

Quadro 16 – Antes da leitura de *A chave do tamanho* (2016)

AÇÕES ANTES DA LEITURA

- Esclarecer o objetivo da comunicação do texto: estabelecer relações com o cotidiano e outros livros literários, a fim de compreender o texto escrito por Monteiro Lobato a partir da estratégia de leitura *conexão*;
- Informações sobre o autor;
- Oralização da “explicação necessária”;
- Inferir a história através das informações da capa.

Fonte: Solé (1998); Autoras (2022).

Desse modo, em um primeiro momento, é preciso que o professor apresente o livro e elucide sobre o objetivo geral da comunicação: estabelecer relações com o cotidiano e outros livros literários, a fim de compreender o texto escrito por Monteiro Lobato, a partir da estratégia de leitura *conexão*. A propósito, sempre no começo de cada atividade de leitura, é importante informar aos estudantes sobre o objetivo específico, para que consigam mobilizar seus conhecimentos prévios.

Em algumas atividades, ainda, haverá questionamentos que foram pensados previamente e seguem uma ordem específica nas ações propostas por Solé (1998). Quando os questionamentos ocorrerem depois da leitura, ao começar a ação, o docente deverá esclarecer sobre os aspectos que necessitarão ser notados ao lerem, assim, ou escreve na lousa as informações ou as imprime e entrega a cada estudante. As perguntas serão realizadas para que os leitores possam ter uma introdução sobre o assunto e realizar inferências, conexões, visualizações e seus próprios questionamentos, visando sempre a compreensão do lido. As ações desenvolvidas não são rigidamente colocadas, elas se ligam e produzem por si só a leitura literária.

Após o esclarecimento sobre os objetivos, é importante que se informem sobre o autor e as personagens. Nas informações referentes a Monteiro Lobato, é essencial que se esclareça sobre o momento histórico em que ele viveu, pois se relaciona ao momento histórico da obra.

O tempo histórico vivenciado pelos personagens do Sítio é o mesmo do autor, o auge da Segunda Guerra Mundial, momento em que o conflito ainda não se mostra decisivo para nenhuma das partes. Como fato real, ou melhor, verossímil, a guerra é o elemento gerador da história, uma vez que é a preocupação da boneca que a leva a procurar a chave para acabar com a tristeza de Dona Benta. Porém, além da guerra, o tempo vivenciado por Lobato é de duras dificuldades: a prisão pelo Estado Novo no ano anterior, a morte do filho Edgar, ainda jovem no começo de 1942, e as dificuldades políticas ocasionadas pelo clima de repressão instaurado pelo regime de Vargas (VALENTE, 2011, p. 72).

Logo, a primeira atividade será a leitura da “*explicação necessária*” que acompanha *A chave do tamanho* (2016) e que aclara sobre as obras anteriores e acerca das personagens que estarão representadas. Destaca-se que dependendo da editora não há a “*explicação necessária*”, porém, o professor poderá levá-la através da impressão, conforme a seguir:

Os personagens deste livro vêm de obras anteriores. Todos nascem em Reinações de Narizinho e aparecem em O Saci, Viagem 40 ao Céu, Caçadas de Pedrinho, Emília no País da Gramática, Geografia de Dona Benta, Aritmética da Emília, O Poço do Visconde, O Picapau Amarelo, O Minotauro e outros. Dona Benta avó de Pedrinho e Narizinho, vive com eles no sítio do Picapau Amarelo, em companhia de tia Nastácia, uma preta cozinheira, e mais o visconde de Sabugosa, que é um sabugo de milho muito sábio, Quindim, que é um rinoceronte domesticado, o Conselheiro, que é um admirável burro falante e a Emília, uma ex-boneca de pano, antiga esposa do celeberrimo Marquês de Rabicó. Emília foi evoluindo e insensivelmente passou de boneca a gente de verdade, conservando o tamanho inicial – 40 centímetros de altura. É o símbolo da independência mental e da habilidade para enfrentar todas as situações. Praticamente é quem governa o sítio de Dona Benta – e sempre exerceu uma completa ascendência sobre o visconde. A vida no Picapau Amarelo é um interminável suceder de reinações maravilhosas, nenhuma das quais equivale em originalidade e imprevistas consequências para o mundo à descrita nesta obra. Emília excedeu-se, como disse o visconde – e por um triz não determinou no gênero humano a mais radical das mudanças – como o leitor verá (LOBATO, 2016, p. 13).

Após a oralização desse texto pelo professor, ele indaga aos alunos se estes conhecem as personagens do Sítio: Você já ouviu falar ou já leu alguma história acontecida no Sítio do Picapau Amarelo? Conhece as personagens? Quais são suas funções no texto? Quem então, encontraremos nessa obra?

Depois das primeiras elucidações realizadas para iniciar a atividade, também é preciso que dialoguem sobre a capa e título do livro. “[...] O projeto gráfico costuma indicar o tipo de produto que temos em mãos” (RAMOS, 2013, p. 145): Por que será que o livro se chama *A chave do tamanho*? O que você pensa que vai acontecer na história através das informações encontradas na capa e pelo título? Qual será o tema? Olhando para a capa, que perguntas você faria para tentar inferir a história que vai ser contada? Vamos ver, então?

Após as respostas dos estudantes sobre o projeto gráfico do livro, tal qual a aproximação da explicação necessária e do autor, o professor poderá dar início à leitura dos dois primeiros capítulos. À vista disso, a leitura do livro será realizada por capítulos, tendo em vista que, ao total, a quantidade que compõe a obra são 25, que foram divididos em grupos, totalizando dez. A seguir, encontra-se um o quadro de sistematização para simplificar e evidenciar qual o modo de ler escolhido para cada composição:

Quadro 17 – Sistematização dos modos de ler e dos grupos de capítulos

Modos de ler	Leitura dialógica	Leituras que serão realizadas em casa	Leitura compartilhada	Leitura silenciosa	Proferição pelo professor	Roda de leitura
Grupo de Capítulos	Capítulos 1 e 2.	Capítulos 3, 4 e 5.	Capítulos 6 e 7.	Capítulos 12, 13 e 14.	Capítulos 20 e 21.	Capítulos 24 e 25.
		Capítulos 8, 9, 10 e 11.		Capítulos 15 e 16 (leitura em casa).		
		Capítulos 15 e 16 (silenciosa)				
		Capítulos 22 e 23.		Capítulos 17, 18 e 19.		

Fonte: Autoras (2022).

Leitura dos capítulos “Pôr do Sol de Trombeta” e “A chave do tamanho”

Por conseguinte, através de uma organização ponderada previamente, os estudantes diferentemente das ações anteriores, em que a leitura ocorria em apenas um dia, lerão por capítulos, estendendo a atividade por algumas semanas, e será por meio da leitura dialógica que serão lidos os capítulos “Pôr do Sol de Trombeta” e “A chave do tamanho”.

A leitura dialógica fundamentada por Bakhtin e Volóchinov (1999).

É um fundamento do ato de ler. Ela implica o dialogar com os textos, realizar inferências, pressupor ideias, comparar situações, avaliar circunstâncias, questionar valores e normas, refletindo sobre a manutenção ou a alteração delas. Diante disso, pode-se dizer que a leitura dialógica acontece quando há a reflexão, quando os sujeitos negociam sentidos, compartilham experiências, resolvem juntos enigmas do texto (MOURA *et al*, 2022, p. 23).

Dessa forma, indica-se que o professor esclareça sobre os assuntos que os estudantes deverão voltar a atenção ao lerem, como, por exemplo, prestar atenção nas decisões feitas pelas personagens do sítio, quem são as personagens que aparecem nesses primeiros capítulos, suas personalidades e quais são as relações entre elas. Esses tópicos serão retomados após a leitura do capítulo, por meio de perguntas, para que dialoguem sobre os motivos que levaram Emília a tomar a decisão em busca de pôr um fim no conflito.

São variados os aspectos abordados nos dois primeiros capítulos, seja em relação à grande decisão de Emília em busca de uma solução, ou as pistas que o texto deixa ao leitor de forma a premeditar a mudança que se sucedeu.

A oposição entre grande/pequeno, a título de exemplo, está estabelecida desde o início e acompanha toda obra (FARIA, 1983): “os habitantes do sítio contemplam o pôr do sol, a grandiosa beleza de um astro, a amplitude do universo, sendo que, momentos depois, estariam descortinando outros horizontes num microuniverso” (VALENTE, 2011, p. 65).

Diante disso, o Sítio do Picapau Amarelo, a casa do coronel Teodorico, assim como a casa e o jardim do Major Apolinário e os países envolvidos no conflito, desdobra-se em micro espaços, como os diferentes ambientes encontrados por Emília no jardim (a hortênsia, o violetal, o caminho das pedras, a mangueira), o pingo d’água e a cartola do Visconde. As situações decorridas após o erro de Emília, desse modo, não acontecem apenas nas transformações das medidas, mas também na fuga da realidade e na entrada no mundo da fantasia (VALENTE, 2011). Quantas vezes em momentos extremos não desejamos fugir da realidade?

A guerra como conflito gerador instaura, por sua consequência, uma nova ordem, que também é ligada a uma visão universalista (MELLO, 1995) e que pode ser notada pela fala de Dona Benta:

Não há tal, minha filha. A Humanidade forma um corpo só. Cada país é um membro desse corpo, como cada dedo, cada unha, cada mão, cada braço ou perna faz parte do nosso corpo. Uma bomba que cai numa casa de Londres e mata uma vovó de lá, como eu, e fere uma netinha como você, ou deixa aleijado um Pedrinho de lá, me dói tanto como se caísse aqui. É uma perversidade tão monstruosa, isso de bombardear inocentes, que tenho medo de não suportar por muito tempo o horror desta guerra. Vem-me a vontade de morrer. Desde que a imensa desgraça começou não faço outra coisa senão pensar no sofrimento de tantos milhões de inocentes. Meu coração anda cheio de dor de todas as avós e mães distantes, que choram a matança de seus pobres filhos e netinhos (LOBATO, 2016, p. 19).

Em busca da paz, Dona Benta evidencia a ideia de sociedade em que todos os seres humanos são considerados uma pessoa só. Ora, então se Dona Benta estava triste, Emília estava triste, Pedrinho e Narizinho estavam tristes, anoitecendo, portanto, o Sítio do Picapau, que momentos antes ensejava em paz o grandioso pôr do sol.

O pensamento Científico é um dos pontos considerados na escrita de Lobato, o uso do método experimental na Casa das Chaves é um exemplo, e isso ocorre quando Emília procura a ignição que desliga o conflito, “observar, analisar, levantar hipóteses são atitudes identificadas de forma positiva na história” (VALENTE, 2011, p. 80).

A partir desse ponto, Lobato nos propõe algumas análises filosóficas, a partir da completa subversão de um real traumático que não deixa de existir e de ser percebido como bem presente e contemporâneo aos seus leitores. A outrora boneca é levada, na rapidez de um piscar de olhos, ao “fim do mundo”, bem em frente à tal “Casa das Chaves”. Lá ela se depara com várias chaves, todas impulsionadas para cima, sem identificação alguma. Sem saber qual deveria acionar, portanto, ela decide aplicar o método experimental e ir tentando desligar a guerra de chave em chave, agarrando uma a uma e impulsionando-as todas para baixo. Mas a primeira chave que aciona é a que regula o tamanho das criaturas humanas. Assim, a própria Emília – que conservara a sua estatura de boneca – tem seu tamanho de súbito reduzido em 40 vezes, ficando com apenas um centímetro de altura, e impossibilitada de mover qualquer outra chave (VERAS, 2014, p. 30).

Nota-se, além disso, que Emília se transporta para o “fim do mundo” em busca da chave que desliga a guerra, e dentro da residência todas elas estavam impulsionadas para cima. Tentando desligar um problema, a consequência é violenta, já que o fato decorrido tira completamente a humanidade da zona de conforto e promove outro olhar sobre a realidade.

A situação era tão nova que as suas velhas ideias não serviam mais. Emília compreendeu um ponto que Dona Benta havia explicado, isto é, que nossas ideias são filhas de nossa experiência. Ora, a mudança do tamanho da humanidade vinha tornar as ideias tão inúteis como um tostão furado (LOBATO, 2016, p. 31).

Percebemos, em relação a essas questões, que são diversas as informações presentes no texto e são inúmeras as possibilidades de atribuição de sentidos por parte do leitor. Nesse sentido, para contemplar tais características, nos apoiaremos na utilização das estratégias de leitura, sobretudo a de questionamento, a de visualização e de conexão, de modo que os estudantes estabeleçam relações com acontecimentos da sua própria vida, com outros textos ou com fatos do mundo (GIROTTO; SOUZA, 2010).

A estratégia de visualização pode ser trabalhada nos momentos em que a descrição é detalhada: “Dona Benta ia abrindo a boca para a resposta, quando um homem a cavalo apontou na curva da estrada. Era o estafeta que, um dia sim, um dia não, portava ali para entregar a correspondência. Todos tiraram os olhos do pôr do sol para pô-los no estafeta” (LOBATO, 2016, p. 18).

Após ponderadas pelo professor as partes do texto em que é possível aplicar a visualização, pode-se, então, levar em consideração os questionamentos.

Por esse motivo, destaca-se nos parágrafos a seguir os questionamentos a serem realizados durante a leitura. Na verdade, todos os envolvidos na atividade literária podem agregar nos sentidos produzidos através das perguntas ao texto. Igualmente, o próprio escrito possui, ao

longo da narrativa, diversas questões que estão, geralmente, na voz de Emília. Tais indagações também auxiliam os leitores a refletirem sobre o assunto. Dessa forma, a cada pergunta realizada pelo próprio texto, o professor deve refletir se é essencial para a compreensão e, sendo necessário, a leitura deve ser interrompida para que dialoguem sobre suas respostas pessoais.

Enchendo-se de coragem, entrou. Não havia coisas lá dentro, objeto nenhum, nem máquinas. Só aquele mesmo nevoeiro lá fora. Mas numa espécie de parede distinguiu um correr de chaves como as da eletricidade, *todas erguidas para cima*.

“Hão de ser as chaves que regulam e graduam todas as coisas do mundo”. Pensou Emília. “Uma delas, portanto, é a chave que abre e fecha as guerras. *Mas qual?*”

Emília segurou o queixo, a refletir. Pensou com toda a força. Não havia diferença entre as chaves. Todas iguaizinhas. Nada de letreiros ou números. Como saber qual a *Chave da Guerra?* (LOBATO, 2016, p. 25, grifo nosso).

A leitura pode durar o tempo de duas aulas ou, caso seja necessário, estenda-se as discussões por mais tempo/e/ou para outro dia.

Ao começar o capítulo 1 (um), “Pôr de sol de trombeta”, o professor questiona sobre a simbologia da trombeta: Você já ouviu falar em trombeta? Sabe o que ela é? O que ela representa?

Através dessas questões, abre-se espaços para que as crianças conectem com as trombetas do apocalipse, um dos sinais do fim dos tempos presentes na profecia bíblica cristã. Ao realizarem essa conexão, os alunos têm a oportunidade de inferirem sobre o que vai acontecer, deduzindo ser algo extremo, catastrófico. A conexão pode aparecer em forma de comentário, a partir de um aluno que leu sobre o assunto ao professar sua religião, por uma música ouvida, ou por um filme que assistiu com a temática da guerra e que no momento de anunciarem algum informe sobre o conflito tocou-se uma trombeta, por exemplo.

Levar isso em consideração é necessário, pois em pouco tempo o espaço do Sítio, que antes era alegre e feliz, converte-se ao sombreamento quando recebem as notícias do *front* acontecido em Londres. Esta concepção também relaciona a *Fumaça* (2011), pelo pouco tempo decorrido para mudar drasticamente a vida das personagens, ou quando, em *Rosa Branca* (2018), a comunidade se mantinha feliz em um primeiro instante da narrativa e nos próximos saíam da cidade aos montes.

Enquanto isso, Pedrinho desdobrava o jornal e lia os enormes títulos e subtítulos da guerra.

- Novo bombardeio em Londres, vovó. Centenas de aviões voaram sobre a cidade. Um colosso de bombas. Quarteirões inteiros destruídos. Inúmeros incêndios. Mortos à beça.

O roto de Dona Benta sombreou. Sempre que punha o pensamento na guerra ficava tão triste que Narizinho corria a sentar-se em seu colo para animá-la.

- Não fique assim vovó. A coisa foi em Londres, muito longe daqui (LOBATO, 2016, p. 19).

É possível perceber também a passagem do tempo vivenciada e encontrada no texto a partir do desencadeamento das ações das personagens. A narrativa começa com o pôr do sol e de trombeta: “O *pôr do sol* de hoje é de trombeta – disse Emília, com as mãos na cintura, depézinha sobre o batente da porteira onde, *naquela tarde*, depois do passeio pela floresta, o pessoal de Dona Benta havia parado” (LOBATO, 2016, p.15, grifo nosso).

Após Dona Benta receber a notícia da guerra, seu rosto sombreou, o adjetivo significa tanto tristeza quanto passagem do período da tarde para a noite: “O rosto de Dona Benta *sombreou*. Sempre que punha o pensamento na guerra ficava tão triste que Narizinho corria a sentar-se em seu colo para animá-la” (LOBATO, 2016, p. 19), e continua: “Aquela tristeza de Dona Benta andava *a anoitecer* o Sítio do Picapau, outrora tão alegre e feliz” (LOBATO, 2016, p. 19, grifo nosso).

Quando Emília pensou na guerra, foi justamente a tristeza que a impulsionou a planejar a noite, em sua caminhada, a maior aventura ocorrida não só no Sítio, não só com o pessoal de Itaoca, mas aquela que nunca houve no mundo: “*Na noite daquele dia*, em sua caminha de paina, ela perdeu o sono” (LOBATO, 2016, p. 22, grifo nosso).

Visconde já estava dormindo. Quando chegou à casa das Chaves era madrugada,

Fiunnn!!!

Quando Emília abriu os olhos e foi lentamente voltando da tonteira, deu consigo num lugar nebuloso, assim com *ar de madrugada*. Não enxergou árvores, nem montanhas nem coisa nenhuma – só havia um misterioso casarão (LOBATO, 2016, p. 24, grifo nosso).

Nesse sentido, a partir das informações escritas e do comentário de Dona Benta sobre a Humanidade em resposta à Narizinho, o docente ainda pode perguntar: como chegaram as informações sobre a guerra no Sítio? O que aconteceu depois disso? O que dizia o jornal e por que Dona Benta ficou triste com a notícia informada por Pedrinho? O que Dona Benta pensa sobre a humanidade? Quais são os efeitos da guerra de acordo com a avó? Londres fica longe do Brasil? Por que Emília tomou a decisão de ir à Casa das Chaves?

Tais questionamentos podem produzir conexões com *Fumaça* (2011), acerca dos acontecimentos que a personagem protagonista vivenciou, com o míssil que atingiu Kiev na Ucrânia no conflito armado acontecido em fevereiro de 2022 ou com os bombardeios ocorridos em 2014 que atingiram Gaza. Além disso, o leitor pode conectar com momentos em que algo aconteceu em sua vida e que a modificou de uma hora para outra, como a morte de algum parente ou a separação dos pais.

No decurso, como, por exemplo, no parágrafo em que Emília em sua caminha pensa sobre a guerra, perguntas acerca da opinião dos alunos sobre a decisão tomada pela boneca podem ser realizadas, como também questionamentos sobre quais seriam a atitude deles, leitores, caso estivessem no lugar de Emília: O que fariam se estivessem no lugar de Emília? Vocês acham que ela está certa? Por quê? O que você acha que vai acontecer? Por que ela quase acabou com a humanidade inteira? Como vocês fechariam a chave da guerra?

Os estudantes, desse modo, têm a possibilidade de refletir sobre a decisão tomada pela boneca, bem como conectar o lido com o título e inferir o que poderá acontecer. Além disso, poderão discutir sobre o que leva a sociedade entrar em um conflito dessa proporção, tal qual a importância de se buscar soluções. Assim, as informações que surgirem na leitura através da comunicação sobre o lido, evidenciam que o processo de compreensão está se consolidando, já que ao passo em que conectam cada vez mais, dialogam mais e participam ativamente da leitura do texto.

No segundo capítulo, intitulado *A chave do tamanho* (2016), o professor ao ler o título pode perguntar: O que vocês acham que o título do capítulo dois tem a ver com o título da obra? O que acha que vai acontecer? Vamos ver? Estes questionamentos são necessários, já que auxiliam na produção de conexões e na inferência sobre a narrativa.

Durante a comunicação, é importante que o professor esteja atento aos comentários para que possa anotar, na lousa ou em um cartaz, as inferências e as conexões que os estudantes realizarem, ou melhor, pode solicitar a eles que anotem tais dados, tanto os seus quanto o dos seus colegas, para que possam trocar informações quando dúvidas e problemas na compreensão aparecerem.

Nas ações depois da leitura dos dois primeiros capítulos, pode-se retomar alguns questionamentos: O que aconteceu com Emília? Você estaria de que tamanho quando Emília acionasse a chave? Como você acha que seria nossa vida no mundo biológico? O que será que acontecerá com Emília e o pessoal do Sítio nos próximos capítulos?

A partir das indagações, os alunos poderão refletir e discutir a leitura realizada, além de se familiarizarem com as estratégias e com as ações sociais que devem ser estabelecidas para a

leitura literária. Ao se perguntarem o que aconteceu e como estariam, os estudantes terão que organizar seus pensamentos para verbalizarem e justificarem sua compreensão, assim, atualizam-se os conhecimentos e oportuniza-se uma gama cada vez maior de conexões. Já ao se questionar sobre como seria nossa vida, possibilita-se a eles se colocarem no lugar das personagens, a imaginarem e a inferirem as situações que poderão acontecer.

Vale dizer, ademais, que caso algum estudante venha ler o livro por inteiro sem seguir a ordem estabelecida nesta dissertação não há problema algum, já que o esperado é que leiam. Entretanto, é preciso que mesmo já tendo realizado a leitura, acompanhe a organização feita com todos, para que tenha uma experiência mais significativa e para que possa formular outros sentidos e agregar com a utilização das estratégias de leitura. Quando lemos um texto mais de uma vez, temos a oportunidade de produzir outros sentidos e relações com a obra, aprofundando ainda mais as ações sociais sobre o texto literário e a própria compreensão.

Diante disso, se inicia a próxima etapa.

Leitura dos capítulos “Por causa do Pinto Sura”, “A Viagem pelo Jardim” e “Aventuras”

Para a próxima atividade, a leitura será realizada em casa. Nesse sentido, os envolvidos discutirão sobre o período necessário que precisarão ter para lerem os próximos três capítulos: Capítulo 3 (três) – “Por causa do Pinto Sura”, e capítulo 4 (quatro) – “A Viagem pelo Jardim” e capítulo 5 (cinco) – “Aventuras”.

Caso haja estudantes que não saibam ler, eles poderão ler em duplas, com os pais, com o professor ou, quando aplicadas as ações depois da leitura, poderão participar, compreendendo a partir das informações lidas pelos outros estudantes.

Para que os capítulos possam ser lidos em casa, os leitores deverão receber um “roteiro de questionamento”, um caderno de notas e, após a leitura, participarão de uma roda de discussões. Além desses aspectos, justifica-se a leitura em casa, porque os assuntos presentes são de desenvolvimento da narrativa, aos quais são bem detalhados e oferecem conteúdos que fundamentarão as próximas atividades, não necessitando, portanto, de muita interferência do professor.

Após a escolha dos dias para que a leitura ocorra, o docente retoma alguns pontos da atividade anterior dos dois primeiros capítulos para embasar a que irá ocorrer em casa lembrando algumas conexões e impressões sobre a obra. A partir disso, questiona: tem algo que queiram falar sobre o que foi lido até agora? Alguém pode me fazer um resumo do que foi lido anteriormente? Quais pontos vocês julgam importantes nesses dois primeiros capítulos?

Ao lembrarem o que foi discutido, ativa-se os conhecimentos produzidos e motiva-se para a próxima leitura. Em papel impresso, o professor entrega um “roteiro de questionamentos”, que deve ser completado pelo estudante com suas próprias indagações, isto é, o que ele perguntou ao texto no momento da leitura.

O aluno também terá consigo um caderno de notas, para que possa escrever, caso desejar, as conexões realizadas no momento da leitura. Desse modo, quando estiver de volta à sala de aula, poderá compartilhar com os colegas suas anotações.

A seguir, consta o roteiro com os questionamentos, que deve ser respondido no momento da leitura. Todavia, destaca-se que não é necessário colocar as respostas por escrito. As informações devem ser contempladas pelas perguntas que realizaram sobre o lido e pelas conexões que anotaram no caderno, para isso, o professor pergunta ao estudante sobre suas relações e questionamentos e indaga sobre os processos mentais que o levaram a pensar dessa forma. O objetivo do “roteiro de questionamento” é justamente auxiliar o leitor nesse percurso.

Quadro 18 – Roteiro de questionamentos para *A chave do tamanho* (2016)

ROTEIRO DE QUESTIONAMENTOS SOBRE O TEXTO	
Questione para compreender o texto. Você pode perguntar sobre as personagens, sobre a situação, sobre as ações, reações e o que julgar importante.	
1.	Quem é Emília?
2.	Quem vive no Sítio?
3.	O que aconteceu com a humanidade?
4.	Quais novos perigos encontrados por Emília? E as dificuldades?
5.	De que tamanho ela está?
6.	Você prefere viver em um mundo miniaturizado ou em um mundo em guerra?
7.	Por que os insetos possuem mais de dois pés?
Complete com as perguntas que realizou...	

Fonte: Autoras (2022).

No decorrer da semana, o professor se informa como está indo a leitura, pergunta se possuem dificuldades e o que estão compreendendo. Quando o tempo estipulado passar, é necessário que se abra uma roda de discussões para que os alunos comuniquem sua compreensão, conexões e questionamentos realizados; o professor pode questionar se eles se imaginaram vivendo como Emília e quais decisões teriam tomado no lugar dela.

Acredita-se que os estudantes realizarão conexões do lido com momentos em que precisaram descobrir “o mundo” à sua volta, por exemplo, e de como talvez isso tenha sido difícil. Ou mesmo conectar com os antigos *Homo Sapiens*, que no começo da expansão da

humanidade tiveram que explorar a terra a pé ou a partir de instrumentos produzidos pela apropriação da natureza.

As crianças, ainda, podem conectar toda a morte ocorrida por meio dos bombardeios e dos ataques com os fatos narrados por *Rosa Branca* (2018) e *Fumaça* (2011), por trazerem em suas narrativas as consequências de um mundo destruído pela guerra. “Outro dos temas difíceis ou fraturantes é a morte. Integrado num contexto de guerra, o tema acaba por ser trivializado. Quanto, porém, se afigura como algo real e tangível, associado ao cotidiano e ligado às pessoas que nos são queridas, o tema da morte afigura-se tabu” (BARROS; AZEVEDO, 2019, p. 82).

Com o passar do tempo a ex-boneca começa a descobrir a proporção da devastação da sua atitude, na qual comprometeu a realidade do mundo inteiro. “Emília sentiu um friozinho no coração. Começou a desconfiar que havia feito uma coisa tremenda, a coisa mais tremenda jamais acontecida no mundo” (LOBATO, 2016, p. 31). Entretanto, “munida da ciência aprendida com o Visconde com sua esperteza característica, Emília passa por uma sucessão de aventuras em que manter a vida é o objetivo principal” (VALENTE, 2011, p. 80).

Por meio da leitura dos três capítulos mencionados, os estudantes poderão, também, conectar os fatos acontecidos com sua vida, retomando a lembrança do dia em que fizeram algo grave, colocando-se no lugar da personagem em busca de compreender a história a partir de seu ponto de vista. Os estudantes, então, refletem sobre os motivos que levaram a ex boneca a tomar a decisão de ir à Casa das Chaves e sobre as mudanças ocorridas após a sua escolha.

Após voltarem para a sala de aula e discutirem sobre o livro, retomando suas conexões e afins, partiremos para a leitura dos próximos capítulos.

Leitura dos capítulos “A família do Major Apolinário” e “Juquinha conta sua história”

Considerando os aspectos discutidos anteriormente, na atividade seguinte será feita a leitura do capítulo número 6 (seis) “A família do Major Apolinário” e 7 (sete) “Juquinha conta sua História”.

A atividade ocorrerá em sala de aula através da leitura compartilhada. Esse modo de leitura ocorre a partir da socialização do texto, em que um caminho é estabelecido por meio do conhecimento prévio individual e que se estende na recepção de uma comunidade cultural, que compreende, avalia e dialoga sobre os sentidos e as ideias produzidas (LERNER, 2002).

Essa etapa acontecerá em sala de aula, pois os capítulos abordam aspectos como a Seleção Natural e mundo biológico, devendo ser conversados com os estudantes pessoalmente, já que influenciam diretamente nos sentidos produzidos pela mediação do texto. Nesse sentido,

solicita-se que os estudantes leiam considerando os seguintes aspectos: procure encontrar pontos marcantes e ações que desencadeiam decisões que impactam na narrativa; procure conseguir organizar as ideias sobre o que foi lido e busque perceber diferentes pontos de vista. Isso é essencial, pois será realizado um resumo, de no máximo uma página, dos capítulos lidos anteriormente e a atividade deverá ser avaliada a partir desses critérios.

Sobre a leitura compartilhada, Colomer (2007, p. 143) destaca,

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.

A leitura compartilha evoca, de acordo Colomer (2007), redes horizontais, que estabelecem os vínculos entre os leitores de forma a contribuir no processo de produção de conexões e de ideias, além de efetivar a função socializadora da literatura, e redes verticais, que conectam com a tradição, aproximando o leitor do repertório de outras obras e autores.

Nessa perspectiva, as ações realizadas antes do encontro com a obra buscam promover a atenção ao momento. Primeiro, o professor retoma as atividades anteriores e questiona sobre o que compreenderam até agora: o que vocês estão achando da leitura? Por quais motivos as pessoas entram em guerra? O que vocês acham que irá acontecer a partir de agora? Quais conexões vocês realizaram e que acham importante dizerem? Vamos descobrir?

A partir das respostas dos alunos, o professor, em processo constante, reformula outras perguntas, a fim de que as leituras sejam refletidas e que gerem outras informações. Com o compartilhamento de ideias, possibilita-se uma maior circulação de conteúdos sobre o lido, aumentando o número de conexões.

Nos capítulos 6 e 7, narram-se os momentos de Emília no “mundo biológico”. Nesse aspecto, como poderá haver estudantes que não conhecem o conceito de Seleção Natural, a atenção no processo de pensar e o compartilhamento de ideias auxiliam no desenvolvimento da compreensão.

Em relação à entrada de Emília e da humanidade no mundo biológico: “o espaço abre-se em suas infinitas possibilidades de existências” VALENTE (2011, p. 67). Assim, com uma diferença drástica de mudança de perspectiva sobre o modo de viver da humanidade, o narrador e a ex-boneca admiram a abundância desse novo mundo e “o darwinismo presente nas reflexões

de Emília é assumido francamente na figura de ‘Dona Seleção’, figura pedagógica do mundo natural” (VALENTE, 2011, p. 78).

– Que mundo este, santo Deus! – murmurou, muito atenta a tudo quanto se passava ao redor. É o tal “mundo biológico” de que tanto o Visconde fala, bem diferente do “mundo humano”. Diz ele que aqui quem governa não é nenhum governo com soldados, juizes e cadeias. Quem governa é uma invisível Lei Natural. E que Lei Natural é essa? Simplesmente a Lei De Quem Pode Mais. Ninguém neste mundinho procura saber se o outro tem ou não tem razão. Não existe a palavra “justiça”. A Natureza só quer saber duma coisa: quem pode mais (LOBATO, 2016, p. 49).

A partir desses fatores, as atividades durante a leitura devem promover o compartilhamento de ideias, de conexões e de questionamentos, para que a compreensão se amplie. Para tanto, o professor pode levar para sala de aula um cartaz, em que nele contém fotos de soldados, de florestas, de animais, de pessoas e da guerra, coladas por meio do velcro, para que os estudantes relacionem as imagens e infiram sobre o que vai acontecer e, após a leitura, que as coloquem em sequência, a fim de resumir o que foi lido.

Antes da leitura, o professor questiona: vocês já ouviram falar em Seleção Natural? O que vocês ouviram? Se não ouviram, o que acham que significa? Que relação vocês acham que a Seleção Natural terá com a história?

Ao começar a leitura da obra, é importante questionar: quais são os inimigos da “nova realidade”? Quem eram os inimigos antes? O que podemos fazer para que esses novos inimigos não nos afetem?

No trecho: “Diz ele [Visconde] que aqui quem governa não é nenhum governo com soldados, juizes e cadeias” (LOBATO, 2016, p. 49), as crianças podem fazer conexões com o que foi falado/lido sobre a vida de Lobato, já que fazia pouco tempo em que ele havia saído da prisão e estava sendo julgado e vivendo em meio à guerra, por exemplo. Como também inferir, pelas pistas deixadas, quais são os perigos da nova realidade e como a natureza se apresentava às personagens: “Emília olhava em redor e ia compreendendo o mundo novo em que tinha de viver. À esquerda viu uma aranha sugando um mosquito preso em sua teia invisível. À direita um bando de formigas atacadadas a uma pobre minhoca, que se debatia como um ‘S’ vivo” (LOBATO, 2016, p. 50).

Além dos perigos, a nova perspectiva abre lugar para outras coisas que eram escassas no “mundo antigo”, como a água e a moradia. Esses aspectos têm um grande contraponto “na miséria e no sofrimento causados pela guerra” (VALENTE, 2011, p. 69). Ainda, “a abundância

não está somente nas formas de vida. A alimentação não será mais problema neste novo mundo” (VALENTE, 2011, p. 68).

O professor, perante a isso, pode perguntar: quais são os prós e os contras da escolha de Emília? Como você acha que os humanos vão se comportar nesta nova realidade? Todos vão gostar? Quem talvez não gostaria? Imagine as pessoas que você conhece, se isso acontecesse agora o que você acha que aconteceria com elas?

As próprias personagens do texto realizam conexões com os conhecimentos que possuem, para interpretar a nova realidade e perceber quais ações devem ser desencadeadas. Emília, ao longo da narrativa, faz conexões com as coisas acontecidas no mundo, com informações que Visconde a ensinou e com outras que foram frutos de sua experiência. Esses aspectos auxiliam os estudantes a compreenderem tudo o que está ocorrendo a cada momento no livro, mas também na realização de suas próprias conexões.

A partir da entrada no “mundo biológico”, Emília pouco a pouco vai o descortinando, buscando como se alimentar e sobreviver. Nessa caminhada, encontra as primeiras pessoas, a família do Major Apolinário.

Neste encontro reflexões são feitas, tendo em vista que o Major Apolinário, a mãe de Juquinha e Candoca e Tia Febrônia não compreendiam o que estava acontecendo, na verdade, acreditavam que eram as coisas que haviam crescido e não eles que estavam menores. É nesse conclave que Emília se depara com a possibilidade da morte também em sua ação.

– Como desapareceu sua avó?

– Desapareceu porque não aparece – explicou Juquinha. – Depois que conseguimos nos livrar daquela inundação de pano, reunimo-nos todos embaixo da mesa- menos vovó. Até agora, nem sinal.

Emília compreendeu o caso. A pobre velha não tinha podido safar-se de dentro de suas próprias roupas, e com certeza havia morrido asfixiada. Se o apequenamento foi coisa para a Humanidade inteira, então milhões de criaturas devem ter perecido como a avó daquele menino – pela impossibilidade de saírem de dentro das próprias roupas. Nada mais claro (LOBATO, 2016, p. 60).

Ainda no decorrer da narrativa, defrontam-se com mais perigos, sobretudo quando o Manchinha, gato da família, aparece e devora aqueles que não estavam crentes sobre a situação. Por sorte, ou não, Emília consegue salvar do papo do gato as duas crianças – Juquinha e Candoca.

Que horrível cena! Apesar de durinha de coração. Emília arrepiou-se ao ver o meio Manchinha, tão saudoso dos seus donos, comer sossegadamente os três insetos descascados que descobriu ali. Mas teve o cuidado de tapar com as mãos os olhos das duas crianças, Juquinha e Candoca nunca vieram a saber do trágico destino de seus pais- vítimas da “lerteza com que se adaptavam às novas condições de vida”, conforme Emília mais tarde explicou ao Visconde” (LOBATO, 2016, p. 67).

Depois desse episódio, a boneca de pano, que antes conhecia o novo mundo sozinha, agora é responsável por mais duas pessoas. Nesse sentido, no capítulo 7, os três buscam sobreviver na nova ordem.

A vida no mundo do pequenino exige a revisão dos valores, a retomada da vida pelo que ela teria de essencial. O processo de adaptação vivenciado por Emília e também pelos outros personagens mostra a importância da inteligência e do conhecimento científico para sobreviver no “mundo biológico”. Valorizando a inteligência e a esperteza, qualidades sempre postas em destaque pela obra infantil lobatiana, o texto se desenvolve também com um discurso científico de presença marcante, atingindo por vezes um tom “professoral”. Nesses momentos, nos quais a narrativa tende a perder um pouco de sua dinâmica, quando não mesmo a se tornar cansativa, desponta o ideário iluminista do escritor com tua a sua carga de esperança na “nova ordem” (VALENTE, 2011, p. 77).

Nesses aspectos, o professor pode perguntar: se você fosse Emília, o que você faria com as duas crianças? O que você acha que vai acontecer? Para onde foram os pais das crianças? O que aconteceu? Por que vocês acham que eles não escutaram Emília? Quais foram os fatos que se sucederam depois que Emília abaixou a chave do tamanho?

Os questionamentos podem levar os estudantes a inferirem sobre o que continuará acontecendo no livro, quais os obstáculos a humanidade ainda se defrontará, bem como refletir sobre os acontecimentos e dialogar acerca das diferentes ideias apresentadas.

Após o término da leitura, o docente questiona: O que é a Seleção Natural? Qual é o papel dela dentro da história? O que os humanos precisam fazer para sobreviver? O que acontece com os humanos que não se adaptam?

Agora, com os conhecimentos sobre os fatos mais atualizados, como também com as leituras já encaminhadas, o professor retoma o cartaz apresentado antes da leitura, dialoga sobre as imagens e questiona os estudantes sobre a relação com o texto. Depois das respostas, o professor solicita que os alunos organizem e resumam, a partir do cartaz, o enredo da história dos sete capítulos e dos fatos acontecidos até então.

Para tanto, sugere-se que o docente divida os alunos em duplas. Algumas duplas organizam o cartaz e escrevem o resumo como se fossem a guerra; outras organizam e escrevem

a história pela perspectiva de Emília, e outras organizam e escrevem pela visão da seleção natural. Essas orientações têm como objetivo colocar os alunos em diversas perspectivas: vivenciando na “pele” daquela que quer solucionar o conflito, pela própria guerra, a destruição do mundo e, ainda, a partir da visão da seleção natural, levando em consideração que a recorrente competição pela sobrevivência, em cada espécie, gera o pressuposto para esse processo.

Assim, alguns critérios devem ser considerados ao realizarem o resumo: 1. Relacionar ao cartaz para que consigam gerenciar e organizar os acontecimentos. As imagens servem como recurso para trabalhar a estrutura dos três atos (FIELD, 2001), isto é, o começo, o meio e o fim da história; 2. Encontrar os pontos marcantes e ações que desencadeiam decisões importantes para a narrativa; 3. Organizar as ideias para redigi-las no resumo; 4. Estabelecer coerência na escrita e ser capaz de relacionar o ponto de vista defendido pela dupla aos outros dois pontos propostos.

Em relação à escolha da escrita como transformação do processo de conhecimento,

Se o pensamento existe autenticamente no nível da ação e obtém autonomia pela linguagem oral, ele muda de natureza graças à linguagem escrita – pela primeira vez, ele existe sob a forma de um objeto de investigação. A partir daí, ele pode ser examinado, pois não está mais em vias de se constituir, sob o ângulo de sua coesão, de sua coerência, de sua unidade, de seu funcionamento, de seu poder de sistematização, de sua função ideológica.

A escrita é, então, o instrumento do pensamento reflexivo. Por possibilitar um pensamento sobre o pensamento, a escrita é completamente diferente da transcrição oral – o qual, por sua própria evanescência, permite aplicar o pensamento à ação, que tudo inicia (FOUCAMBERT, 1997, p. 49).

Dessa maneira, ao término da atividade, cada dupla troca as informações escritas com as outras, de forma que cada uma leia sobre as três perspectivas elencadas anteriormente. Ao lerem, as duplas podem incluir, em sua escrita, pontos que acharam importantes e ideias que se relacionam. Depois, corrigem os erros encontrados e reescrevem o texto. Após a reescrita juntam-se às outras duplas que escreveram os resumos a partir da mesma perspectiva, isto é, as duplas que redigiram sobre a guerra se unem, como também as que escreveram sobre a Seleção e sobre visão de Emília e debatem as informações, escolhendo as mais importantes para apresentarem à sala.

Após a apresentação dos grupos referentes às três perspectivas, o professor avalia os conhecimentos produzidos e a escrita através dos critérios antes estabelecidos (as duplas conseguiram que o resumo tivesse começo, meio e fim; foram capazes de contar a narrativa por meio do seu ponto de vista, relacionando e apontando ao desenvolvimento das outras

perspectivas; conseguiram encontrar pontos marcantes e importantes), a fim de se verificar como estão compreendendo e onde se concentram as maiores dificuldades. As dificuldades encontradas devem ser sanadas em algum momento por meio do diálogo e da relação com o livro, seja antes, durante ou depois da leitura.

Dessa forma, o compartilhamento de novas ideias e o distanciamento da perspectiva da ex-boneca se torna possível, encontrando outros sentidos ao lido e estimulando a necessidade pela escrita de textos.

Os alunos poderão refletir sobre o texto e a compreensão, pois, ao resumirem, compartilharão com os colegas os pontos mais importantes levados em consideração pela dupla, o que pode divergir de outras pessoas, abrindo-se a oportunidade de discussões e de questionamentos, de modo a elaborarem e aperfeiçoarem ainda mais a sua compreensão e escrita. Além disso, estudarão os textos feitos com base no entendimento sobre o lido para: resumirem, lerem em voz alta para a turma e para reescreverem. À vista disso, “A escrita não é o terreno do pensamento que se cria, mas do pensamento que experimenta a si mesmo em sua unidade. E essa diferença nasce das restrições inerentes ao instrumento no que ele tem de mais material: o oral dá-se no tempo; a escrita, no espaço” (FOUCAMBERT, 1997, p. 47).

Os alunos, ainda, têm a possibilidade de desenvolver a argumentação, pois ao dialogarem sobre a obra lobatiana e ao escreverem o resumo, precisarão argumentar sobre o ponto de vista defendido. O planejamento do texto, dessa maneira, acontece por meio das discussões anteriormente realizadas entre docente e alunos que obrigam, de certa forma, os estudantes a relerem partes do texto para rejeitarem, aceitarem ou verificarem sentidos, permitindo-os a chegarem a um acordo entre os pares sobre a organização do texto escrito, seus apontamentos e desenvolvimento da escrita (LERNER, 2002).

Desse modo, a partir dos capítulos lidos, os estudantes possuirão conhecimento sobre a seleção natural, sobre a devastação da guerra, sobre novas perspectivas de enxergarem a realidade e sobre questões que envolvem o pensamento científico.

Para os próximos passos é importante que o estudante continue comunicando sua compreensão acerca da leitura, tal qual os assuntos que não entendeu. O professor pergunta: há algo que não compreendeu até agora para que possamos conversar para poder continuar a leitura? Assuntos que queiram discutir novamente, perguntas que ficaram soltas, sem respostas?

O diálogo precisa ser estabelecido desde o início, para que a confiança no processo de educação aconteça.

Leitura dos capítulos “A travessia das salas”, “A estante dos remédios”, “O Ford escangalhado” e “No ninho de Beija-Flor”

Na próxima etapa, a leitura ocorrerá em casa e serão lidos quatro capítulos: capítulo 8 (oito) – “A travessia das salas”, capítulo 9 (nove) – “A estante dos remédios”, capítulo 10 (dez) – “O Ford escangalhado” e capítulo 11 (onze) – “No ninho de Beija-Flor”.

Por mais que nos capítulos os assuntos decorridos abordem conceitos importantes e que auxiliam no desenvolvimento da história, entendemos que até o momento várias atividades de leitura ocorreram de modo a contribuírem na formação de um leitor autônomo e estratégico, que mesmo a partir da complexidade do ato de ler consegue, através da utilização das estratégias de leitura, vencer os obstáculos encontrados ao longo do texto. Ainda assim, os alunos terão o caderno de notas para anotarem os pensamentos suscitados e discutirão, ao final, as leituras realizadas.

Então, em sala de aula, o professor explica que os capítulos seguintes serão lidos em casa e que é importante que leiam com atenção, que atentem-se aos seus pensamentos e que considerem alguns pontos: caso tenha problemas na compreensão, no momento da leitura, deverão escrever no caderno perguntas e conexões que os textos suscitaram, além disso, é preciso que leiam na intenção de descobrirem como está se desenvolvendo a nova vida no mundo, quais são táticas de sobrevivência que o novo modo de viver exige, quais as escolhas das personagens e como elas se comportam na história.

Isso é importante porque, na leitura, encontrarão com assuntos do “mundo biológico”, além de informações sobre a adaptação da espécie e sobre as causas do apequenamento. Acerca dos aspectos biológicos, Carvalho (2008, p. 469) destaca:

Quando lemos as obras de Monteiro Lobato, entendemo-las em um contexto do qual participam conceitos, explicações, interpretações (linguagem) e formas de ordenar a natureza que podem ser associadas à Biologia, entretanto, estamos afirmando que encontrar esses elementos da Biologia na produção literária remete-nos a considerar que eles participam dos processos de significação da obra – quer sejam realizados pelos leitores ou pelo autor – que podem ser, por exemplo, associados à fabulação, à regulação moral, à imaginação, ao faz de conta, às relações entre poder e saber.

As resoluções de problemas encontrados neste novo mundo e que estão presentes nos capítulos são traços da Biologia, híbridos de informação, que orientam as estratégias de defesas encontradas, em princípio, pelas experiências de Emília e explicadas às crianças. Nesse movimento, subverte-se a escrita quebrando a lógica do pensamento centrado na “relação” de

sobrevivência dos que são mais fortes, percorrendo significados que discursam e que justificam as hierarquias sociais (CARVALHO, 2008). Vale, neste sentido, lembrar às crianças sobre um equívoco que pode ocorrer ao ler sobre a adaptação das espécies: quando falamos em adaptação, não quer dizer que, necessariamente, apenas os mais fortes sobrevivam, mas sim, aqueles que são mais adaptados à nova situação. Por exemplo, Emília, a ex-boneca, em sua jornada, encontra animais e personagens que são muito mais fortes fisicamente do que ela, entretanto, em relação à nova situação ela se encontra mais adaptada ao meio do que muitos outros que possuem mais força física.

Diante desta perspectiva, Valente (2011) destaca que há uma relatividade do poder, que expressa tanto no trecho com a frase de Emília “Hoje qualquer gato vagabundo come um rei, um general, um sábio, um pre-fei-to, com a mesma facilidade com que antigamente o Manchinha comia baratas” (LOBATO, 2016, p. 93), quanto em outros momentos do livro.

Emília, ainda, não foge de suas responsabilidades e do perigo, com a aranha vai ao encontro, com os perigos da natureza se utiliza do mimetismo e do que ela oferece. “A humanização progressiva da boneca, acentuada pela insistência em sua evolução “gental”, corresponde à sua imagem de criança. A ex-boneca mantém sua infantilidade, não no sentido depreciativo, mas quanto à criatividade, ao entusiasmo diante do novo e mesmo à forma de conhecer o mundo (VALENTE, 2011, p. 97).

À vista disso, para contemplar as informações da narrativa, o docente, no decorrer da semana, pode questionar sobre a leitura: O que estão achando da leitura? Já fizeram alguma pergunta ao texto? Encontraram a resposta? Alguém quer compartilhar o que estão compreendendo?

A partir dos resultados, o professor poderá elaborar algumas perguntas para serem feitas quando a leitura for finalizada e os estudantes voltarem para a sala de aula.

Após a leitura, através de uma discussão coletiva, o professor indaga: como foi a leitura? Que pontos acharam interessante? O que é mimetismo e como vocês descobriram seu significado? Por que ele foi importante? O que poderia ter acontecido caso as personagens não utilizassem o algodão para se proteger? O que estão achando da leitura até agora? Alguém pensou diferente?

Perante isso, o professor terá a clareza sobre a compreensão dos estudantes, ao falarem em voz alta o que pensaram, seja pelas atividades realizadas ou pela qualidade das relações feitas. Ainda, o docente poderá perceber os pontos que ficaram com dúvidas, para que tais problemas possam ser solucionados ao decorrer das outras atividades.

As perguntas ao texto, tanto as gordas quanto as magras (perguntas gordas: inferenciais; perguntas magras: objetivas), auxiliam o leitor a enxergar o lido e a formular as suas próprias questões (GIROTTI; SOUZA, 2010).

Os estudantes podem, no momento da leitura, outrossim, inferirem sobre os significados das palavras que não conhecem, a partir de pistas deixadas no texto. Quanto maior for o conhecimento linguístico, textual e de mundo (KLEIMAN, 2016) desenvolvido pelo aluno, melhor e mais atualizada será sua compreensão. Desse modo, justifica-se as diversas perguntas feitas, na tentativa de servir como instrumento utilizado para suprir as dificuldades encontradas.

Na discussão coletiva, atento, o professor observará os equívocos:

a questão dos erros e do que se faz quando eles são detectados é da maior importância, pois nos informam – e isto pode parecer um paradoxo – sobre o que o leitor compreendeu, sobre o que ele sabe ou não sabe que compreendeu e sobre sua possibilidade de tomar decisões adequadas para resolver o problema. Não se trata de fazer uma apologia da leitura com erros, mas de ser capaz de interpretá-los em uma dimensão mais ampla da que costuma ser freqüente na escola (SOLÉ, 1998, p. 125).

Para isso, é preciso que em ocasiões diversas os estudantes possam discutir de forma coletiva sobre o lido, principalmente acerca dos aspectos estudados e os caminhos intelectuais que se sucederam para chegar àquela compreensão. Quando isso acontece, estabelecem relações entre o que eles sabem com o que aprenderam de novo (SOLÉ, 1998).

Depois de finalizada esta etapa, nos prepararemos para a próxima, visando a continuidade da leitura da *A Chave do tamanho* (2016).

Leitura dos capítulos “Gigante de Cartola”, “Revelações” e “A caminho do Picapau Amarelo”

Para os próximos capítulos, propõe-se a leitura silenciosa. Em sala de aula, os alunos leem o capítulo 12 (doze) – “Gigante de Cartola”, 13 (treze) – “Revelações” e 14 (quatorze) – “A caminho do Picapau Amarelo”.

Nesse sentido, antes da leitura, o professor esclarece: a atividade dos próximos capítulos será realizada através da leitura silenciosa. Cada qual, sozinho, lê o texto, considerando alguns aspectos: 1. Utilize da estratégia de visualização para auxiliar na compreensão; 2. Perceba como os personagens agem; 3. Note suas características; 4. Anote as palavras que não compreendeu ou converse com o professor, caso necessário; 5. Se preferir, anote as conexões que fizer.

A leitura silenciosa é grande aliada na formação de leitores experientes, críticos e autônomos para participar da cultura do escrito, além disso, essa prática pode ser usada com crianças que ainda não fazem o uso convencional da leitura, pois, além de ajudá-las a ter intimidade com o livro ou com a história, formulando hipóteses sobre o sistema da escrita, também aproxima e antecipa ao futuro do aprendiz de leitor os procedimentos e comportamentos que são relativos aos atos sociais de leitura (HERNANDES *et al.*, 2022, p. 57-58).

Como apoio, nos utilizaremos essencialmente da estratégia de visualização, porque “Quando os leitores visualizam, estão elaborando significados ao criar imagens mentais, isso porque criam cenários e figuras em suas mentes enquanto leem, fazendo com que eleve o nível de interesse e, assim, a atenção seja mantida” (GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 85).

Nesses capítulos, a visualização, a pergunta ao texto e a conexão serão mobilizadas, pois, através da descrição detalhada da escrita de Lobato, permite-se aos leitores visualizarem o cenário, além de elaborarem figuras e imagens mentais. “A figura em nossa mente nos conecta com o texto ou com o que estamos aprendendo e elas, geralmente, deixam impressões permanentes” (GIROTTO; SOUZA *apud* OWOCKI, 2010, p. 87).

As ações de Emília e das outras personagens, dessa forma, são descritas com minuciosidade:

Ficou vendo as últimas águas vermelhas [da chuva] seguirem seus caminhos de descida. No começo aquelas águas haviam sido verdadeiros Amazonas, depois foram se tornando rios comuns; depois vivaram ribeirões; e agora estavam reduzidos a aguinhas. Acabaram-se as correntezas. Só ficaram poças e lagos. A areia preta da praia começou a aparecer. Emília desceu o resto do barranco e pisou naquela areia tão linda. Muito úmida. Suas botinhas eram capazes de derreter. Emília não se importou. “Querem derreter? Pois derretam. Depois terão o trabalho de secar de novo” (LOBATO, 2016, p. 107-108).

Também será aplicada uma atividade em que os estudantes responderão, por escrito, às perguntas feitas sobre a leitura, auxiliando no desenvolvimento do conhecimento prévio linguístico, textual e de mundo. Linguístico, pois inferir sobre o significado de palavras que não conhece e compreender o conhecimento sobre o seu uso desempenha no processamento do texto um papel central (KLEIMAN, 2016); conhecimento de mundo, tendo visto que aborda fatos sobre a adaptação, “mundo biológico”, questões científicas e geográficas; e conhecimento textual, porque na leitura silenciosa o estudante se utiliza do conjunto de noções e conceitos sobre o lido, isto é, o tipo de texto, sua estrutura e a ação que deve ser realizada para virar a

página. Assim, para começar, o docente retoma a leitura realizada anteriormente: como terminou o último capítulo? Retomem alguns aspectos importantes.

Depois dessa conversa, o professor, então, permite que os alunos realizem a leitura silenciosa. No momento da leitura, e sempre que precisar, o estudante consulta o professor, e este, por sua vez, proporciona conhecimentos que considera necessários para que o aluno possa compreender (LERNER, 2002). Isso é preciso, porque as dificuldades ao viver nesta ordem nova são encontradas por Emília, “a esses obstáculos, porém, se contrapõem as possibilidades de uma vida farta, sem problemas de moradia e alimentação” (VALENTE, 2011, p. 71).

Ainda, é interessante observar que em algumas vezes os argumentos da boneca se baseiam em filmes da Disney, seja ao utilizar o filme *Fantasia* ou *Pequeno Polegar*. “Essa aplicação da lógica e da dedução a elementos do mundo fantasioso ou ao mundo real de acordo infantil, também é observado quando ela e o Visconde tão conversando com o Dr. Barnes, o qual acusa o fogo e o ferro por toda a desgraça humana” (VALENTE, 2011, p. 99).

Isso posto, o tema do apequenamento dialoga com obras voltadas para o público adulto como *Dom Quixote*, publicado pela primeira vez em 1905, e, para o público infantil, como o cavalo Pégaso. Isso fica evidente, sobretudo, quando “figuras do momento como filme *Fantasia* (1940) da Disney, realizando uma interessante ligação entre a cultura clássica helenística e o desenho, elemento do universo da indústria cultural” (VALENTE, 2011, p. 103-104).

No trecho do capítulo “Revelações”, ademais, discursa-se sobre o momento em que Visconde ouve de Emília o que ela havia feito e horroriza-se: “– Será possível? Então foi você, Emília, a causadora do tremendo desastre que vitimou a ‘Humanidade Clássica’?” (LOBATO, 2016, p. 112). Sobre isso, Valente (2011, p. 84) esclarece:

Quando se fala da destruição da “civilização clássica”, fala-se inevitavelmente da reformulação de valores e papéis sociais, bem como de instituições como a política e a família. Invertendo as relações sociais, pois a humanidade se encontra destituída do tamanho e, portanto, de suas antigas formas de coerção. Emília se torna a detentora do poder, sendo a responsável pelo apequenamento e a esperança da volta do tamanho.

Logo, essas questões, e algumas outras, podem ser suscitadas e entendidas por meio das perguntas. Em consideração a isso, disponibiliza-se para o estudante uma folha com perguntas ao texto, visando que respondam com base no que foi lido. Isso é importante, pois os capítulos abordam conteúdos essenciais para o desenrolar da narrativa, como o encontro de Emília com Visconde, a característica da personagem do sabugo e as decisões que tomaram.

A seguir, estão os questionamentos a serem respondidos em papel impresso pelos estudantes:

Quadro 19 – Perguntas sobre o texto *A chave do tamanho* (2016)

RESPONDA COM BASE NO QUE FOI LIDO	
1.	Quem é o Gigante de Cartola?
2.	O que Visconde é?
3.	De que tamanho ele é?
4.	O que você acha que significa “toada firme dos ignorantes” que Emília comenta no texto? Que sentido essa frase provoca no texto?
5.	O que é um plebiscito? Por quem e por que será realizado?
6.	O que é subsistir?
7.	O que era a Civilização Clássica? Como se comportavam?
8.	No trecho na página 115, em que Emília diz ao Visconde “O mundo já andava muito cheio de gente. A verdadeira causa das guerras estava nisso- gente demais, como a Dona Benta vivia dizendo”, você concorda com o que ela diz? Por quê?

Fonte: Autoras (2022).

Após responderem, o docente dialoga sobre as respostas sempre perguntando se há quem pensou diferente ou quais outras relações realizaram. Assim, a partir delas, possibilita-se saber como caminha a compreensão do texto e quais partes ficaram confusas. Acentua-se que tanto o professor quanto o aluno podem voltar ao lido em busca de explicações mais satisfatórias.

Terminada a atividade, será preparada a próxima etapa: a leitura dos capítulos seguintes (15 e 16), que deverá ser realizada em casa; solicita-se que o professor indique que deverão priorizar a leitura silenciosa. É indicado, ao retornarem, que a leitura dos próximos capítulos (17, 18 e 19) seja através da leitura silenciosa.

É essencial, além disso, que o docente lembre aos estudantes a necessidade de voltarem a atenção aos seus pensamentos, para que seja utilizada a metacognição e percebidas as estratégias de leitura mobilizadas para chegar àquela ideia. Aliás, que esclareça, igualmente, que caso venham a ter dúvidas, é preciso que as anotem no caderno para conversarem em sala, mas, ainda, que podem valer-se de outras estratégias apreendidas para compreender.

Agora que o professor demonstrou ao longo das atividades as diversas funcionalidades das estratégias ao ler, espera-se que os estudantes já tenham se familiarizado com os procedimentos e que consigam produzir, através da leitura silenciosa, a compreensão do texto individualmente, para si mesmo.

Leitura dos capítulos “O Coronel Teodorico” e “O Terror do Lago”

Em continuidade, a proposta é que os alunos leiam em casa os capítulos 15 (quinze) – “*O Coronel Teodorico*” e 16 (dezesseis) – “*O Terror do lago*”, por meio da leitura silenciosa. Eles narram sobre o encontro de Visconde, Emília, Juquinha e Candoca com o Coronel Teodorico “que vivia de dar dinheiro a juros” (LOBATO, 2016, p. 133) e horrorizou-se ao saber que daquele tamanho viveriam sem o tostão. As personagens também encontram com o pessoal do Sítio e conversam sobre abundância, apequenamento e o descontentamento dos mais velhos com a nova ordem.

A todo momento na obra, e principalmente nesses dois capítulos, a ideia de evolução sempre é retomada pelas personagens, principalmente por Emília, tendo em vista que ela não é mais a “bonequinha pernóstica”, mas sim, uma gatinha buscando revolver o problema da guerra (VALENTE, 2011).

- E você, Emília? Se também diminuiu, então é que é gente- mas toda a vida ouvi dizer que era boneca. Como explica o mistério?
- Muito simples. Eu de fato já fui boneca de pano. Mas evolui e virei gente. O coronel não sabia o que era evoluir. Emília explicou.
- Evoluir é passar duma coisa para outra muito diferente. Um grão de milho começa grão de milho; vai evoluindo e vira pé de milho, broa de fubá ou Visconde de Sabugosa. Assim, eu. De simples bruxa de pano, fui evoluindo, virei gatinha e hoje sou o cérebro e a vontade do Visconde; moro em sua cabeça e dirijo-o do mesmo modo que o Totó dirigia o automóvel do Major Apolinário (LOBATO, 2016, p. 135).

Na “explicação necessária”, Monteiro Lobato esclarece sobre a boneca, ressaltando: “Emília foi evoluindo e insensivelmente passou de boneca a gente de verdade, conservando seu tamanho inicial – quarenta centímetros de altura. É o símbolo da independência mental e da habilidade para enfrentar todas as situações” (LOBATO, 2011, p. 13).

Para Valente (2011, p. 86),

Observando sua trajetória e a de seus companheiros, pode-se deduzir que a humanidade da personagem está ligada à sua complexidade, ressaltada quando comparada com os outros, em geral tipos narrativos. E isso se torna mais marcante em relação ao Visconde, personagem caricatural em que se encontra a crítica ao costume “bacharelesco” brasileiro, fato perturbador para um intelectual como Lobato tão envolvido com o avanço das ciências – Visconde *conhece* as coisas, não as *vivencia* como Emília, o que impede o sabugo de sair da simples condição de “sábio”.

Ademais, os conflitos, quando ocorridos, acabam por afetar as personagens na narrativa que precisam desempenhar um papel não correspondente com a sua idade, e tal situação causa tristeza, obrigando-as a amadurecer psicologicamente para enfrentar e lidar com os acontecimentos que estão refletindo em sua vida (AGRELO *et al.*, 2005); (AZEVEDO, BALÇA; SASTRE, 2017).

Ainda assim, na fala de Emília presente no texto e destacada anteriormente, em que ela relaciona o Visconde com um automóvel, “a comparação é taxativa: Visconde é um objeto, tal como o automóvel do Major Apolinário. Por essa condição, ele não tem vontade nem iniciativa; se antes ela já o dominava, agora, morando em sua cabeça, exerce o completo domínio de seus quereres” (VALENTE, 2011, p. 93).

Nesse sentido, compreendendo o texto, os estudantes poderão questionar sobre o argumento de Emília, se concordam ou não com a declaração da boneca em relação à sua evolução, como também podem relacionar a fartura do mundo pequeno com a miséria que está ocorrendo no mundo, isto é, na contradição de que mesmo sem roupa, sem dinheiro, sem tamanho e sem guerra, conseguem viver em abundância através da natureza. Aliás, também poderão perceber sobre as divisões de pensamentos, já que ora alguém discorre sobre os malefícios da falta de tamanho e seus desafios, ora sobre muitos de seus benefícios.

Outro aspecto importante é que não há, na obra, a lógica do sim ou não, do certo ou errado. Na verdade, há, sim, muitas visões sobre o mesmo assunto, produzindo uma compreensão ampla sobre os fatos que se decorrem na narrativa, quebrando, portanto, a lógica do pensamento binário simplista (MORAES, 2006).

O professor, durante o tempo em que a leitura está ocorrendo em casa, se informa como está a compreensão e questiona os estudantes, a fim de saber sobre as dúvidas ou se gostariam de comentar algo que leram e que achariam interessante compartilhar.

Após a leitura, compartilham as informações encontradas, apontam as partes que consideraram importantes, relacionam a os outros capítulos, retomam passagens do texto e explicitam os questionamentos e as dúvidas durante a leitura. O professor media o diálogo, indagando: vocês gostariam de viver com o tamanho reduzido? Por quê? Esta pergunta é necessária, pois Lobato indica no texto que as crianças possuem uma perspectiva mais aberta às mudanças, diferentes dos adultos. Tal caso é analisado por Valente (2011) como uma divisão política das personagens, pois elas formam “partidos” que são evidenciados quando votam para voltar ao tamanho natural.

O docente continua: Quem talvez não gostaria de viver assim? Como chegou a essa conclusão? Esta última pergunta abrirá a oportunidade para os estudantes relacionarem ao texto

quando Dona Benta esclarece que as crianças estão aceitando bem, enquanto Tia Nastácia e Coronel Teodorico não conseguem encarar a nova vida.

O que era importante para a vida “antiga” que agora na nova não é mais? Por quê? Já este questionamento auxilia os estudantes a relacionarem ao dinheiro e ao tamanho, atributos importantes para o Coronel. Em relação ao tamanho, “o desnudamento das relações de poder revela que o tamanho é o que mantém esse poder, e não qualquer outra justificativa mais racional” (VALENTE, 2011, p. 82). Isso pode ser percebido, por exemplo, quando Visconde conta ao Burro Falante o episódio ocorrido na fazenda do Coronel Teodorico, e este filosofa:

O Burro Falante havia pertencido ao Coronel Teodorico em cuja fazenda nascera. Ao ver seu antigo patrão reduzido às proporções de um gafanhoto, sacudiu a cabeça filosoficamente. Aquele homenzarrão de outrora, que o cavalgara tantas vezes, e lhe metera as esporas e o chicote, estava reduzido a uma coisinha sobre a palma da mão dum milho! (LOBATO, 2016, p. 147-148).

Conforme Valente (2011, p. 82), “a ironia é evidente: O Burro falante, um sábio, filosofa o acontecimento, enquanto seu ex patrão, um ignorante, desespera-se pela perda do valor do dinheiro”.

Outras perguntas também deverão ser feitas: o que é evolução? Como ela está presente na obra? O questionamento sobre evolução e sua presença auxiliam a ativarem e a atualizarem o conhecimento prévio sobre a seleção natural e o modo de sobrevivência dos organismos, como também possibilita relacionarem à fala de Emília, quando explica para o Coronel Teodorico o porquê sua estatura também havia diminuído.

Assim se encerra a leitura dos dois capítulos em casa e, na continuidade, inicia-se a etapa da leitura silenciosa em sala de aula.

Leitura dos capítulos “Rabicó, o canibal”, “O Filósofo Chinês” e “Viagem pelo mundo”

A atividade ocorrerá através da leitura dos capítulos 17 (dezessete) – “Rabicó, o canibal”, 18 (dezoito) – “O Filósofo Chinês” e 19 (dezenove) – “Viagem pelo mundo”.

A experiência envolvendo a leitura silenciosa pode garantir às crianças, ao lerem, ultrapassarem a “[...] escuta, suscitando também atitudes de leitor” (BAJARD, 2014, p. 96). Nesse sentido, o professor atuará para tornar possível a produção de estratégias de autocontrole da leitura, de modo que os discentes consigam validar, ou não, por si mesmos a compreensão sobre o lido. Para que isso aconteça, torna-se importante, então, que o docente retarde a

comunicação acerca de sua opinião, para que as crianças possam avaliar e delegar, de modo provisório, sua própria função avaliadora do texto (LERNER, 2002).

O professor também serve como apoio para possíveis dúvidas ou problemas na compreensão. Ainda, esclarece sobre os elementos que devem considerar ao lerem os capítulos:

1. Note se as previsões feitas ao ler são validadas ou não, isto é, que informações presentes no escrito auxiliaram você a chegar a esta conclusão sobre o lido?
2. Perceba os elementos que se constituem à ordem nova, quem é a favor, o que pensam as personagens;
3. Considere as personagens e suas ações, assim, tente notar o que possuem em comum, algo que chamou atenção ou até mesmo suas diferenças;
4. Analise o que aconteceu com a humanidade, quem se tornou seus novos inimigos, quais novas formas que a morte se apresenta nesse novo mundo;
4. Considere a abundância do mundo pequenino, como também suas desvantagens;
5. Tente imaginar o que você faria se estivesse no lugar das personagens.

Após a isso, através da explicação do que se espera da leitura e de quais pontos devem perceber, dar-se-á início à leitura silenciosa. Ao final, é importante que os estudantes conversem sobre sua compreensão e explicitem seu modo de pensar, além de explicar o porquê determinada situação ou ação é importante na narrativa e o que eles discordam ou aprofundam, reveem, mudam de opinião e consideram a partir na ideia do colega de sala de aula.

Os capítulos carregam questões filosóficas, situações democráticas e uma viagem ao mundo para verificar sobre a opinião da população acerca da diminuição do tamanho, demonstrando que a democracia está presente no texto, principalmente na realização do plebiscito, ao se buscar ouvir a opinião dos sobreviventes do apequenamento sobre a nova situação.

Desse modo, em meio às dificuldades, Emília vai se convencendo e tentando convencer as outras personagens que o melhor destino para a humanidade é permanecer reduzida. Apresentando um discurso de paz, Visconde acaba por assumir um destaque maior junto à ex-boneca e filósofa sobre o povo Alemão (VALENTE, 2011).

– Veja! – exclamou o Visconde filosoficamente. – Esta gente, que era amais terrível e belicosa do mundo e estava empenhada numa guerra para a conquista do planeta, ainda é mentalmente a mesma- quero dizer, ainda sente e pensa da mesma maneira. E ainda sabe tudo quanto aprendeu. Os químicos sabem fazer prodígios com a combinação dos átomos. Os físicos e mecânicos sabem todos os segredos da matéria. Os militares sabem todos os segredos da arte de matar. Mas como perderam o tamanho, já não podem coisa nenhuma. Sabem, mas não *podem*. Que coisa terrível para eles! (LOBATO, 2016, p. 171).

Ainda de acordo com os estudos de Valente (2011), a inversão na ordem política permite à Emília enfrentar “cara a cara” os ditadores que outrora estavam bombardeando a humanidade. Este aspecto pode ser notado no trecho de sua conversa com Hitler, no qual um discurso inicial com um tom de pacificação acaba por se transformar numa ameaça de extinção. Evidencia-se, portanto, a contradição da escolha de Emília: ao buscar uma solução para o conflito a boneca ameaça, e esta ameaça, por sua vez, não se restringe ao ditador, sua ação, na verdade, é “uma atuação cuja consequência seria eliminação de todos os seres humanos. Pensamento radical, já que implicitamente está a ideia de *ou* os homens vivem em paz *ou* desaparecem definitivamente” (VALENTE, 2011, p. 91).

– Não se assuste, Excelência. Os Visconde é o maior gigante do mundo, mas também é milho – um vegetal extremamente pacato. Além disso é um grande sábio – hoje o *maior* sábio do mundo. E não é judeu, não, Excelência. Não tenha medo. O Visconde é arianíssimo. Quando estive no milharal que foi seu berço, o vento dava na sua linda cabeleira louro-platinada. Hoje está velho e careca e anda sempre com o meu sítio na cabeça. Não entende? Meu sítio é esta cartola. Pois bem, Excelência. Cheguei até cá para dizer uma coisa só – que o Tamanho morreu, E quem acabou com o Tamanho eu sei quem foi, e sei também que essa pessoa é a única que pode novamente restituir aos homens o antigo e querido tamanho- aquele tamanho malvado, porque se não fosse ele os homens não teriam sido maus como foram fazendo guerras, incendiadores de cidades, afundadores de navios, judiadores de judeus. Mas este misterioso alguém só restaurará o tamanho perdido se tiver a certeza de que Vossa Excelência vai fazer a paz e botar fora todas as horrendas armas que andou amontoando, e desse momento em que vivem as formigas e abelhas. Se o Tamanho voltar e tudo ficar como estava, quero vida nova, sem guerras, sem ódios, sem matanças, sem armas, está entendendo? E se por acaso algum dos futuros poderosos romper o trato, o castigo será terrível. Sabe qual será o castigo? O tal “alguém” desce a chave numa vez, e o Tamanho fica reduzido a zero. Em vez de quatro centímetros, como Vossa Excelência tem hoje, passará a ter quatro milímetros, ou menos, e será devorado até pelas moscas e pulgas. Está entendendo? (LOBATO, 2016, p. 171).

Nesse sentido, pela leitura silenciosa, espera-se que os estudantes consigam realizar conexões com fatos do mundo, como os bombardeios à Ucrânia acontecidos em 2022, pelos assuntos referentes à Segunda Guerra, como também relacionar os dizeres de Emília ao ditador com o livro *Fumaça* (2011) ou à comunidade de Rosa Branca, no livro de Innocenti (2018). Ao realizarem conexões, poderão ser estabelecidos contatos com o texto de Lobato, facilitando, conseqüentemente, a compreensão, tornando as crianças ativas, possibilitando uma melhor transição pelo lido, já que conseguem recordar de fatos amplamente conhecidos do cotidiano (GIROTTI; SOUZA, 2010). Além disso, espera-se que os alunos realizem questionamentos e façam inferências sobre título, por exemplo.

Em busca de respostas, espera-se, portanto, que os estudantes perguntem a si mesmos: quem é Rabicó? E por que é canibal? Ou, quem é o Filósofo Chinês? E quem viajou ao mundo e o porquê precisou? Além dessas, que infiram sobre os significados das palavras que não conhecem, conseguindo relacionar com o sentido que o texto pretende alcançar, tal qual ponderar as ações e dialogar com os colegas e com o professor sobre suas percepções, tanto sobre a obra de Lobato, quanto fora dela.

O docente, para estimular tais sentidos e relações, ao final da leitura, questiona: quem é o Filósofo Chinês e qual é a sua relação com a história? Por que Emília e Visconde viajaram pelo mundo? Com quem Emília conversou ao viajar pelo mundo, qual foi o teor da conversa e o que você entende sobre isso? Que relações essas conversas podem gerar com os livros lidos anteriormente? E com a guerra? O que Emília e Visconde encontraram na viagem, isto é, os aspectos interessantes, e o que você pensa sobre isso? O que você achou da leitura? Quais outros pontos gostariam de destacar? Como a ordem nova deixou o mundo? Existe culpado? O que você faria se fosse o Visconde?

A partir das perguntas e respostas, espera-se que o diálogo se abra e que os alunos possam conversar, debater, discordar e argumentar sobre a leitura feita. O professor precisa estar atento para que possa aprofundar o conteúdo e possibilitar uma gama de conexões sobre a guerra, a ordem nova, as escolhas de Emília e as personagens do sítio, como também as consequências e as ponderações sobre o assunto.

O estudante, ativo, precisa conseguir argumentar a partir de seu ponto de vista, se utilizar do que leu para dialogar, encontrar facetas na obra para suscitar sentidos diferentes, ter opiniões contrárias e/ou saber dizer o que não entendeu. Caso possua alguma dificuldade na compreensão, pode, ainda, retomar o resumo realizado anteriormente, em que discute sobre as diferentes perspectivas do que foi lido, do mesmo modo que pode se voltar às conexões realizadas.

Dessa maneira, presume-se que os estudantes, até o momento, terão um conhecimento mais atualizado e aprofundado sobre a Segunda Guerra Mundial, assim como outras guerras ou assuntos referentes ao autor, à seleção natural, personagens da obra etc.

Leitura dos capítulos “A Cidade do Balde” e “A Ordem Nova”

Na próxima atividade, será realizada a leitura dos Capítulos 20 (vinte) – “A Cidade do Balde” e 21 (vinte e um) – “A Ordem Nova”.

O professor, dessa forma, fará a proferição do texto para colaborar com o processo de escuta e de produção de sentidos sobre o lido. Para tanto, também garante pausas em momentos previamente selecionados, mantendo o diálogo e aderindo aos questionamentos e às reflexões suscitadas por ele, para levar seus alunos a pensarem e a compreenderem o texto. Isso é importante porque possibilita uma experiência literária que se preocupa em ouvir, sentir, imaginar, debater, questionar e humanizar o leitor.

Para começar, professor explicita o que precisam considerar no momento da leitura e quais ações devem tomar: 1. Quais são as coisas novas que aparecem no texto; 2. Quais são as ações das personagens e suas opiniões sobre o mesmo assunto; 3. Pondere sobre as preocupações das personagens; 4. Verbalize e tente inferir sentidos das palavras e das expressões que não conhece; 5. Fale em voz alta sobre suas conexões, suas inferências e seus questionamentos ao texto.

Posto isso, antes da leitura do capítulo “A cidade do Balde” o professor indaga em busca de inferências: O que você acha que vai ser contado a partir do título “A cidade do Balde” e em “A Ordem Nova”? Este questionamento auxilia o estudante, no momento da leitura, a buscar respostas, além de conseguir relacionar as ideias produzidas. A cidade do balde é um núcleo de civilização que ia se formando, encontrada por Emília e Visconde na viagem para a Califórnia, já A ordem nova, seria a consequência da diminuição do tamanho, que possibilitou a criação da cidade, por exemplo.

Outrossim, os leitores possuem as informações dos capítulos anteriores que destacam as viagens ao redor do mundo, na qual possibilitam inferir que a tal “cidade do balde” seria mais um lugar a ser visitado pelas personagens. Já em relação à ordem nova, esta já foi citada anteriormente, oportunizando a inferência sobre o que pode ser discutido.

Assim, inicia-se a leitura. Destaca-se que os capítulos a serem lidos conferem questões importantes para a trama e que geram conexões, questionamentos e acima de tudo, reflexões. Emília, ao encontrar a cidade, conhece um sábio professor chamado Barnes. Este, considerado pela boneca sua versão masculina, provoca ponderações sobre o ferro e o fogo. Os dois elementos são vistos por ele como motivo de perdição da humanidade.

A explicação do personagem sobre o papel do fogo e do ferro na destruição humana mostra que a ciência, em *A chave do tamanho*, não está descompromissada. Seja tratando de insetos, seja buscando novas formas de sobrevivência, aos sábios cabe a tarefa de mostrar à humanidade a melhor forma de se usar o conhecimento. Isso significa que a pretensa neutralidade da linguagem científica é destituída de sua imparcialidade e posta a serviço de

interesses políticos, no caso, a instauração de uma sociedade mais justa e pacífica (VALENTE, 2011, p. 108).

Dr. Barnes, o sábio, propõe uma percepção sobre a realidade diferente da produzida por Emília. Enquanto ela acredita que o tamanho seria o possível responsável pela destruição de todas as coisas, o seu “eu” masculino, por sua vez, entende que a perdição ocorreu pelo descobrimento do fogo. Dessa forma, ao passo que a ideia de Emília sobre o tamanho acontece por meio da fantasia, Dr. Barnes nos apresenta uma mudança que pode ser feita mesmo com o tamanho, um deslocamento e tanto de perspectiva, que exige revisão dos valores contemporâneos, invertendo a vida pelo que ela teria de fundamental. Seria, então, essa a “ordem nova”?

Conforme Emília:

Cheguei até cá para dizer uma coisa só – que o Tamanho morreu, e quem acabou com o Tamanho eu sei quem foi, e sei também que essa pessoa é a única que pode novamente restituir aos homens o antigo e querido tamanho-aquele tamanho malvado, porque se não fosse ele os homens não teriam sido maus como foram fazendo guerras, incendiadores de cidades, afundadores de navios, judiadores de judeus (LOBATO, 2016, p. 171).

À medida que para o Dr. Barnes:

– As minhas conclusões – continuou o sábio –, resumo-as em poucas palavras. Aquele tipo de civilização que havíamos realizado era uma simples consequência do fogo. Enquanto o homem não descobriu o fogo, viveu muito bem dentro da lei biológica, a civilizar-se lentamente. Veio o fogo e tudo mudou – começou o galope sem fim. Que eram aqueles monstruosos arranha-céus deste país, que era a *blitzrieg* dos alemães, que era a nossa pressa de transporte e comunicação por meio de trens, aviões, navios, telégrafos, telefone e rádio, se não uma consequência do fogo? Apague-se e tudo desaparece. [...] Estamos livres do fogo e do seu filho, o ferro, e das mil renações que os dois faziam no mundo, como as grandes guerras em que tudo era ferro e fogo (LOBATO, 2016, p. 192).

De acordo com Valente (2011, p. 74), o tom pessimista, posto em crítica à civilização pelo Dr., traz “em sua própria condição de crítica ao chamado mundo civilizado a ideia de um mundo melhor, de um desenvolvimento que sirva para alcançar a felicidade geral”, assim, ainda, “se há um ideário humanista em Lobato, segundo o qual o conhecimento poderia levar a efetiva melhoria das condições de vida humana, e em última instância, a uma vida mais feliz, isso está registrado na fala do Dr. Barnes”.

Diante do exposto, o sábio e Emília também compartilhavam da mesma opinião sobre a superpopulação da humanidade,

Estamos livres até da tremenda multiplicação dos homens sobre o planeta.

– Como?

– Foi o fogo que permitiu aos homens viverem em todos os climas e não apenas nos que lhes convinham naturalmente. Sem o fogo o homem só viveria nas zonas temperadas, as boas, e nunca nas zonas frias. E portanto haveria menos gente na terra – outra enorme vantagem tanto para o próprio homem como para os animais (LOBATO, 2022, p. 193-194).

Nesse sentido, para que essas ideias possam ser consideradas, como também ser estímulo para a sucessão de outras, destaca-se a seguir os questionamentos que podem ser feitos durante a leitura, considerando a atualização do conhecimento prévio, sobretudo o conhecimento de mundo e linguístico dos alunos. Isso significa que no momento, por exemplo, deles se defrontarem com a palavra “blitzkrieg” ou mesmo “atividade adaptativa” e “entomologista” o professor pergunta se conhecem e, caso não, as esclarecem.

Assim, também no trecho “Estamos livres do fogo e do seu filho ferro, e das mil reinações que os dois faziam no mundo, como as grandes guerras em que tudo era *ferro e fogo*” (LOBATO, 2022, p. 193, grifo nosso), pode-se questionar sobre os outros sentidos atribuídos à expressão “ferro e fogo”, de modo que os alunos compreendam as consequências do fato e das relações com a humanidade.

No trecho mais à frente, em que o autor cita “Graças ao fogo o homem pôde tornar comestíveis muitas coisas que não eram, e isso ainda aumentou a população humana do planeta, porque aumentou enormemente as possibilidades de alimentação” (LOBATO, 2022, p. 194) o docente pode perguntar: que coisas não eram comestíveis antes e que com o fogo foi possível? O que você acha que isso afeta no nosso corpo, saúde e mente? Por que o aumento da população é ruim para o Dr. Barnes e Emília? Você concorda, por quê?

A partir dessas questões, os estudantes conseguirão refletir sobre as ideias apresentadas, bem como discordar e dialogar sobre elas. Espera-se que eles consigam relacionar as informações dos textos com seus conhecimentos e que produzam sentidos e relações, além de imaginar e de inferir como a sociedade ficou com a redução do tamanho e como ela ficaria sem o fogo. Ademais, o aumento da população abre questões sobre a validade de escolher pelo outro se ele merece ou não viver. Os estudantes podem, também, fazer conexão com as leis da China em que, para conter a superlotação de pessoas, os casais poderiam gerar apenas um filho.

Já no trecho “[...] Aquela civilização está por aí em caos – cacos de automóveis, cacos de aviões, caco de trens, cacos de navios e cacos de ideias – como a velha ‘ideia-de-leão’ ou a ‘ideia-de-pinto’”, pode-se questionar: Por que a civilização está em cacos? Por que as ideias estão ultrapassadas? Qual a relação entre, e o que significa a ‘ideia-de-leão’ ou ‘ideia-de-pinto’?

Não obstante, para Valente (2011, p. 72), as novas possibilidades de vida são mais justas e viáveis: “resistência, higiene, funcionalidade, um novo parâmetro de vida com mais qualidade que os homens poderão, agora, buscar entre os insetos, velhos conhecedores do mundo pequenino”.

– Com as térmitas, que são as formigas-brancas – disse ele -, temos muita coisa a aprender. Esses insetos constroem maravilhosas cidades de barro – os cupins -, onde vivem aos milhares. Amassam o barro dum tal modo que essas cidades resistem a todas as chuvas durante anos e anos. Dentro constroem galerias com uma substância preta, que é a celulose das plantas mascada e misturada com qualquer líquido colante que não sei. O que sei é que aquilo equivale a um maravilhoso material de construção, resistente, elástico, mau condutor do calor, higiênico. Também revelam uma alta ciência na construção das galerias e ninhos e salas e tudo mais. O asseio e a higiene dos cupins era uma das maravilhas que mais assombrava os entomologistas (LOBATO, 2016, p. 198-199).

Nesse sentido, a partir do trecho mencionado, os estudantes podem conectar com as grandes chuvas e desabamentos que ocorrem pela construção errada ou ilegal em áreas perigosas, contrapondo a abundância, a segurança e as possibilidades de crescimento nesta nova civilização. Ainda, o professor pode perguntar: por que é bom que uma casa seja resistente, higiênica e que não seja boa condutora de calor etc.? O que seria diferente das moradias que temos hoje?

Dessa forma, com a compreensão mais ampla através das relações, das discussões e das reflexões feitas em sala de aula, após a leitura, o professor indaga: O que Dr. Barnes, Visconde e Emília têm em comum? Por que o fogo era considerado o motivo de perdição para humanidade por Barnes? O que o fogo tem a ver com a guerra? O que isso diferencia da ideia de Emília? Você acha que a humanidade conseguiria viver sem o fogo? E sem o tamanho? Qual é a ordem nova? Onde fica *Pail City* e o que ela significa? O que o ferro e fogo modificaram na nossa vida? No que foi bom? E ruim? Qual era a solução para a guerra segundo Dr. Barnes e para Emília? Nestes dois capítulos, qual poderia ser a ideia que o autor gostaria de informar?

Esses questionamentos são válidos, pois o desenrolar da história nestes capítulos evidencia uma relação de tensão entre o mundo biológico e o tecnológico, já que há uma diferença de ritmo de vida entre os humanos que agora estavam pequenos e os da antiga

civilização (VALENTE, 2011). Esses aspectos podem ser notados pela fala do Dr. Barnes, principalmente quando indaga sobre o ferro e o fogo, contrapondo-se às máquinas.

Contrapondo-se frontalmente às máquinas, estão os insetos com seus recursos naturais. O elogio feito a besouros e pulgões, por exemplo, implica tanto a exaltação do mundo biológico quanto a depreciação do mundo tecnológico. Esse enverar pelo caminho errado, que tem em sua origem a perda da perspectiva da vida humana, é uma crítica à tresloucada corrida sem rumo (VALENTE, 2011, p. 76).

Através da atividade de proferição, bem como pelas indagações, pressupõe-se que muitas conexões sejam feitas, tendo em vista que tais fatos auxiliam o estudante a compreender a leitura e a suscitar os sentidos que o livro oferece. Além dos mais, inúmeras questões e reflexões estão dispostas no texto, oportunizando ao leitor encontrar assuntos que já foram vistos nas disciplinas de Ciências, Geografia, História e Química. Dessa forma, assim encerramos esta atividade e nos preparamos para a próxima.

Leitura dos capítulos “Na Casa Branca” e “Ainda lá”

Os capítulos 22 (vinte e dois) – “Na Casa Branca” e 23 (vinte e três) – “Ainda lá” serão lidos em casa, pois espera-se, como já anunciado, que os estudantes quase ao final da leitura do livro tenham se apropriado das informações presentes no texto e sejam capazes de, individualmente, produzirem sua própria compreensão, utilizando-se das estratégias de leitura. Para tanto, o professor relembra da importância de voltarem a atenção aos seus pensamentos no momento da leitura.

Nos capítulos a serem lidos, Emília e Visconde vão à Casa Branca e nota-se uma diferença de tratamento entre os diversos líderes mundiais. Emília se encontrou com Hitler, Stalin, mas foi na Casa Branca que relembrou momentos vividos pela turma do Sítio com afeição e que apertou a mão do líder. Em *Geografia de Dona Benta* (1935), outro livro do autor, Emília, Visconde e as outras personagens visitaram o presidente dos Estados Unidos.

Emília pediu ao Visconde que a arriasse. O Visconde depôs a cartola-sítio no tapete, perto do governo americano. Emília saiu pela portinha, adiantou-se, apertou a mão do presidente e disse: - Não se assuste, pois somos de paz e velhos conhecidos. Tanto eu como o Senhor Visconde de Sabugosa já estivemos aqui neste palácio há uns cinco anos, em companhia de Dona Benta e seus netos. Não se recorda senhor presidente? (LOBATO, 2016, p. 205).

Assim, o professor esclarece que a leitura dos próximos capítulos será realizada em casa e propõe que, caso necessário, eles procurem anotar as ideias que acharam interessantes, seja suas conexões, perguntas e inferências, para poderem trazer para a sala e compartilharem com os colegas. Ademais, é preciso que busquem evidenciar as partes que não compreenderam para serem esclarecidas conjuntamente por todos.

Ao lerem o título “Na casa Branca”, os estudantes podem conectar aos Estados Unidos e ao presidente do país. Já no trecho em que se relata sobre como o frio poderá ser um grande problema para a ordem nova, possibilita-se conectarem com a forma em que os soldados alemães morreram ao invadirem a Rússia na Segunda Guerra Mundial. Além dessas, pode gerar conexões acerca das ações de Vladimir Putin e do presidente americano, no ano de 2022, com a guerra enfrentada pela Rússia e pela Ucrânia, que provoca assombramentos na contemporaneidade.

Assim, após a leitura, o professor indaga em sala de aula: O que você compreendeu? Quem compreendeu diferente? Quais conexões vocês fizeram? Além disso, por que você acha que Emília virou gente? Que motivos se deram para que isso acontecesse? Dessa forma, o que significa a evolução “gental” de Emília? Se voltassem ao tamanho, Emília continuaria gente ou voltaria a ser boneca? O que na leitura poderia se conectar com alguns acontecimentos ocorridos no ano de 2022?

Esses questionamentos auxiliam as crianças a ampliarem seus conhecimentos e a aproveitarem melhor o que está sendo lido. Dessa forma, poderão refletir sobre o que aconteceu com Emília, sobre ideias e conexões, bem como encontrar contrapontos da redução do tamanho e das ações das personagens.

Leitura dos capítulos “O Plebiscito” e “A volta do tamanho”

Por fim, daremos início, através da roda de leitura, à leitura dos dois últimos capítulos 24 e 25 (vinte e quatro e vinte e cinco) – “O Plebiscito” e “A volta do tamanho”.

A roda de leitura é considerada uma prática pedagógica e cultural, sendo uma forma de leitura compartilhada, pois consiste em ler conjuntamente. O mediador de leitura lê para ou com os demais as obras escolhidas pelos participantes ou pelo mediador. [...] Se haverá ou não interrupção da leitura para comentários ou esclarecimentos, dependerá do que foi combinado previamente entre o grupo. O nome “roda” surgiu pelo fato de que, geralmente, ela é realizada em círculos. [...] Assim, a roda de leitura é uma importante ferramenta para o desenvolvimento do leitor literário, pois nesse

momento de partilha ocorrem indagações, esclarecimentos de dúvidas, diálogo entre os participantes etc. (MOURA *et. al.*, 2022, p. 33-35).

Oportunizar um contato maior entre os estudantes em uma roda de leitura possibilita a eles realizarem conexões por meio dos diálogos ocorridos durante o desenvolvimento e, posteriormente, na discussão. Auxilia-se, neste movimento, a compreenderem o lido, suscitando os mais diversos sentidos. Ademais, a atividade que será realizada depois da leitura possibilitará a comunicação do que foi compreendido, tal qual a argumentação sobre o assunto.

Sendo assim, primeiro o professor pergunta aos alunos se eles preferem que os questionamentos e os diálogos sejam realizados durante a leitura ou se preferem que sejam feitos ao término. Caso escolham durante a leitura, o professor, ao ler, poderá ir interrompendo e convidando os alunos a expressarem, em voz alta, sua compreensão, suas conexões, seus questionamentos e os assuntos que precisam ser esclarecidos, assim, as perguntas que serão destacadas ao final podem ser feitas durante, para que provoquem outras reflexões. Entretanto, se preferirem ao final, é preciso que conversem sobre o lido e que comuniquem sobre seus apontamentos e entendimento do texto.

Após se sentarem em semicírculo, ou círculo, o professor inicia o diálogo ativando os conhecimentos prévios dos alunos: O que lemos até agora? Na leitura anterior, o que você acha que é importante sabermos para continuarmos? O que você acha que vai acontecer?

Nos dois capítulos finais, Emília e Visconde voltam ao Sítio para a realização do Plebiscito. Tudo o que encontraram na viagem corroborou ainda mais com a ideia de Emília de que o tamanho deveria continuar como está. Nesse sentido, como “dona” do sabugo,

Emília retira a voz do personagem, atribuindo-lhe uma função de serviço, sem desejos, sem vontades. Embora em âmbito muito restrito, ela exerce uma ditadura sobre o boneco, atitude muito próxima daquelas que criticara nos discursos aos líderes mundiais envolvidos no conflito armado. A Emília não mais “bonequinha pernóstica” revela, ainda, um desejo íntimo que contradiz frontalmente aquilo que combinara com o pessoal do sítio em cima da cômoda, isto é, a realização do plebiscito. A visita a *Pail City* é decisiva para a personagem que, retornando para a votação, não deixa de manifestar o conflito entre o querer individual e a vontade coletiva (VALENTE, 2011, p. 95).

Emília, o cérebro de Visconde, enxerga-o apenas como “seu corpo”, já que para ela os dois são um só. Esta confirmação pode ser vista através de sua fala quando votam no plebiscito “– Os votos do terreiro – disse ela – aumentaram a contagem a favor do Tamanho, mas há ainda os nossos, o meu voto e o do Visconde, e *nós* votamos contra o Tamanho. Temos assim seis

votos contra e cinco a favor. O Tamanho perdeu. Viva, viva a criançada” (LOBATO, 2016, p. 220). Entretanto,

Não só os ditadores se veem frustrados por estarem reduzidos a centímetros: Emília também teria sua frustração no plebiscito. O domínio exercido sobre o Visconde resulta na subversão do boneco cujo voto só não foi “tomado” pela protagonista porque Dona Benta interveio. Pensando em sua condição de serviçal, Visconde decide votar pelo tamanho (VALENTE, 2011, p. 95).

Além desse aspecto, outro também é de suma importância para a compreensão. Como já destacado anteriormente pelo próprio livro, diversas vezes, ao longo da narrativa, as crianças estão mais abertas a viverem e a se adaptarem neste novo mundo, embora os adultos não queiram e negam veementemente.

Na perspectiva política, as personagens formam “partidos” diante do estranho fenômeno da redução – Narizinho, Pedrinho, Juquinha e Candoca, crianças, constituem a inovação, a abertura ao novo, é o grupo mais liberal; Tia Nastácia, coronel Teodorico, Major Apolinário e sua família, são os conservadores representantes da ignorância, seja nas camadas populares, seja na elite rural; Dona Benta, Visconde de Sabugosa e Conselheiro aparecem como a ponderação, a experiência e o conhecimento próprio das pessoas informadas, fruto de leituras e da experiência de vida. Isso se torna mais nítido quando é realizada a votação em cima da cômoda de Dona Benta, revelando-se as diferentes “facções” dentro do sítio, uma lição de democracia no microuniverso do Picapau Amarelo (VALENTE, 2011, p. 87).

Emília, “que ocupa o centro da narrativa desde o início parece estar eclipsada pela voz que, resumidamente, finaliza a narrativa – como se, de repente, o leitor despertasse de um sonho, tal como o de Alice em suas aventuras no “país das maravilhas” (VALENTE, 2011, p. 118).

Um sonho agitado, um devaneio que se constrói a partir de um eixo que perpassa todos os elementos narrativos, qual seja, a relatividade das coisas, dos seres, dos lugares; relatividade que permite ver outras possibilidades de existência. Tal como a guerra, situação de difícil definição de “lado certo”, “lado errado”, em *A chave do tamanho* a realidade não é simplesmente o ponto de partida para uma aventura, mas um tema vivenciado no plano da ficção de forma que novas perspectivas de vida são apresentadas para o leitor (VALENTE, 2011, p. 118).

A ideia de sonho, dessa forma, pode ser suscitada pelos estudantes. Ao lerem, percebe-se que o texto deixa espaços para que o leitor produza esse sentido, seja quando Emília, ao

decidir acabar com a guerra, estava em sua cama ou quando ao chegar à casa das chaves estava com “ar de madrugada”, como também pelo jeito em que se encerra a narrativa.

Em vista disso, para que o professor possa estimular a produção dos diversos sentidos e perspectivas sobre o livro *A chave do tamanho* (2016), algumas perguntas poderão ser feitas. Para lembrar, as perguntas podem ser feitas tanto durante a leitura como depois, o que depende é a forma de organização escolhida pelo grupo. Essas questões partem desde a leitura dos últimos capítulos, como também se fundamentam no livro inteiro e nos quadros “funções das personagens” e “desvendando a personagem protagonista”.

Sendo assim, o docente indaga: o que é um plebiscito? Qual é a ideia mais importante que o autor pretende explicar com relação ao tema? O que o texto buscou informar? Quem é a personagem protagonista da obra? O que te levou a pensar assim? Quem são as personagens secundárias? E qual é a importância delas na história? O que motiva Emília a desligar a chave do tamanho? Como geralmente ela se comporta? O que torna Emília ser a personagem mais propensa para resolver certas coisas e o que pode dificultar? Quem está contra Emília? Quem é a personagem antagonista? Você concorda com a volta do tamanho?

Realizar esses questionamentos aos estudantes em todo o processo é essencial, pois espera-se que estas perguntas gerem outras, e que estas gerem conexões, e que destas a compreensão se aprofunde. Nesse movimento, ao mesmo tempo em que o leitor produz conexões, questionamentos e inferências para entender o texto, ele também os produz porque compreendeu.

Em vista disso, para ampliar ainda mais o entendimento sobre o lido, ao final da leitura, principalmente ao término da última pergunta “você concorda com a volta do tamanho?”, dar-se-á início a uma atividade de argumentação e discussão através do “júri simulado”, isto é, para a interpretação e a externalização (COSSON, 2019) da obra, acontecerá uma simulação de um tribunal judiciário, em que os estudantes, divididos em três grupos, debatem sobre o tema até chegarem a um veredicto.

Nesse sentido, após a pergunta, o professor observará a resposta dos estudantes, e quando for propor a atividade, dependendo dessas respostas, levantará um desafio: se houver quem discorde do apequenamento, no júri defenderá a ideia do mundo miniaturizado, por outro lado, quem concorda com a ideia do tamanho reduzido, defenderá a ideia da volta do tamanho. Todavia, caso as respostas sejam quase unânimes para o apequenamento ou para a volta, o professor pode propor que eles escolham o que gostariam de defender, os auxiliando nesta seleção.

Então, há dois grupos de debatedores e um júri popular; um dos grupos de debatedores argumentará sobre a volta do tamanho, em contrapartida, o outro debaterá sobre a permanência do tamanho reduzido. Para corroborar com a atividade, os estudantes podem retomar todas as conexões e indagações realizadas sobre o assunto, sobretudo as conexões e a atividade de escrita realizada, em que precisaram defender a sua ideia a partir de uma determinada perspectiva.

Esta atividade busca engajar os estudantes, da mesma forma que busca possibilitar o aprofundamento do tema e o desenvolvimento da criticidade e da argumentação, mesmo em assuntos que não concordam, tendo em vista que devem estabelecer relações entre o lido, voltar ao texto para reler e argumentar seu ponto de vista, embasando-se na obra de Lobato, tal como pesquisar objetivando a discussão, já que se demanda a exposição dos argumentos e a refutação das ideias apresentadas pelo outro grupo.

A atividade pode ser desenvolvida a partir de algumas etapas que devem ser ponderadas pelo professor e pelos estudantes. Assim, é preciso escolherem o dia da aplicação, pois, normalmente, o júri demanda um grande tempo de aula: 1. Primeiro, ocorre a divisão dos grupos; 2. Depois, há o tempo em que os grupos se juntam, desenvolvem a argumentação, a corrige, a pondera e a escreve com o auxílio do professor; 3. Ainda, o júri popular precisa de uma “estrutura” (às vezes, regras a serem seguidas, já que em um júri nem todos têm os mesmos posicionamentos) que os ajudem a julgar os argumentos apresentados. Em consideração a isso, conjuntamente, definirão sobre as regras e selecionarão os critérios a serem utilizados como base para a avaliação da argumentação; 4. Em sala de aula, realizam o júri.

Durante a apresentação, o professor atua como um parceiro, em que solicita, ou não, mais elaborações dos argumentos, anota os mais importantes na lousa e enfatiza sobre o veredicto quando atribuído.

Ao final da leitura da obra e de todo o planejamento para compreendê-la, conjectura-se que os estudantes tenham conseguido desenvolver uma atividade que oportunizou a reflexão, a retomada dos questionamentos, as conexões e os aprofundamentos sobre *A chave do tamanho* (2016), e conseqüentemente, sobre a Segunda Guerra Mundial e os conflitos bélicos da atualidade. Além disso, espera-se que se tenha possibilitado uma mudança modesta, mas significativa, no modo de agir e de pensar do estudante em sociedade, como também em sua humanização e no modo de ler o livro literário. Tanto as relações realizadas ao longo de todo processo quanto às argumentações e discussões favorecem e evidenciam a compreensão, a motivação e a importância sobre os assuntos: guerra e literatura.

5.5. Atividade 4 – *Um e 7* (2004)

Terminada a leitura do livro *A chave do tamanho* (2016), os estudantes terão produzido, desde o começo de todas as atividades, variados sentidos para as obras, principalmente sobre os conflitos bélicos, temática intencionalmente escolhida, visando alcançar os objetivos. Nesse sentido, os alunos foram reformulando, questionando, conectando e consolidando os conhecimentos acerca dos diferentes conteúdos presentes nos textos.

Na próxima atividade, a temática se inverte para a “busca da paz”, tendo como leitura a obra *Um e 7* (2004), da Editora Martins Fontes, escrito por Gianni Rodari e ilustrado por Vittoria Facchini.

O livro desenvolve a história através de um narrador onisciente, que conheceu um menino que, ao invés de ser apenas um, era, na verdade, sete meninos. Cada um desses sete moravam em um ponto do planeta, mas, mesmo assim, não deixavam de ser crianças, com 8 anos, e que riam na mesma língua: Paolo, Jean, Kurt, Yuri, Jimmy, Chu e Pablo eram sete, mas eram sempre o mesmo menino que sabia ler e escrever e andava de bicicleta sem pôr a mão no guidão. Agora que esses sete garotos cresceram, não vão poder fazer guerra porque todos são uma só pessoa.

A obra, por si, conecta com *A chave do tamanho* (2016), em relação à visão da sociedade como um corpo só, como cada perna, cada dedo, cada membro do corpo humano, como bem mencionou Dona Benta:

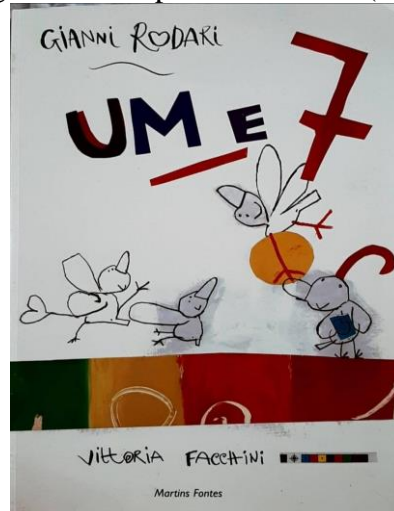
Não há tal, minha filha. A Humanidade forma um corpo só. Cada país é um membro desse corpo, como cada dedo, cada unha, cada mão, cada braço ou perna faz parte do nosso corpo. Uma bomba que cai numa casa de Londres e mata uma vovó de lá, como eu, e fere uma netinha como você, ou deixa aleijado um Pedrinho de lá, me dói tanto como se caísse aqui. É uma perversidade tão monstruosa, isso de bombardear inocentes, que tenho medo de não suportar por muito tempo o horror desta guerra. Vem-me a vontade de morrer. Desde que a imensa desgraça começou não faço outra coisa senão pensar no sofrimento de tantos milhões de inocentes. Meu coração anda cheio de dor de todas as avós e mães distantes, que choram a matança de seus pobres filhos e netinhos (LOBATO, 2016, p. 19).

Além disso, conecta com a vontade de Emília, que, em busca de pôr um fim no conflito, propõe a paz.

Em todo o livro de Rodari, há diversos empregos de cores nos tons amarelo, vermelho, verde, azul, violeta, preto e branco. Na capa, por exemplo, aparecem todas com ilustrações de pássaros e o símbolo da paz, remetendo a desenhos produzidos por crianças. O título do livro

está exposto acima da página com um traço em vermelho embaixo, este traço, situando um acento na letra “e” de *Um e 7* (2004), se lido com o título se transforma em “um é 7”:

Figura 19 – Capa de *Um e sete* (2004)



Fonte: Rodari (2004).

As cores representam um papel importante na obra – em todas as páginas há predominância de uma cor, ora branco, ora vermelho, ora preto ou azul. Nas páginas que contêm a descrição dos setes meninos, a exemplo, se misturadas as cores primárias, transformam-se em uma cor secundária. Assim, para indicar a “mistura” das cores, a cor que é resultado da junção das cores primárias é representada na página ao meio, enquanto as primárias ficam na paginação anterior e posterior desta, como bem mostra as figuras da obra a seguir. Husserl, considera que a cor é algo fenomenológico em seu livro *A ideia da Fenomenologia* (2001). Assim, numa consciência mutável, pelo momento e experiência, elas nos levam a apreender pelos sentidos.

Levando isso em consideração, o verde, situado entre o amarelo e o azul, é esperançoso, tranquilizador e humano. Na bandeira do Islã, a cor verde se constitui emblema da salvação. Além dessa definição, de acordo com o dicionário de símbolos, o desencadear da existência parte do vermelho e desabrocha no verde (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1988).

Figura 20 – Páginas 14 a 19 do livro *Um e sete* (2004)



Fonte: Rodari (2004, p. 14-19).

O vermelho, no que lhe concerne, é considerado fundamentalmente como o princípio da vida, tem seu poder, sua força e seu brilho (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1988). O amarelo “deriva do latim *amaryllis*. Simboliza a cor da luz irradiante em todas as direções, [...] remete à alegria, espontaneidade, ação, poder, dinamismo, impulsividade” (FARINA, 2006, p. 101).

Já o laranja, uma cor quente, demanda energia e, conforme Tiski-Franckowiak (2000), o alaranjado está em meio termo nas sensações que podem ser sentidas pelos receptores, e seu efeito se assimila ao ato de transformação. O preto pode ser visto como expressivo e angustiante (FARINA, 2006) e assim como o branco, tem seu valor absoluto, podendo situar-se nas duas extremidades da gama cromática “enquanto limite tanto das cores quentes como das cores frias” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1988, p. 740).

Por fim, a cor violeta/roxa, “em tons escuros, o violeta está ligado à ideia de saudade, ciúme, angústia e melancolia, tornando-se deprimente. Em tons claros, é alegre e aproxima-se das propriedades do rosa” (PEDROSA, 2009, p. 103).

Em relação aos sentidos que as cores dispõem na obra, são inúmeras as interpretações mensuráveis, já que um texto literário pode suscitar uma infinidade de leituras, mas pode significar, por exemplo, as qualidades ou os “poderes” que cada personagem possui em busca da paz. Nesse sentido, é impossível dizer qual seria a melhor ou a única interpretação: “a cor é uma linguagem individual. O homem reage a ela subordinado às suas condições físicas e as suas influências culturais” (FARINA, 2006, p. 16), mas é inegável que “As cores influenciam o ser humano e seus efeitos, tanto em caráter fisiológico, como psicológico, intervêm em nossa vida, criando alegria ou tristeza, exaltação ou depressão, atividade ou passividade, calor ou frio, equilíbrio ou desequilíbrio, ordem ou desordem, etc.” (FARINA, 2006, p. 2).

As ilustrações, que se assemelham às de crianças, possuem riscos bem marcados que também contam a sua história. Em plano-detalhe, podemos ver o símbolo da paz, representado nas patas do pássaro:

Figura 21 – Plano-detalhe do livro *Um e sete* (2004)

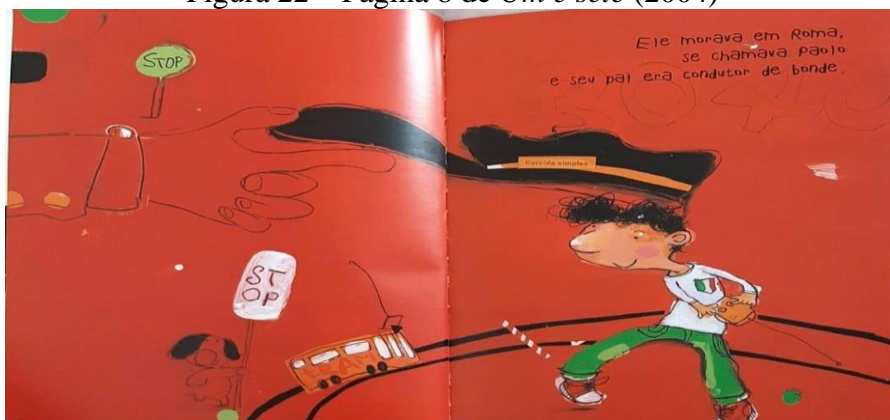


Fonte: Rodari (2004).

Por ser um livro ilustrado, existe uma relação independente, mas indissociável, entre a imagem e a escrita. “Os melhores livros ilustrados são aqueles em que há uma verdadeira complementaridade ou interdependência entre a imagem e a palavra, propiciando o surgimento de lacunas de sentido, as quais encorajam o leitor a exercer sua criatividade no ato da leitura e da interpretação” (KIRCHOF; SOUZA, 2019, p. 33).

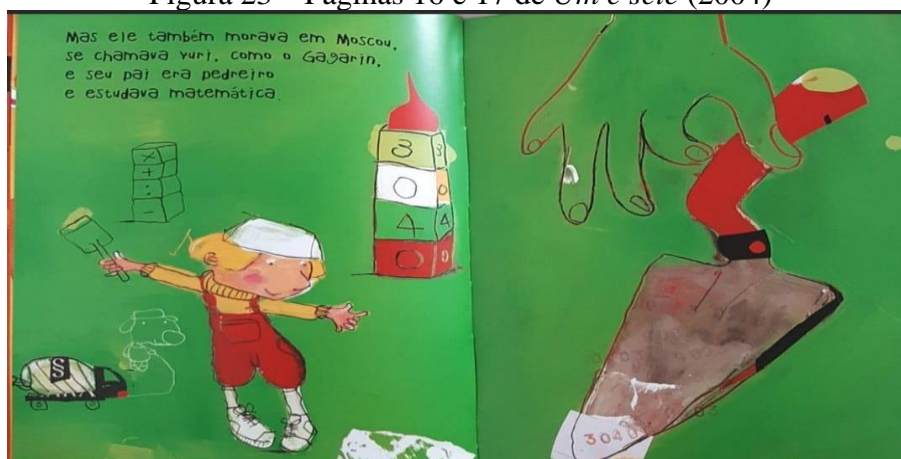
Na ilustração de Facchini (2004), a título de exemplo, quando se narra acerca dos sete meninos, sempre há o pai entregando ao filho instrumentos de sua profissão, enquanto a palavra descreve o garoto e explica sobre o ofício do responsável: “Ele morava em Roma, se chamava Paolo e seu pai era condutor de bonde” (RODARI, 2004, p. 11).

Figura 22 – Página 8 de *Um e sete* (2004)



Fonte: Rodari (2004, p. 8).

Em uma das páginas, ao relatar sobre Yuri, que morava em Moscou, ativando o conhecimento prévio sobre a guerra, faz menção ao astronauta soviético Iuri Gagarin, muito conhecido pela Guerra Fria, como o primeiro homem a pisar na lua:

Figura 23 – Páginas 16 e 17 de *Um e sete* (2004)

Fonte: Rodari (2004, p. 16-17).

É com esses e com mais outros sentidos que os sete meninos, que tinham a mesma idade e riam na mesma língua, não iam mais fazer guerra, pois agora são apenas um.

Em vista disso, para apreciar o livro, algumas ações devem ser feitas para que os estudantes, ao lerem, suscitem interpretações que não foram contempladas anteriormente, como reconhecer as cores e o formato da bandeira italiana quando há a fala de Paolo.

Dessa forma, primeiro o professor explica sobre o autor da obra: Giovanni Francesco Rodari, conhecido como Gianni Rodari, nasceu no noroeste da Itália, no dia 23 de outubro de 1920, na província de Varese e faleceu em Roma, no ano de 1980. Jornalista, professor, escritor e poeta foi convocado para lutar na Segunda Guerra Mundial pelo ditador Benito Mussolini. Ao final da guerra, se dedica à militância política e depois, como jornalista, encontra a carreira de escritor, ficando reconhecido como o maior autor infantil da Itália, ganhando prêmios importantes como o Prêmio Hans Christian Andersen. Considerado o Monteiro Lobato da Itália, Gianni Rodari escreveu diversas obras como a *Gramática da fantasia* (livro teórico) e *Fábulas por telefone* (livro para o público infantil).

Revelar informações do autor faz com que as crianças tenham um repertório cada vez maior sobre diferentes autores de literatura infantil. A partir dessas informações de Rodari, os estudantes poderão conectar a Monteiro Lobato, pela importância que lhes conferem, como também ponderar sobre as obras, trazendo relações e diferenças de forma mais concisa.

Assim, no antes da leitura, o docente esclarece sobre o autor e o objetivo da atividade literária: compreender o que a obra pretende informar sobre a paz, indaga sobre a capa e realiza a leitura compartilhada.

Colomer (2007, p. 149), a respeito desse tipo de leitura, aponta que “os livros a serem compartilhados devem ser aqueles que ofereçam alguma dificuldade ao leitor, o ideal é que seja

um texto que os leitores ainda não conheçam, ou seja, que um sentido ainda não esteja construído. Afinal é necessário que haja um esforço de construção”.

Depois, o professor questiona: O que vocês veem na capa? Qual é o título? O que ele significa? Qual é o nome do autor? E de quem ilustrou? Sobre o que a história irá falar? Para você, o que representa essas ilustrações?

Ao ler, é importante que o professor ofereça espaços para que comuniquem sua compreensão, seja ao dizer o que conectou, ao trazer questionamentos ou agregando nos diálogos dos colegas. O docente auxilia com perguntas e dialoga sobre sua própria impressão sobre o texto, colocando-se como leitor.

É fato que a guerra está presente na sociedade e que afeta de modo catastrófico todo o mundo, discutir sobre a paz é encontrar maneiras de dialogar sobre o tema, de produzir sentidos e de refletir sobre o nosso modo de agir em sociedade.

Após a leitura, o professor pergunta: qual é o tema? O que é paz para você? A nossa sociedade pode viver em paz? O que precisaríamos fazer? Como a sociedade entra em guerra? Que espaços são afetados pelo conflito? Um conflito é importante para a sociedade? Quem são os mais afetados? O que o autor quis informar através do texto? O que você compreendeu?

Instigados pelo assunto da paz, da amizade, pela recordação de que todos fomos crianças um dia, que gostávamos das mesmas coisas, que brincávamos e nos divertíamos quase do mesmo modo, o professor pode chamar atenção para esse tipo de conversa, levando-os a perceberem ou a questionarem as mudanças que ocorrem entre os sujeitos que um dia foram crianças e em outro comandam uma guerra. Assim, na sequência, o docente pode finalizar a atividade pedindo uma ilustração: Faça de conta que você é um novo personagem, o oitavo na turma de 7, e se represente a partir de um desenho e de um pequeno texto.

O objetivo dessa atividade é fazer com que o estudante se sinta parte de um conjunto de pessoas que luta a favor da pacificação, do mesmo modo que se visualize em algum lugar do mundo como os meninos retratados na obra de Rodari e que escreva sobre si, buscando se reconhecer como personagem pertencente a uma sociedade que pode lutar pela paz e que precisa se responsabilizar pelos atos produzidos.

Por fim, para que o professor consiga avaliar mais uma vez a compreensão sobre o assunto, agora com todas as leituras concluídas, retoma a atividade realizada no começo em que levantou o conhecimento prévio do aluno através do quadro com três colunas.

Desta maneira, o professor solicita que os estudantes completem a última coluna da tabela, considerando todos os conhecimentos apropriados acerca da Segunda Guerra Mundial.

As outras duas partes já devem ter sido preenchidas desde o momento que as atividades começaram. Trata-se, então, de possibilitar aos leitores avaliarem a sua compreensão, tal qual para o professor. Agora é o momento de compartilharem o que entenderam, como também de informarem aquilo que ainda não está claro, pois a atividade está terminando.

Quadro 20 – Levantamento do conhecimento prévio/o que aprendi

O que eu sei sobre	O que eu quero saber	O que eu aprendi

Fonte: Girotto; Souza (2010).

Jogo da compreensão

Depois de terminada a leitura do livro de Rodari, a próxima etapa será com base nos estudos de Menegassi (2009) e visa elaborar um jogo de cartas com tabuleiro, a partir de perguntas com foco na interação entre autor, texto e leitor, para todas as obras lidas no decorrer do semestre letivo. Os alunos tiveram a oportunidade de ler e de se expressarem diante de sua leitura sobre *Fumaça* (2011), *Rosa Branca* (2018), *A chave do tamanho* (2016) e *Um e sete* (2004) e, ao jogarem, podem retomar essas informações, refletindo sobre elas. Assim, as regras do jogo podem ser elaboradas pelos próprios estudantes, como forma de trabalhar o texto instrucional. Entretanto, destaca-se que ficará a critério do professor a escolha sobre a aplicação desta atividade em específico.

Perguntas com foco na interação entre autor-texto-leitor considera que o sentido do texto é produzido na interação texto-sujeito. Dessa maneira,

os participantes desse processo dialógico, no caso, o leitor e o autor, se encontram no texto, que é o lugar em que a interação verbal se constitui. Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. Apesar da possibilidade de produção de vários sentidos ao texto, este, por sua vez, dentro de seus limites linguísticos-discursivos, delimita os sentidos possíveis, não permitindo o valeduto na leitura, como na concepção do leitor. Isto significa que o texto delimita o que pode ser lido, os sentidos que podem ser produzidos para ele (MENEGASSI, 2009, p. 4).

Nesse sentido, o jogo será feito com o objetivo de contemplar todas as leituras realizadas. Em relação a isso, deverá ser entregue aos estudantes várias fichas com perguntas, acompanhadas por um dado, por pinos com cores diferentes e por um tabuleiro com fases a serem cumpridas (os próprios discentes podem confeccionar os objetos). A seguir, destacam-se as perguntas que pertencerão ao jogo e que deverão ser separadas em fichas pelos alunos, no momento que discutirem sobre as regras:

Quadro 21 – Perguntas para o jogo

Perguntas com foco nos autores e personagens:	Perguntas com foco nos textos	Perguntas com foco no leitor	Perguntas com foco na interação autor-texto-leitor
Qual é o desejo da personagem Rosa Branca?	Qual o sexo das personagens da obra de <i>Fumaça</i> ?	Qual é sua opinião sobre a decisão de Emília?	Por que o título da narrativa é <i>A chave do tamanho</i> ?
Qual é o desejo da personagem principal de <i>Fumaça</i> ?	Qual o sexo das personagens de <i>A chave do tamanho</i> ? Quais palavras presentes no texto comprovam isto?	O que você faria se tivesse no lugar de Emília?	Por que o título da obra é <i>Fumaça</i> ?
Qual o desejo de Emília em <i>A chave do tamanho</i> ?	Procure em 1 minuto: Qual é a explicação no texto sobre a seleção natural?	Que solução você propõe para a guerra?	Por que o título da obra é <i>Rosa Branca</i> ?
Qual a intenção dos autores Fortes e Concejo ao desenharem urubus sobrevoando os vagões?	Procure em 30 segundos e oralize aos colegas: Quais são as dificuldades de viver no mundo miniaturizado?	Por que você acha importante falar sobre os conflitos bélicos?	Por que Emília quis acabar com a guerra?
Qual a intenção de Monteiro Lobato ao escolher Emília para desligar a chave da guerra?	Em qual texto podemos encontrar referências a outros personagens de outras obras?	Como você se protegeria no “mundo biológico”?	Por que os meninos de <i>Um e sete</i> eram um só?
Qual a intenção de Rodari em dizer que todos os garotos são uma pessoa só?	Responda rápido: em qual texto há a visão de alguém que foi afetado pela guerra? Por quê?	O que você sentiria se estivesse no lugar do menino do livro <i>Fumaça</i> ?	Por que em <i>Rosa Branca</i> estava cada vez mais magra, enquanto o prefeito da câmara engordava?
Por que o autor do texto <i>Um e Sete</i> escreveu para crianças sobre a guerra?	Em qual texto houve mortes por conta dos conflitos?	O que você sentiria se estivesse no lugar de Rosa Branca?	Por que o rapazinho tentou fugir do caminhão em <i>Rosa Branca</i> ?
Quais sentimentos o autor quis expressar através de <i>Fumaça</i> ?	Em quais partes do livro <i>Rosa Branca</i> a ilustração incita sobre	Em sua opinião, Emília estava certa? Por quê?	Que características poderiam ser o motivo para que crianças fossem presas no

	o partido político que a comunidade apoiava?		campo de concentração?
Qual a intenção de Monteiro Lobato em escrever sobre guerras para as crianças?	Em qual parte do texto de Rodari pode se conectar ao livro de Monteiro Lobato? Cite uma.	Em sua opinião, por que fazemos guerra?	O que é um campo de concentração?
Qual a intenção de Innocenti em retratar o conflito pela visão de uma menina que nasceu na Alemanha?	Em qual parte do texto de <i>A chave do tamanho</i> se conecta ao fato acontecido no mundo? Cite duas.	Comente sobre o livro <i>Um e sete</i> como se quisesse convencer alguém a ler	Por que em <i>Fumaça</i> o menino protagonista não chora?

Fonte: A partir de Menegassi (2009).

Espera-se que o jogo oportunize às crianças a pensarem sobre as diversas obras lidas, retomando, a partir da ativação do conhecimento prévio, as leituras realizadas para responderem as questões. Algumas podem ter auxílio do livro para a resposta, a regra, como mencionado, ficará a critério dos jogadores. Ainda assim, os estudantes poderão acrescentar perguntas, se acharem necessário.

Por fim, uma estratégia de leitura que também é utilizada intencionalmente neste jogo é a da sumarização e da síntese, já que é mais do que a retomada dos conhecimentos produzidos, é a verificação da compreensão dos textos e das temáticas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Agora os sete cresceram e não vão poder fazer guerra,
porque todos são um só homem*
(Gianni Rodari)

Retomando a questão problema que esta pesquisa buscou solucionar: *Como* uma proposta de atividade fundamentada nas estratégias de leitura pode auxiliar os estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental a compreenderem o livro *A chave do tamanho* (2016), de Monteiro Lobato? Nota-se que não tem como ser algo dado como finalizado. Em busca de abarcar aspectos que refletem na sociedade e em sua humanização, quanto mais se aprofunda no assunto, mais se percebe como ele é amplo.

Se ao iniciar a pesquisa buscávamos mudar significativamente a sociedade, esperamos que ao menos a leitura do assunto produza, no leitor, informações que poderá utilizar em vida ao conversar sobre o tema, ao relacionar as análises a outros assuntos, tal como traçar a pesquisa em sala de aula.

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2013, p. 30).

Dessa forma, com o objetivo principal de elaborar uma proposta de atividade metacognitiva de compreensão leitora para a obra literária *A chave do tamanho* (2016), de Monteiro Lobato, investigando de que maneira os estudantes de quinto ano do Ensino Fundamental podem estabelecer relações com os conflitos bélicos a partir da estratégia de leitura conexão, buscamos oferecer aos professores auxílios para o planejamento e a sistematização dos procedimentos metodológicos do ensino e aprendizagem da leitura literária, bem como a compreensão de partes das obras como: capa, autor, ilustrador, texto verbal e texto visual, auxiliando no desenvolvimento humano, na atualização do conhecimento prévio e no direito ao acesso à cultura.

A conexão auxilia na produção de sentidos, pois os alunos, ao conectarem com fatos de sua vida, de mundo ou de leitura de outros textos, agregam na compreensão, conversam, debatem, assimilam e analisam o que foi lido. Assim, para que isso seja possível, o auxílio de outras estratégias é fundamental, já que a pergunta ao texto, por exemplo, oportuniza aos estudantes produzirem suas próprias questões e relações.

Os estudos encontrados acerca de *A chave do tamanho* (2016), outrossim, evidenciam que Monteiro Lobato, como autor, conseguiu em sua escrita proporcionar a leitura de diversos aspectos, que quando encontrados no texto produzem sentidos e estabelecem relações para dentro e para fora da obra.

Ainda assim, as pesquisas referentes ao autor demonstram como ele se preocupava com a escrita e como possuía um pensamento à frente de seu tempo, trazendo para o público infantil assuntos reais que enfrentava quando vivo e que pode ser lido e vivido ainda hoje, por crianças e jovens.

As ações realizadas antes, durante e depois da leitura podem ser entendidas como a própria leitura, não possuindo limites rigidamente estabelecidos. Perguntar, conectar, visualizar e inferir são partes do processo cognitivo dos atos de ler. De acordo com Kleiman (2016, p. 74),

A tentativa NÃO é incoerente, entretanto, se o ensino de leitura for entendido como o ensino de ESTRATÉGIAS DE LEITURA, por uma parte, e como o desenvolvimento das *habilidades linguísticas* que são características do bom leitor, por outra. Tanto estratégias como habilidades são necessárias, porém não suficientes, para realizar o ato de ler.

Não são suficientes, pois a ação do professor influencia, tal como o contexto, a cultura e os materiais, seja literatura ou qualquer outro texto ou gênero.

Nesse sentido, o projeto prático desta dissertação produziu: 1. Dados referentes aos estudos sobre a Guerra, guerra na literatura infantil e o livro *A chave do tamanho* (2016). 2. Dados referentes ao ensino de literatura infantil e da leitura no ambiente escolar. 3. Modelos de atividades literárias e dados referentes a análises dos livros literários escolhidos para compor as discussões sobre guerra e assuntos do cotidiano.

Quando a aplicação for feita em sala de aula, salientamos que, pelo conteúdo ser de cunho sensível, até por isso se enquadra nos “temas polêmicos”, referentes a temas sensíveis que devem ser trabalhados na escola, os estudantes podem se sentir desconfortáveis com o assunto, pois se trata com a morte, a guerra, a fome, a violência e o poder.

À vista disso, justifica-se a necessidade de esclarecer ao professor leitor a respeito das diferentes informações sobre a guerra descrita no capítulo da dissertação *Pôr do Sol de Trombeta*, tal qual trazer discussões sobre o conflito na literatura infantil e os temas polêmicos em sala de aula. O capítulo possui este título porque tem por base a escrita de Lobato, cujo objetivo é o de anunciar sobre o que vai ser descrito, relacionando-se a algo catastrófico, dolorido, angustiante, anunciador. De acordo com o Dicionários de Símbolos escrito por Chevalier e Gheerbrant (1988, p. 910), a trombeta é um “instrumento musical usado para

ordenar os principais momentos do dia ou para anunciar os grandes acontecimentos históricos e cósmicos: o juízo Final, o ataque, uma cerimônia solene”. A partir dessas informações, o professor atualiza seu conhecimento prévio para auxiliar a compreender a proposta a ser desenvolvida, como também para fornecer cada vez mais informações aos estudantes.

Em relação à escrita dos capítulos sobre Monteiro Lobato, *A chave do tamanho* (2016) e estratégias de leitura no capítulo “Lobato e A chave: viagem pelo mundo”, se desenvolvem porque influenciam no entendimento da obra, já que quanto maior for a informação sobre o autor que o professor e, conseqüentemente, estudantes possuem, maiores atribuições de sentidos serão possíveis. Assim, por exemplo, afirmar que a vida de Lobato influencia na compreensão do escrito não quer dizer que sem esta informação o estudante não entenderia o lido, mas, na verdade, ter o acesso a esse tipo de conhecimento os auxilia a preencherem lacunas que o texto deixa. Dessa forma, encontrando elementos que remetem à vida do autor, considera-se que os alunos se envolverão e participarão mais motivados dos processos de significação da obra.

Em relação à obra *A chave do tamanho* (2016), há diversas informações que precisam ser interpretadas e compreendidas pelos estudantes. Considerando isso, o professor, ao conhecer tais aspectos, possibilita uma atividade mais consolidada, já que se tem acesso aos diferentes conhecimentos, seja linguístico, textual e de mundo que o texto contém.

Os procedimentos metodológicos, por sua vez, permitem sempre a retomada pelo professor em busca de se oportunizar, cada vez mais, atividades de leitura com base em estudos que abarcam a literariedade do texto, auxiliando-o na produção de sentidos e de humanização do leitor.

As atividades literárias propostas, assim como toda a pesquisa, deixam espaços para o professor produzir seu sentido a partir das informações, da mesma forma que ponderar seus próprios questionamentos ao texto e oportunizar aos alunos uma leitura mais cuidadosa e necessária. Do mesmo modo que é preciso ensinar os estudantes a utilizarem dos mecanismos estratégicos, também é importante explicitar como incluí-los e utilizá-los na leitura, pois acredita-se que isso irá influenciar de forma positiva na formação do leitor literário.

Assim como Emília, também almejamos a busca pela paz da sociedade, por mais que a pesquisa e as leituras não se resumam apenas a isso. Isso é considerado porque, de acordo com jornais digitais, em que os estudantes podem ter acesso, alerta-se sobre a distorção do Holocausto e do aumento considerável do antissemitismo na pandemia Covid-19 (FOLHA DE SÃO PAULO, 2022).

Buscando a paz com ameaças e dirigindo o Visconde despoticamente, a personagem não é nem a “redentora” da humanidade, nem a “vilã” da história. Antes, apresenta-se humanizada não só no falar, no comer, ou na “dor de beliscão”, mas também, e sobretudo, nos momentos “humanos” que vivencia – a queda da chave do tamanho, por exemplo, ocorre devido a um teste, um “erro” (mesmo que se duvide disso), pois a intenção era abaixar a chave da guerra. O Visconde, tão somente um sábio, não comete erros, não contesta, não revoluciona. Em contrapartida, a ex-boneca adquire, com ele, os conhecimentos científicos, discute, critica e, por fim, usa esses conhecimentos nas experiências que vai ganhando. Tudo muito próximo do universo infantil (VALENTE, 2011, p. 95-96).

Portanto, espera-se que no decorrer da aplicação das atividades o docente possa constatar avanços no desenvolvimento dos participantes, partilhando suas conexões, assim como seus questionamentos, inferências, visualizações, entre outras estratégias de leitura. Por fim, destaca-se, ainda, que ficará a critério do professor organizar outros momentos reflexivos para que ele também se torne um leitor estratégico, tendo em vista que fica mais difícil envolver e ensinar a partir de algo que não se conhece ou se aprecie.

Quando alunos e professor dialogam, produz-se espaços para ouvir a voz do outro, desenvolvendo, em sala de aula, o respeito, a escuta e um caminho para uma formação humanizadora, que se opõem ao mundo em que vivemos. Assim, precisa-se acreditar que não somos sete (bilhões), somos um.

REFERÊNCIAS

- AGRELO, E. *et al.* Tratamento dos conflitos bélicos na literatura infantil e juvenil em língua galega. *In: RUZICKA, V.; VÁZQUEZ, C.; LORENZO, L. (Eds.). Mundos em conflito: Representación de Ideologías, Enfrentamientos Sociales y Guerras en la Literatura Infantil y Juvenil.* Vigo: Universidade de Vigo, 2005. p. 71-90.
- ARAGÃO, I. L. O. Leite e mel na “Cidade do Balde”. *In: SILVA, V. M. T. Nem ponto nem vírgula: Estudos sobre Monteiro Lobato.* Goiânia: Cãnone Editorial, 2007. p. 57-65.
- ARAÚJO, C. G. S. Tia Nastácia e Negrinha: as pontas da meada racial lobatiana. *In: SILVA, V. M. T. Nem ponto nem vírgula: Estudos sobre Monteiro Lobato.* Goiânia: Cãnone Editorial, 2007. p. 23-32.
- ARROYO, L. **Literatura infantil brasileira.** São Paulo: Melhoramentos, 1968.
- AZEVEDO, C. L.; CAMARGOS, M.; SACCHETTA, V. **Monteiro Lobato: Furacão na Botucúndia.** São Paulo: Senac, 1998.
- AZEVEDO, F.; BALÇA, A.; SASTRE M. S. **Os Conflitos Bélicos e a Criança Na Literatura Infantil.** Perspectiva. Florianópolis, 2017, p. 1141–1156.
- AZEVEDO, R. **Livros didáticos e livros de literatura: chega de confusão!** Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 5, n. 25, jan./fev. 1999.
- BAJARD, E. **Da escuta de textos à leitura.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- BAJARD, E. **Eles leem, mas não compreendem: onde está o equívoco?** São Paulo: Cortez, 2021.
- BALBINO, L. Vice-presidente americana assume missão que já foi de Biden; detenções na fronteira com México vêm batendo recordes: Internacional. **Kamala Harris viaja para América Latina com tarefa de estancar crise migratória,** CNN Brasil 24 jun. 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/2021/06/07/kamala-harris-viaja-para-america-central/> Acesso em: 10 jun. 2021.
- BARROS, L.M.; AZEVEDO, F. Literatura infantil e temas difíceis: mediação e recepção. **Em aberto,** Brasília, v. 32, ed. 105, p. 77-92, 2019.
- BERCAW, L.; COLLINS, A. The discussion filter: culturally relevant children’s literature in the teacher education classroom. **Teaching & Learning.** Charlotte, NC, v. 22, n. 1, p. 22-33, 2007.
- BORGES, M. Z. Sinhazinha Brasileira: português do Brasil. Um sonho de Monteiro Lobato. **Revista do GELNE (UFC),** v. 4, p. 245-8, 2007.
- BOYNE, J. **O menino do pijama listrado.** São Paulo: Companhia das letras, 2007.

BRÄKLING, K. L. Leitura colaborativa. In: FRADE, I. C. A. S. et al. (org.). *In: Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2014.

BRASIL. **Entenda os critérios e fases**. Plano São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/planosp/>. Acesso em: 12 jan. 2021.

CAMARGO, L. **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1995.

CAMARGO, L. **Poesia infantil e ilustração**: estudo sobre *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles. 204 f. Dissertação. (Mestrado em Letras) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

CANDIDO, A. **A formação da Literatura Brasileira**. V1. 7.ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1999.

CANDIDO, A. **Na sala de aula**: caderno de análise literária. 8. ed. São Paulo: editora ática, 2011.

CARDOSO, J. B. **Teoria e prática de leitura, apreensão e produção de texto**: para um tempo de “PÁS” (Programa de Avaliação Seriada). Brasília: Universidade de Brasília. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2001.

CARROLL, L. **Aventuras de Alice no País das Maravilhas**: Através do Espelho e o que Alice encontrou lá. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

CARVALHO, F. A. **Biologia e Cultura**: Significações partilhadas na Literatura de Monteiro Lobato. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências. Belo Horizonte, 2007, p. 238–253.

CAVALHEIRO, E. **Monteiro Lobato**: vida e obra. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dicionário de Símbolos**: Mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2019.

COSTA, N. F. **A boneca Emília**: por uma pedagogia performática. Orientador: Marlúcia de Menezes Paiva. 2005. 180 p. A BONECA EMÍLIA: POR UMA PEDAGOGIA PERFORMÁTICA (Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2005.

CYTRUNOWICZ, R. **Guerra sem guerra**: a mobilização e o cotidiano em São Paulo durante a Segunda Guerra Mundial. São Paulo. Geração Editorial; Edusp, 2000.

DEBUS, E. **Monteiro Lobato e o leitor, esse conhecido**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2004.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DESLAURIERS, J. P. **Recherche qualitative: guide pratique**. Montreal: McGrawHill, 1991.

ERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FARIA, M. A. de O. A “imaginação miniaturizante” em *A Chave do Tamanho*. **Stylos**. Assis: Unesp/IBILCE, 1983.

FARINA, M. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. São Paulo: Edgard Blucher, 2006.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Distorção do Holocausto e aumento do antissemitismo na pandemia preocupam Europa**. 28 jan. 2022. Disponível em: Acesso em: 11 fev. 2022.

FOLHA DE SÃO PAULO. **A guerra que nunca acabou**. [S. l.], 16 ago. 2021. Disponível em: <https://www.instagram.com/folhadespaulo/>. Acesso em: 17 ago. 2021.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Apostila do curso de especialização em comunidades virtuais de aprendizagem. Informática educativa. Universidade Estadual do Ceará, Ceará, 2002.

FORTES, A. **Fumaça**. Curitiba: Positivo, 2011.

FORTES, A. Ilustrações de Joanna Concejo. **Fumaça**. Curitiba: Positivo, 2011.

FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FOUCAULT, M. O que é crítica: crítica e Aufklärung. **Cadernos F.F.C- UNESP/Marília**, v. 09, n.1, 2000.

FREIRE, P. **Aumente a qualidade e quantidade de suas publicações científicas: manual para projetos e artigos científicos**. Curitiba: CRV, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido: saberes necessários à prática educativa**. 45ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GANCHO, C. V. **Como analisar narrativas**. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2004. (série princípios).

GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. **Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem**. SOUZA, Renata Junqueira *et al.* **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2010, p. 45-114.

GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. **Modos de ler e estratégias para ler: crianças, leitura e literatura infantil**. *Leitura: Teoria & Prática*, v. 30, n. 58, junho, 2012, p. 16-24.

GODOY, A.S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, p. 20-29, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 21 ago. 2021.

GOMES, J. A. Da inocência agredida à “inocência recompensada”: Aquilino Ribeiro e Menezes Ferreira. In: FERNÁNDEZ, Mar *et al.* (coord.). **De como a Literatura para a Infância e a Juventude “é chamada à guerra”**: Reflexões sobre os conflitos bélicos na Galiza e em Portugal. Porto: Tropelias & Companhia, 2015, p. 65-81.

GONÇALVES, S. Aprender a ler e compreensão do texto: processos cognitivos e estratégias de ensino. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 46, 2008, p. 135-151.

GOUVÊA, A. A. V. A GUERRA INVADE O SÍTIO DO PICAPAU AMARELO. **ENSAIOS**, Belo Horizonte, v. 8, p. 1-243, 19 dez. 2004.

GOUVÊA, Ana Amélia Vianna. A desilusão de um herói. **DC Cultura**. 30 ag. 2003.

HARARI, Y. N. **Sapiens**: Uma breve história da humanidade. Trad. Jorio Dauster. 1ª ed. São Paulo. Companhia das Letras, 2020.

HARVEY, S.; GOUDVIS, A. **Strategies that work teaching comprehension for understanding and engagement**. 2. ed. Portland, Maine: Stenhouse Publisher, 2007.

HÉBERT, M. F. **Nenhum peixe aonde ir**. São Paulo: Edições SM, 2006.

HERDEIRO, Maria Bernardette Herdeiro (1980). Dimensão pedagógica da leitura. *In*: **Problemática da leitura– aspectos sociológicos e pedagógicos**. Lisboa: INIC, 1980, p. 35-44.

HIRSCH, M. **The Generation of post-memory**: gender and culture. New York: Columbia University Press, 2012.

HOF, M. **Um fio de esperança**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. 106 p.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. M. Instituto Antônio Houaiss de lexicografia. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. lix, p. 1986.

HUNT, P. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010

HUNT, P. **War in Children’s Literature - Why?** *In*: RUZICKA, Veljka; VÁZQUEZ, Célia; LORENZO, Lourdes (Eds.). **Mundos en conflicto: Representación de Ideologías, Enfrentamientos Sociales y Guerras en la Literatura Infantil y Juvenil**. Vigo: Universidade de Vigo, 2005. p. 13-27.

HUSSERL, E. **A idéia da Fenomenologia**. Tradução: Frank de Oliveira. São Paulo: Editora: Madras, 2001.

INNOCENTI, R. **Rosa Branca**. Portugal: Kalandraka, 2018.

KLEIMAN, Â. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 16. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 16ª ed. Campinas, São Paulo: Editora Pontes, 2016.

LAJOLO, M. Linguagens na e da literatura infantil de Monteiro Lobato. *In*: LAJOLO, M; CECCANTINI, J. L. **Monteiro Lobato, livro a livro**: Obra infantil. São Paulo: Editora Unesp, 2009. cap. 1, p. 15-29.

LAJOLO, M. **Monteiro Lobato**: um brasileiro sob medida. São Paulo: Moderna, 2000.

LAJOLO, M. **O texto não é pretexto**. *In*: Leitura em crise na escola: as alternativas do Professor. TEIXEIRA, V. A. *et al.* (Org). ZILBERMAN, R. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1991. 161p.

LAJOLO, M. P. A CHAVE DO TAMANHO: Uma guerra de verdade e uma chave de mentirinha. **Proj. História**, São Paulo, ed. 32, p. 371-383, jun 2006.

LAJOLO, M. ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira**: História & Histórias. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

LOBATO, J. B. M. **A Barca de Gleyre**. Tomo II. São Paulo: Brasiliense, 1956a.

LOBATO, J. B. M. **A Barca de Gleyre**. Tomo I. São Paulo: Editora Brasiliense, 1959b.

LOBATO, J. B. M. **A chave do tamanho**. 3 ed. São Paulo: Globinho, 2016.

LOBATO, J. B. M. **A chave do tamanho**. Ilust. J. U. Campos. São Paulo: Cia: Editora Nacional, 1942a. 161p. Série 1. V.33. (biblioteca Pedagógica Brasileira)

LOBATO, J. B. M. **Cartas escolhidas**. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1970.

LOBATO, J. B. M.; RANGEL, G. **A barca de Gleyre**: quarenta anos de correspondência literária entre Monteiro Lobato e Godofredo Rangel. São Paulo: Brasiliense, 1961.

LOBATO, J. B. M. **A Barca de Gleyre**. Tomo II. São Paulo: Brasiliense, 1951.

MARK, J. J. **Battleof the Metaurus**: Definition. World History Encyclopedia, 2018. Disponível em: BattleoftheMetaurus - World HistoryEncyclopedia. Acesso em: 22 maio 2021.

MARK, J. J. **War in Ancient Times**. Ancient History Encyclopedia, 2009. Disponível em: Guerra nos Tempos Antigos - Enciclopédia da História Mundial (worldhistory.org). Acesso em: 25 maio 2021.

MARK, J. J. **Warfare**: Definition. World History Encyclopedia, 2009. Disponível em: <https://www.worldhistory.org/warfare>. Acesso em: 22 maio 2021.

MARTINS, W. **História da inteligência brasileira**. V. VII. São Paulo: Cultrix, 1979, p. 85-86.

MELLO, Ana Maria Lisboa de et al. A Chave do Tamanho: a instauração de uma nova ordem. **Literatura infanto-juvenil**: prosa & poesia. Goiânia: Ed. da UFG, 1995. p.57-72.

MENDONÇA, F. G. M. Pintando com palavras. *In*: SILVA, V. M. T. **Nem ponto nem vírgula**: Estudos sobre Monteiro Lobato. Goiânia: Cãnone Editorial, 2007. p. 41-48.

MENEGASSI, R. J. **Avaliação de leitura**: construção e ordenação de perguntas. *In*: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17, 2010e, Campinas SP: ALB, 2009. Disponível em:
http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem04/COLE_777.pdf. Acesso em: 13 mar. 2022. ISSN: 2175-0939, p. 1-11.

MORAES, G. R. **A chave do tamanho abre o conhecimento do espaço geográfico**. Orientador: Dr. Nelson Rego. 2006. Dissertação (Tese (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

MORTATTI, M. R.L. Método Analítico, cartilhas e escritores didáticos: ensino da leitura em São Paulo: **História da Educação**, 1999.

MOURA, B. A. de; DONÁ, G.; BARBOSA, G. A. da S.; LOPES, L. M. Construindo sentidos com o outro: leitura dialógica, leitura compartilhada e roda de leitura. *In*: SOUZA, R. J. de et al. **Da leitura silenciosa à leitura dramática**: modos de ler na escola. 1. ed. Presidente Prudente: Educação Literária, 2020. cap. 1, p. 19-42 (no prelo).

NASCIMENTO, L. A miniaturização do mundo em "A guerra no Bom Fim", de Moacyr Scliar. **Linguagem- Estudos e Pesquisas**, [s. l.], v. 18, ed. 1, p. 47-48, 2014.

NIKOLAJEVA, M; SCOTT. C. **Livro ilustrado**: palavras e imagens. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

PEDROSA, I. **Da cor a cor inexistente**. São Paulo: Editora Senac. 2009.

PENTEADO, R. J. W. **Os filhos de Lobato**: o imaginário infantil na obra do adulto. São Paulo: Globo, 2011.

PEREIRA, D. C. M. Trauma, Literatura e Imagem: uma leitura de Fumaça, de Antón Fortes. **ABRALIC**, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em:
<https://abralic.org.br/anais/?ano=2017>. Acesso em: 22 out. 2020.

PIRES DE BRITO, R. H. **A influência de autores estrangeiros em Monteiro Lobato e a constituição Brasileira**. GELNE (UFC), v.4, p. 253-7, 2007.

POUND, E. **ABC da Literatura**. 220 p. 11ª ed. Apresentação de Augusto de Campos. Tradução de Augusto de Campos e José Paulo Paes. Ed. Cultrix, São Paulo, 2006.

PUTIN autoriza o envio de militares russos para ‘manter a paz’ nas regiões separatistas da Ucrânia: Decisão vem no mesmo dia em que a Rússia reconheceu a independência de Donetsk e Luhansk. G1. **MUNDO**, [S. l.], p. s/p, 21 fev. 2022. Disponível em: https://g1.globo.com/mundo/noticia/2022/02/21/putin-autoriza-o-envio-de-militares-russos-para-garantir-a-seguranca-nas-regioes-separatistas-da-ucrania.ghtml?utm_source=thenewsc&utm_medium=email&utm_campaign=referral#. Acesso em: 2 mar. 2022.

PUTIN reconhece independência de duas áreas separatistas da Ucrânia: Assinatura do documento foi feita durante um pronunciamento televisionado nesta segunda-feira. [S. l.]: **CNN BRASIL**, 22 fev. 2022. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/putin-faz-discurso-sobre-situacao-na-ucrania/?utm_source=thenewsc&utm_medium=email&utm_campaign=referral. Acesso em: 2 mar. 2022.

RAMOS, A. M. **Tendências contemporâneas da literatura portuguesa para a infância e juventude**. Porto: Tropelias & Companhia, 2012.

RAMOS, G. **A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

REYNOLDS, K. **Radical Children’s Literature: future vision sanda esthetic transformations in juvenil e fiction**. New York: Palgrave Macmillan, 2007.

RODARI, G. **Um e 7**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RODRIGUES, M. L.; LIMENA, M. M. C. (Orgs.). **Metodologias multidimensionais em Ciências Humanas**. Brasília: Líber Livros Editora, 2006. p. 75.

ROSENBLATT, D. E. **Making meaning with texts: selected essays**. Portsmouth, NH: Heinemann, 2005.

SANNA, F. **A viagem**. São Paulo: VR Editora, 2016.

SFORNI, M. S. F. **Aprendizagem e Desenvolvimento: o papel da mediação**. In: Vera Lúcia Fialho Capellini; Rosa Maria Manzoni. (Org.). Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional. Bauru UNESP/FC/SP: Cultura Acadêmica, 2008.

SILVA, A. L. Trajetória da Literatura Infantil: da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico na atualidade. **Revista Eletrônica de Graduação do UNIVEM**, [s. l.], v. 2, ed. 2, 2009.

SOBRINO, J. Entrevistas: Roberto Innocenti. In: **Revista Emília**. [S. l.], 2014. Disponível em: <https://emilia.org.br/roberto-innocenti/>. Acesso em: 3 jan. 2022.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, R. J. **Ler e ensinar: estratégias de leitura**. 1. ed. Tubarão, SC: Copiart, 2019.

VALENTE, T. A. A chave do mundo: o tamanho. LAJOLO, M; CECCANTINI, J. L. **Monteiro Lobato, livro a livro**: Obra infantil. São Paulo: Editora Unesp, 2009. cap. 27, p. 455-467.

VALENTE, T. A. **Monteiro Lobato**: um estudo de A chave do tamanho. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

VASCONCELOS, Z. M. C. de. **O universo ideológico da obra infantil de Monteiro Lobato**. São Paulo: Traço, 1982.

VAZ, L. A Chave do Tamanho. **Revista da Academia Paulista de Letras**, São Paulo, v. 8. N.31, p.46-51, set. 1945.

VÁZQUEZ, C.; LORENZO, L. (Eds.). **Mundos enconflicto**: Representación de Ideologías, Enfrentamientos Sociales y Guerras em la Literatura Infantil y juvenil. Vigo: Universidade de Vigo, 2005. p. 427-438.

VIEIRA, R. D.; MELO, V. F.; BERNARDO, J. R. R. O júri simulado como recurso didático para promover argumentações na formação de professores de física: o problema do 'gato'. **Ensaio**: Pesquisa em Educação em Ciências, v.16, p. 203 - 226, 2014.