Volume 13, nº 2, 2025
https://doi.org/10.30620/gz.v13n2.p55

Grau Zero
Revista de Crítica Cultural

LOBATO E FREIRE: A MEDIAÇÃO DE LEITURA EM *FÁBULAS* SOB O PRISMA DE CONCEITOS FREIREANOS

Franciane Fernandes Bonaldi
Universidade Federal do Paraná – UFPR

Resumo: Paulo Freire (1921-1997) defendeu em sua extensa e amplamente traduzida produção teórica uma educação que desenvolvesse as potencialidades dos indivíduos, que estimulasse a prática da liberdade, que propiciasse – em meio à sociedade capitalista, entendida como "opressora" – condições de reflexão que pudessem não só desvelar as mazelas do sistema, mas oportunizar a "conscientização", o engajamento crítico dos indivíduos na transformação social. Décadas antes de Freire questionar método, conteúdo, concepções e finalidade do ensino tradicional, Monteiro Lobato (1882-1948) também se preocupou com a educação nacional e, percebendo que faltavam boas histórias para serem lidas às crianças, dedicou-se à escrita, tradução, edição e publicação de histórias infantis. Considerando que os autores tinham interesses comuns (leitura, educação, cultura), mas se dedicaram a áreas do conhecimento distintas (Literatura e Educação/Filosofia) e que, ao expressarem suas visões de mundo, produziram gêneros textuais diferentes (texto literário e reflexões didático-pedagógicas, respectivamente), este artigo buscou responder ao seguinte questionamento: haveria semelhanças na compreensão de Monteiro Lobato e Paulo Freire sobre leitura e educação? A fim de responder a essa questão, investigou-se a mediação de leitura representada em *Fábulas* (1922), de Monteiro Lobato, a partir de conceitos freireanos.

Palavras-chave: Monteiro Lobato. Paulo Freire. *Fábulas*.

LOBATO AND FREIRE: READING MEDIATION IN FABLES THROUGH THE PRISM OF FREIREAN CONCEPTS

Abstract: Paulo Freire (1921-1997), in his extensive and widely translated theoretical production, defended an education that developed the individuals potentialities, stimulated the practice of freedom and provided – in the midst of a capitalist society understood as "oppressive" – conditions for reflection that could not only unveil the evils of the system, but also provide the opportunity to their "conscientization" and critical engagement in social transformation. Decades before Freire questioned the method, content, conceptions and purpose of traditional teaching, Monteiro Lobato (1882-1948) was also concerned about national education and, realizing that there was a lack of good stories to be read to children, he dedicated himself to writing, translating, editing and publishing children's stories. Considering that the authors had common interests (reading, education, culture), but dedicated themselves to distinct areas of knowledge (Literature and Education/Philosophy) and that, by expressing their worldviews, they produced different textual genres (literary text and didactic-pedagogical reflections, respectively), this paper sought to answer the following question: would there be similarities in Monteiro Lobato and Paulo Freire understanding of reading and education? In order to answer this question, we investigated the reading mediation represented in Monteiro Lobato's *Fábulas* (1922), based on Freirean concepts.

Keywords: Monteiro Lobato. Paulo Freire. Fables.

Submissão: 30 set. 2025 ⊶ **Aceite**: 15 out. 2025

CC BY-SA

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade.
(Antonio Candido)

Introdução

Em setembro de 2021, completaria 100 anos aquele que, desde 2012, tornou-se o patrono da educação brasileira, de acordo com a lei 12.612, sancionada pela presidente Dilma Rousseff. A partir das experiências que teve como professor e de sua compreensão da Crítica à Economia Política, Paulo Freire (1921-1997) defendeu, em sua extensa e amplamente traduzida (mais de 40 idiomas) produção teórica, uma educação que desenvolvesse as potencialidades dos indivíduos, que estimulasse a prática da liberdade, que propiciasse – mesmo em meio à sociedade capitalista, entendida como "opressora" – condições de reflexão que pudessem não só desvelar as mazelas do sistema, mas ensejar a "conscientização", o engajamento crítico dos indivíduos na transformação social.

Para Freire, educação e política são indissociáveis, e é importantíssimo que aquele que ensina se dê conta de seu papel fundamental no processo de revelação ou de ocultação da realidade, sendo, portanto, necessário que o educador se pergunte constantemente "o que" e "para que" ensina. Contudo, se por um lado o autor atribui à educação um papel significativo no processo de transformação social, por outro, salienta que esse papel não é único e exclusivamente dela, mas é compartilhado com medidas econômicas, políticas e sociais. Em sua perspectiva, seria ingênuo que aqueles que estão submetidos ao atual modo de produção – caracterizado pelo acúmulo de riquezas em meio à pauperização – vissem na educação sua única esperança. Desse modo, para o patrono da educação brasileira, o conhecimento é um fator indispensável para a transformação pessoal e social, entretanto não é o único.

Desmitificando a crença na neutralidade da educação, evidenciando que o sistema educacional está fundamentado na estrutura político-econômica vigente e que sua organização visa perpetuá-la, Freire propôs uma concepção de ensino-aprendizagem por meio da qual, consciente dos inegáveis condicionamentos históricos, dialeticamente, fosse possível questionar o arranjo social vigente e instigar o desejo de sua superação.

Décadas antes de Freire questionar método, conteúdo, concepções e finalidade do ensino tradicional, Monteiro Lobato (1882-1948) também preocupou-se com a educação nacional. Lobato percebeu que faltavam boas histórias para serem lidas às crianças e se dedicou à escrita, tradução, edição e publicação de histórias infantis.

Segundo Bignotto (2021), nos primeiros anos do Brasil Império, em condições precárias, já circulavam em terras brasileiras algumas histórias infantis, a maioria delas estrangeiras e importadas de Portugal; somente em anos próximos à Proclamação da República (1889), iniciou-se a produção de obras infantis em território nacional com vistas à utilização escolar. Alguns desses textos apresentam elementos que serão vistos posteriormente na obra de Lobato: tradu-

ções de histórias da cultura universal; presença de uma boneca; presença de uma avó contadora de histórias e o diálogo entre crianças e a avó, mediadora de leitura, etc. Contudo, não há nessas obras a preocupação com a identidade nacional que caracteriza a obra lobatiana.

Monteiro Lobato proporcionou aos jovens leitores brasileiros não apenas o acesso a clássicos da literatura universal, mas também a possibilidade de lerem histórias do de seu próprio folclore. Ele não só traduziu textos de outras culturas, mas os adaptou e tornou apreensíveis às crianças brasileiras, adotando estratégias que, para Bignotto (2021, p. 77), são de "vanguarda", uma espécie de "antropofagia", visto que se deglutiu a cultura existente a fim de produzir uma "cópia regeneradora". Segundo Bignotto (2021), diferentemente do que ocorre com a maioria das obras infantis daquela época, que tiveram um tempo de apreciação limitado, os textos de Lobato sobreviveram aos anos e continuam proporcionando reflexões pertinentes.

Assim como Freire, Lobato tinha um enorme apreço pela leitura e, por acreditar em seu poder transformador, trabalhou de diferentes formas para que textos de qualidade chegassem aos leitores brasileiros. Enquanto sua preocupação foi quanto ao conteúdo a ser lido, e que os livros pudessem chegar às mãos dos leitores; décadas mais tarde, Freire dedicou-se a aumentar o número de alfabetizados e desenvolveu um método de alfabetização crítico, libertador. Que ambos trabalharam pela propagação da leitura no país é inegável; no entanto, há semelhanças quanto ao que entendem por "leitura"? É isso que este texto se propôs a investigar.

Considerando que, embora tivessem interesses comuns (leitura, educação, cultura) Monteiro Lobato e Paulo Freire se dedicaram a áreas do conhecimento diferentes (Literatura e Educação/Filosofia) e, por isso, ao expressar suas visões de mundo, produziram gêneros textuais distintos (texto literário e reflexões didático-pedagógicas, respectivamente), este artigo tem como objetivo geral investigar a mediação de leitura presente em *Fábulas* (1922), de Monteiro Lobato, a partir de reflexões freireanas. Com esse intuito, inicialmente pesquisou-se como Freire compreende educação, ensino-aprendizagem e leitura; depois, observou-se como se dá o processo de mediação de leitura e a postura educativa da personagem Dona Benta em *Fábulas*, a partir das concepções freireanas de educação.

Paulo freire e educação libertadora

Paulo Freire nasceu em Recife em 19 de setembro de 1921. Seu pai era um oficial da polícia militar de Pernambuco, de classe média, que por motivos de saúde deixou de trabalhar muito cedo; sua mãe, conforme ele conta em *Pedagogia da Tolerância*, era de uma família que "tinha situação econômica melhor" (FREIRE, 2020, p. 334). Contudo, afetada pela crise econômica de 1929, sua família deixa Recife e vai para uma cidade do interior do estado, Jaboatão, onde viveram dificuldades e privações: "Em Jaboatão, perdi meu pai. Em Jaboatão, passei fome e compreendi a fome dos outros. Em Jaboatão, ainda criança, tornei-me um homem, devido à dor e ao sofrimento que, no entanto, não me fizeram naufragar no desespero" (FREIRE, 2018, p. 38). Ao refletir sobre essa experiência, analisa que vivenciou uma "fome não austera demais, não rigorosa demais", se comparada à de tantos outros. Nesse período de dificuldades, sua es-

colarização foi atrasada e só pôde se formar porque sua mãe se esforçou muito para conseguir uma bolsa de estudos.

Conforme explica em *A Importância do Ato de Ler*, a leitura de mundo precede a leitura da palavra e, ao decodificar esta, é imprescindível a continuidade de "ler" o mundo. Foi em decorrência de sua "leitura" do mundo, das palavras e da vida que Freire conclui o curso de Direito, mas desistiu da profissão em seu primeiro caso como advogado: entre confrontar em juízo um trabalhador inadimplente (que deveria devolver seu instrumento de trabalho por não poder pagá-lo) e desistir do caso, Freire desistiu do caso, da profissão de sua formação acadêmica e voltou-se para a educação (FREIRE, 2020, p. 340).

Como educador, pesquisador e professor universitário, Freire ganhou destaque nacional em 1963, quando desenvolveu um método de alfabetização para adultos com o qual se alfabetizaram, em 45 dias, 300 trabalhadores, em Angicos, no Rio Grande do Norte. Segundo seu método, antes de iniciar as atividades de ensino-aprendizagem em sala de aula, havia um levantamento do vocabulário utilizado pelos alunos por meio de diálogos e entrevistas, com o intuito de buscar por "palavras geradoras" que fizessem parte do cotidiano dos educandos. Durante as aulas, apresentavam-se as palavras geradoras escolhidas, contextualizavam-nas, discutiam-nas, faziam-se perguntas provocadoras. Após isso, o professor iniciava a análise linguística das letras, fonemas, famílias silábicas, criação de outras palavras, etc. – assim, a análise se dava sobre letras, fonemas e sílabas das palavras geradoras (FREIRE, 2018).

Numa época em que se costumava aplicar na educação de adultos os mesmos métodos utilizados com crianças, Paulo Freire inovou ao perceber que era necessário revisá-los e atualizar o material de alfabetização existente. Seu método de alfabetização de adultos tinha como princípio que não se deve esperar que o alfabetizando seja um leitor fluente para lhe instigar reflexões mais profundas, pois a alfabetização e a conscientização se dariam ao mesmo tempo. Além disso, desde o começo do processo, considerava necessário que o aluno estivesse motivado e percebesse que não estudava algo fora de sua realidade:

> Só uma paciência imensa permite tolerar, após as dificuldades de uma jornada de trabalho, as lições que evocam: a "asa", "Pedro viu a asa", "asa é da ave"; lições que falam de "Evas e uvas" a homens que muitas vezes conhecem poucas Evas e jamais comerão uvas (FREIRE, 2018, p. 77).

Nessa época, o direito ao voto estava atrelado à capacidade de leitura; assim, uma rápida alfabetização de adultos produziria efeito direto sobre as eleições democráticas. O presidente João Goulart interessou-se pelo trabalho realizado em Angicos e foi pessoalmente à cerimônia de conclusão das atividades. Devido ao êxito de seu método de alfabetização, Paulo Freire foi convidado pelo governo Goulart para coordenar o Programa Nacional de Alfabetização, em 1963. Contudo, a maior participação popular no processo eleitoral não era consenso:

> Os protestos de certos grupos oligárquicos, particularmente do Nordeste, como também a evolução do processo político, dão a entender claramente que o desenvolvimento dos planos estabelecidos teria tido como resultado quase imediato um violento choque elei-

> toral em certos setores tradicionais, à medida que desaparecia o não reconhecimento legal da cidadania política da maior parte da população adulta (em 1960, numa população de 34,5 milhões de habitantes com 18 anos ou mais, estavam inscritos 15,5 milhões de eleitores). (FREIRE, 2018, p. 45).

Com o golpe militar em 1964, Paulo Freire teve seu trabalho no Programa Nacional de Alfabetização interrompido, foi preso e exilado. Mas durante os 16 anos de exílio, manteve-se ativo: realizou diferentes atividades relacionadas à educação popular; aplicou seu método de alfabetização na América Latina, África, Europa; deu aulas e palestras em diferentes universidades; teve contato com muitos intelectuais e, ao conhecer outras culturas, pôde olhar para a realidade brasileira com mais criticidade. Assim, sua vasta produção teórica e sua concepção de educação expressam o sujeito histórico que foi, suas experiências como educador.

Para Freire (1997), o ser humano particulariza-se entre os demais seres vivos porque, através do trabalho, desenvolve a si mesmo e à natureza que o cerca. Dotado da capacidade de desenvolver-se e transformar, por possuir razão e criatividade, o homem é o único ser que produz sua própria história, portanto, não é determinado pela natureza. Enquanto os animais carecem de consciência de si, vivem em um estado de determinação total, são criaturas a-históricas, o ser humano se faz presença no mundo: "que se pensa em si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma" (FREIRE, 2010, p. 19). Contudo, apesar de suas potencialidades, os indivíduos estão condicionados ao seu contexto – e estar condicionado, saliente-se, é sofrer influências, pressões externas, o que não implica estar destinado/determinado: "Se a vida do animal se dá em um suporte atemporal, plano, igual, a existência dos homens se dá no mundo que eles recriam e transformam incessantemente." (FREIRE, 1997, p. 57).

Diversas vezes e em diferentes textos, Freire propõe que a "história é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro (...) é problemático, mas não inexorável." (FREIRE, 2010, p. 19). Ele refuta o determinismo fatalista, disseminado pelo pensamento "reacionário", enfatizando que a realidade que temos não é obrigatoriamente a que devemos ter, mas está sendo o que optaram que fosse. Para Freire, tem-se optado por uma realidade "opressora", mas é possível e necessário superá-la: "Ao fazer-se opressora, a realidade implica na existência dos que oprimem e dos que são oprimidos" (FREIRE, 1997, p. 24).

O termo "oprimido", muito utilizado por Freire, é aplicado para referir-se aos que estão condicionados a uma consciência servil em relação a outros (chamados opressores). Os oprimidos são os indivíduos alienados, isto é, coisificados, expropriados de sua autonomia, impedidos de realizar livremente sua capacidade de desenvolver-se e "ser mais". Trata-se daqueles que vivem, trabalham e produzem para outros usufruírem, eles estão submetidos a um tipo de exploração que os desumaniza e, na maioria das vezes, sequer se dão conta disso. Nas palavras de Freire: "não basta que os homens não sejam escravos; se as condições sociais fomentam a existência de autômatos" (FREIRE, 1997, p. 35).

Na dedicatória de *Pedagogia do Oprimido,* seu livro mais lido e traduzido, Freire deixa explícito a quem veio: "Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, com eles, lutam." Logo na primeira página, o autor afirma que é

conveniente àqueles que temem a "liberdade" que a falta desta não seja percebida: "Melhor será, que a situação concreta de injustiça não se constitua num 'percebido' claro para a consciência dos que a sofrem" (FREIRE, 1997, p. 15). O medo de uma educação libertadora, existente até hoje, já se presentificava nos cursos de formação que Freire ministrou, em que alguns participantes, ao ouvirem-no falar, associavam sua concepção de educação para conscientização com o estímulo à anarquia.

No prefácio ao livro *Conscientização*, de Paulo Freire, Moacir Gadotti explica que a diferença de Freire em relação aos marxistas ortodoxos é que, para ele, o desenvolvimento de uma consciência crítica é o passo primordial. Assim, não basta haver líderes que conduzam bem as massas; para Freire é preciso estimular a criticidade para que a população lute pela própria libertação:

> O que há de original em Freire, com relação ao marxismo ortodoxo, é que ele afirma a subjetividade como condição da revolução, da transformação social. Daí o papel da educação como conscientização. Ele afirma o papel do sujeito na história e a história como possibilidade. Ele não entende a história como possibilidade que se realiza por meio de um movimento mecânico de luta de classes, pura e simplesmente, mas pela ação consciente de sujeitos históricos organizados (GADOTTI, *apud* FREIRE, 2018, p. 18).

Ciente de que, para haver uma ação consciente por parte dos sujeitos, é fundamental educação, Freire propôs a ação educativo-crítica, instigando os educadores a estarem atentos contra todas as práticas de "desumanização", a estarem conscientes de que o trabalho pedagógico pode auxiliar "a leitura crítica das verdadeiras causas da degradação humana e da razão de ser do discurso fatalista da globalização" (FREIRE, 2010 p. 11). Sua proposta de educação tem como finalidade libertar os homens da injustiça – liberdade que só é possível através de uma "transformação radical" do sujeito e da realidade.

> A conscientização é o processo pedagógico que busca dar ao ser humano uma oportunidade de descobrir-se através da reflexão sobre sua existência. Ela consiste em inserir criticamente os seres humanos na ação transformadora da realidade, implicando, de um lado, no desvelamento da realidade opressora e, de outro, na ação sobre ela para modificá-la (FREIRE, p. 2018, p. 17).

Contudo, quando o objetivo é a manutenção da estrutura social vigente, a prática pedagógica ocorre de maneira autoritária, acrítica, reacionária, não-dialógica, vertical – isto é, hierarquizada, o conhecimento parte do grupo detentor do saber em direção àqueles que nada sabem. Para Freire, o ensino tradicional é exemplo de educação reacionária, tem como finalidade a manutenção do *status quo,* caracteriza-se pelo método "bancário" de ensinar, em que "a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante" (FREIRE, 1997, p. 37). No ensino tradicional, o conhecimento não é construído, mas transmitido; a relação professor/aluno se dá de maneira autoritária e impositiva (ensino vertical); as potencialidades e a criatividade do educando não são estimuladas, mas adaptadas/moldadas às exigências do mercado; além disso, instigados pela crença de que seus méritos serão recompensados, os alunos são levados a concorrerem entre si – o que os distância do espírito de solidariedade e união, necessários à transformação social (FREIRE, 2010).

Em *Pedagogia da Pergunta*, dialogando com o professor/filósofo Antonio Faundez, Freire afirma não acreditar em uma educação "feita para os estudantes", assim como não crê em uma transformação revolucionária dada às massas, sem a luta e participação delas (FREIRE; FAUNDEZ, 2013, p. 50). Na percepção de Freire, compartilhada por Faundez, uma prática pedagógica em que um "deposita" o conhecimento e outro meramente o absorve não é satisfatória e não vem ao encontro dos interesses das classes desfavorecidas. Por isso, os autores se posicionam fortemente contra a "educação bancária" e defendem que "a educação radical, revolucionária, não é um que fazer para as classes populares, mas com elas" (FREIRE e FAUNDEZ, 2013, p. 134).

Como alternativa à educação tradicional, Freire (1997) propõe a pedagogia do oprimido, que se faz junto com o educando, considerando-o enquanto sujeito histórico dotado conhecimentos e autonomia, mas que está condicionado ao seu contexto e precisa conscientizar-se de sua "não determinação". Mais que adaptar os educandos a padrões exigidos pelo mercado, a educação proposta é libertadora, dialógica, não sectária, democrática e tem como finalidade a humanização, isto é, o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas.

Na teoria freireana, é impossível separar o ato de ensinar do ato de aprender. Ensino e aprendizagem são momentos distintos de um único processo de produção de conhecimento. O que move a produção de conhecimento é a curiosidade, que é inerente ao homem, independentemente de sua escolarização, tanto que está presente no senso comum. Contudo, para que os indivíduos superem o senso comum, a curiosidade precisa ser instigada e potencializada pelo rigor científico. Cabe àquele que ensina considerar o saber pré-existente do educando e estimular sua curiosidade, visto que "quanto mais metodicamente rigorosa fica a curiosidade, tanto mais a curiosidade fica crítica e é exatamente a curiosidade crítica que caracteriza a produção científica (FREIRE, 2020, p. 189).

Em *Medo e Ousadia*, a filosofia educacional proposta por Freire é melhor elucidada durante seu diálogo com Ira Shor. Nesse livro, aponta-se como um dos traços de distinção entre a concepção bancária de educação e a proposta de educação libertadora é que, nesta, "tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes". Logo, o "primeiro teste" para se reconhecer a educação libertadora é verificar que "tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer" (FREIRE; SHOR, 2013, p. 46).

Em *Pedagogia da Pergunta*, Faundez explica que os indivíduos precisam de ideias para compreender o mundo, mas que essas ideias não podem estar desvinculadas da realidade. Se as ideias se transformam em "modelos" e se não são aplicadas criativamente, corre-se o risco confundi-las com a realidade. Para evitar que as reflexões conduzam a uma idealização alienante, o trabalho pedagógico precisa incidir sobre o concreto, sobre os fatos, do contrário "cairíamos no que eu chamaria de um hegelianismo vulgar: pensar que a Ideia é a realidade e que esta não é senão o desenvolvimento daquela através dos conceitos" (FREIRE; FAUNDEZ, 2013, p. 44).

Freire e Faundez (2013) argumentam que a prática pedagógica deve considerar quem são os alunos, a cultura que possuem, a linguagem que utilizam, os valores que trazem consigo ao espaço pedagógico, vinculando conceitos a serem estudados à situação em que os educandos

estão imersos. Se o educador busca estimular o desenvolvimento da conscientização, o ato de ensinar não se limita a expor conceitos. Sem negligenciar o conteúdo – que deve ser ministrado com rigorosidade e a consciência de que o aluno precisa assimilá-lo para a sobreviver às imposições do "mercado predatório" – o que a educação libertadora propõe é um ensino que parta da realidade, reflita sobre ela e aponte para novos caminhos.

O ato de ler segue princípio semelhante: não pode estar desvinculado da realidade. Segundo Freire, a leitura, enquanto forma de análise e compreensão, inicia-se antes mesmo da alfabetização e, após esta, é muito mais do que mera prolação de palavras. Ler implica uma luta: "Não devemos nos submeter ao texto, ser submissos diante do texto. A questão é brigar com o texto, apesar de amá-lo (…) entrar em conflito com o texto." (FREIRE; SHOR, 2013, p. 22). É preciso ler com seriedade, mas também compreender o que a leitura realmente significa: "Ler não é só caminhar sobre as palavras (…). É descobrir a conexão entre o texto e o contexto do texto, e também como vincular o texto/contexto com o meu contexto, o contexto do leitor." (FREIRE; SHOR, 2013, 21). Assim, Freire se preocupa com o fato de que as pessoas, que comumente sabem pouco de sua própria realidade, ao lerem textos de outras épocas de forma descontextualizada, estão correndo o risco de se perder, de ir para direções equivocadas, não legitimadas pelo próprio texto. Como professor universitário e por ter sido professor de língua portuguesa e alfabetizador, seu pensamento é também um relato de experiência:

> É preciso que a leitura da palavra seja precedida da leitura de mundo, e este não é um problema apenas da alfabetização, como possa parecer a alguns. Na universidade, às vezes, os professores esquecem totalmente esta questão. Veja, quando o aluno trabalha com um texto, ele às vezes sequer contextualiza esse texto. É necessário que ele situe o autor no tempo, que compreenda o momento em que o autor escreveu e relacione com o momento atual do leitor. Educador e educando precisam superar a postura ingênua e vivenciar uma prática concreta de construção da história (FREIRE, 2020, p. 199).

Freire é "favorável a que se exija seriedade intelectual para conhecer o texto e o contexto." (FREIRE e SHOR, 2013, p. 21). Essa "seriedade" relaciona-se ao pensamento crítico, que cria a disciplina intelectual, que aguça a curiosidade, que faz os educandos duvidarem, investigar e, consequentemente, ler de uma maneira mais profunda. No processo de construção de conhecimento, no aprendizado de leitura, no desenvolvimento do pensamento crítico, o educador libertador é o mediador da aprendizagem, é aquele que estimula o aluno a se perguntar. Contudo, segundo a perspectiva freireana, é preciso ter ciência que aquele que pergunta deve estar aberto às possíveis respostas, e que as respostas, uma vez obtidas, conduzem à ação. Desse modo, para Freire, a reflexão não deve parar em si mesma, pois "o conceito não é senão um meio, nunca um fim" (FREIRE; FAUNDEZ, 2013, p. 71).

Lobato, décadas antes de Paulo Freire, também contribuiu para o desenvolvimento do pensamento crítico brasileiro por meio de sua atuação profissional como autor, tradutor e editor. Enquanto Paulo Freire, sendo educador, atuou a fim de diminuir o analfabetismo, que excluía mais de 50% da população do direito ao voto; a preocupação de Lobato com a leitura se expressou em sua busca por tornar os livros acessíveis aos leitores: na década de 1920, "sob diferentes

denominações [...] as editoras em que Lobato atuou lançaram quase 25% do total de títulos novos de prosa de ficção brasileira nos anos 1920" (MARTINS, 2018, p. 894). Como escritor, Lobato escreveu textos que desvelavam a realidade nacional, contos que demonstram postura engajada, de "nacionalismo crítico" – como diria Bosi (1969). Como se verá nos textos analisados, a relação leitor/texto/mediador representada em suas *Fábulas* não ilustram uma postura passiva, acrítica, "bancária", mas a "luta" que mais tarde seria descrita por Freire ao discutir o processo de interpretação. Desse modo, a avó, Dona Benta, pode ser vista como uma mediadora ideal, que ao mesmo tempo em que conduz com sabedoria a leitura das fábulas, permite-se aprender e surpreender com a inventividade das crianças.

A mediação de leitura em "Fábulas", de Monteiro Lobato

A primeira coletânea de fábulas publicada por Monteiro Lobato foi *Fábulas de Narizinho,* de 1921, com 28 textos. No ano seguinte, já com o título *Fábulas*, Lobato publicou uma versão ampliada, com 77 histórias, a maioria delas traduções de textos de Esopo (séc. VI a.C.) e de La Fontaine (1621-1695), embora se encontrem algumas histórias inéditas, criadas por Lobato. Ao longo de suas várias edições o livro sofreu alterações e, só a partir da 8ª edição, foi enriquecido com os comentários das personagens do Sítio do Pica-pau Amarelo. Seja inserindo expressões da linguagem coloquial brasileira, atualizando a moral das fábulas, apresentando animais de nossa fauna como personagens ou reflexões e ponderações a respeito do ensinamento proposto, *Fábulas* não é apenas a tradução de clássicos da literatura universal, mas a recriação dessas histórias sob o olhar do Brasil do século XX (LOPES, 2006).

A leitura integral de *Fábulas* permite interpretá-lo como um livro que trata da contação e interpretação de histórias. Na obra, há um narrador onisciente neutro que apresenta Dona Benta (narradora intratextual) contando várias fábulas às crianças do Sítio do Pica-pau Amarelo: Narizinho, Pedrinho e Emília. As histórias contadas são bem mais que entretenimento, elas trazem consigo reflexões profundas, que várias vezes não são compreendidas pelas crianças. Dona Benta representa avó mediadora de leitura: sábia e experiente, que ao contar histórias não só explica contextos e expressões linguísticas, mas instiga a interpretação autônoma da moralidade das fábulas. Ao fim de cada história, ela abre espaço para conversa e as crianças têm autonomia para avaliar o que foi lido.

Por meio das interações, revelam-se as personalidades das personagens. Os netos de Dona Benta podem ser classificados como personagens planas, visto que representam tipos sociais, não possuem densidade psicológica complexa e não sofrem mudanças significativas no decorrer da narrativa. Pedrinho representa o menino inteligente, corajoso, prático, mas também impaciente e precipitado em suas decisões. Narizinho é a menina do sítio, modesta, discreta, atenciosa, prudente, porém, por ser inocente e boa demais, falta-lhe sagacidade (não consegue nem pegar as pulgas do colchão, como lembra Emília).

Já Emília é uma personagem de psicologia complexa. Ela não é exatamente humana, mas uma boneca de pano que um dia já foi "coitadinha" – feia, feita de trapos e muda, não entendia

direito o sentido das palavras. Por ser esperta e audaciosa, a boneca transcendeu, ganhou voz, chegando a ser marquesa e "ex-marquesa" (visto que casou e se separou). Ela se destaca no meio das crianças por ser atrevida, inconsequente, convencida. Emília gosta de ser elogiada e detesta críticas, fala tanto que torna-se inconveniente; por isso, constantemente é corrigida pelas outras personagens. Por ser como é, Emília torna-se o alívio cômico quando a moral das fábulas suscita reflexões frustrantes e deprimentes. Assim, quando a moral da fábula se torna pesada, cruel, Emília aparece com seus comentários e digressões, e o texto fica mais leve para a apreciação do público infantil.

A seguir, seguem as análises de algumas fábulas.

3.1. Fábulas e metalinguagem

A primeira história contada por Dona Benta é *A Cigarra e as Formigas*, que está dividida em duas versões: I) A Formiga Boa; II) A Formiga Má. A primeira versão mostra formigas receptivas, que acolhem a cigarra e são gratas por ela ter cantado o verão inteiro: "Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho" (LOBATO, 2008, p. 14). Na segunda versão da história, em que Dona Benta ressalta o espaço narrativo ("isso na Europa, em pleno inverno, quando a neve recobria o mundo com o seu cruel manto de gelo") a formiga má, que não é brasileira, é trabalhadora, mas nada empática, por isso "não soube compreender a cigarra" e não cede a rogos (a cigarra "implorou – emprestado, notem! – uns miseráveis restos de comida. Pagaria com juros altos aquela comida de empréstimo"). Nesta versão, a formiga é invejosa ("como não soubesse cantar, tinha ódio à cigarra por vê-la querida de todos os seres.") e sua falta de solidariedade tem como consequência a tragédia: "a cigarra ali morreu entanguidinha; e quando voltou a primavera o mundo apresentava um aspecto mais triste. É que faltava na música do mundo o som estridente daquela cigarra morta por causa da avareza da formiga". Dona Benta encerra a fábula apresentando os artistas como as cigarras da humanidade. E, antes da moral/revelação, propõe uma questão incômoda: "se a usurária [formiga má] morresse, quem daria pela falta dela?" (LOBATO, 2008, p. 15).

Curiosamente, o que impressiona as crianças após a narração das duas versões de *A Cigarra e as Formigas*, não é a tragédia ocasionada pela inveja da formiga europeia, ou a cigarra ser uma metáfora para os artistas, mas a aparente falta de verossimilhança da história: "Esta fábula está errada! – gritou Narizinho. – Vovó nos leu aquele livro do Maeterlinck sobre a vida das formigas. (…) Formiga má como essa nunca houve". Foi preciso explicar a finalidade dos diferentes gêneros textuais para que a fábula fosse aceita pelos ouvintes: "Dona Benta explicou que as fábulas não eram lições de História Natural, mas de Moral. (…) E tanto é assim – disse ela – que nas fábulas os animais falam e na realidade eles não falam" (LOBATO, 2008, p. 15). Foi a ação da mediadora que tornou a fábula assimilável pelos receptores.

Em *A Coruja e a Águia*, conta-se que o acordo entre a coruja e a águia, de deixarem de comer uma o filhote da outra, não deu certo porque esta não reconheceu os filhotes da coruja. Os adjetivos com os quais a mãe coruja descreveu os seus filhotes ("lindos, bem-feitinhos de corpo,

alegres, cheios de uma graça especial") não contribuíram para que a águia os identificasse. A fábula mostra que boas ideias podem não ter êxito quando há falha comunicativa. Após a leitura, Pedrinho questiona a forma correta de se falar: "mostrengo ou monstrengo". Dona Benta esclarece a origem do termo e a sua evolução: "Os gramáticos querem que seja mostrengo – coisa de mostrar: mas o povo acha melhor monstrengo – coisa monstruosa, e vai mudando." Quando o menino pergunta quem ganha nessa disputa (gramáticos ou povo), a resposta da avó é favorável à linguagem popular: "os gramáticos acabarão se cansando de insistir no 'mostrengo' e se resignarão ao 'monstrengo'". Assim como a avó optou utilizar a linguagem padrão para narrar a fábula ("mostrengo"), depois de explicar o processo de variação da palavra, deixa as crianças optarem pela forma que acharem melhor: "Pois eu vou adotar o 'monstrengo' – resolveu Pedrinho" (LOBATO, 2008, p. 16).

Em *Burrice*, dois burros estão transportando suas cargas: um carrega açúcar e o outro, esponjas. O primeiro é prudente e orienta ao companheiro a prestar atenção aos perigos do caminho. Mas o animal que carrega esponjas despreza os conselhos, gabando-se de sua ciência: "minha ciência toda se resume em só imitar o que os outros fazem". Em dado momento, ambos encontram a ponte destruída. O burro que carrega açúcar decide "passar a vau", e o faz tranquilamente; o outro, como de costume, imita. As esponjas retêm a água do rio e "o pobre tolo foi ao fundo". A moral da fábula é: "Não basta querer imitar, é preciso poder imitar" (LOBATO, 2008, p. 27).

Sobre *Burrice,* diversas perguntas poderiam ser propostas (por exemplo: qual é a "carga" que os indivíduos "carregam", por que uns conseguem transpor o "rio" enquanto outros "afundam", quais são os condicionamentos que se sobrepõem ao "querer" dos indivíduos, etc.), mas as crianças questionam, mais uma vez, a linguagem do texto. Pedrinho quer saber o que significa "passar a vau". Dona Benta explica tratar-se de uma expressão antiga que significa "passar por dentro da água no lugar mais raso". Narizinho questiona a avó se o uso da palavra "redarguiu", empregada durante a narração, não é um "pedantismo". A isto, Dona Benta dá uma verdadeira aula de Língua Portuguesa:

> – É e não é – respondeu Dona Benta. – Redarguir é dar uma resposta que é também pergunta. Bonito, não?
> – Por que é e não é? Como uma coisa pode ao mesmo tempo ser e não ser?
> – É pedantismo para os que gostam da linguagem mais simplificada possível. E não é pedantismo para os que gostam de falar com grande propriedade de expressão.
> – E que é propriedade de expressão? – quis saber Narizinho.
> – Propriedade de expressão – explicou Dona Benta – é a mais bela qualidade de um estilo. É dizer as coisas com a maior exatidão (LOBATO, 2008, p. 27).

Durante a contação das histórias, Dona Benta dá atenção especial à linguagem, mas sua intenção não é simplesmente estar de acordo com a norma, o que a personagem valoriza é "propriedade de expressão" e estilo. Em *Assembleia dos Ratos*, por exemplo, ela emprega a expressão "fazendo sonetos à Lua". Narizinho brinca com o uso da metáfora, dizendo que a avó está ficando "muito literária". Dona Benta explica: "Apesar do meu desamor pela 'literatura', às vezes faço alguma". Os netos estranham a expressão "desamor pela literatura", então a avó esclarece:

> – Meu filho, há duas espécies de literatura, uma entre aspas e outra sem aspas. Eu gosto desta e detesto aquela. A literatura sem aspas é a dos grandes livros; e a com aspas é a dos livros que não valem nada. Se eu digo: "Estava uma linda manhã de céu azul", estou fazendo literatura sem aspas, da boa. Mas se eu digo: "Estava uma gloriosa manhã de céu americanamente azul", eu faço "literatura" da aspada – da que merece pau.
> – Compreendo, vovó – disse a menina –, e sei de um exemplo ainda melhor. No dia dos anos da Candoca o jornal da vila trouxe uma notícia assim: "Colhe hoje mais uma violeta no jardim da sua preciosa existência a gentil senhorita Candoca de Moura, ebúrneo ornamento da sociedade itaoquense". Isso me parece literatura com dez aspas (LOBATO, 2008,p. 34).

Como se vê, a contação de histórias torna-se um momento oportuno para se refletir sobre língua e literatura. Na contação, percebe-se o papel fundamental do mediadora, que auxilia os leitores a compreenderem a moralidade das histórias, o sentido de palavras e expressões populares. Dona Benta ensina que a linguagem literária tem estilo característico, explica o que é "propriedade de expressão", esclarece regras da norma culta e expõe sua visão a respeito da gramática: "A gramática, minha filha, é uma criada da língua, e não uma dona. O dono da língua somos nós, o povo – e a gramática o que tem a fazer é, humildemente, ir registrando o nosso modo de falar. Quem manda é o uso geral, e não a gramática" (LOBATO, 2008, p. 35). Além disso, a avó mediadora conduz a leitura dialogando constantemente com as crianças, deixando-as optar pela utilização da variedade popular da língua e até citar experiências pessoais relacionadas à temática da fábula (como a notícia dos anos de Candoca). Assim, a personagem revela atitude contrária ao ensino "bancário" em sua mediação de leitura.

3.2. Fábulas sobre injustiça

Algumas das fábulas de Esopo e de La Fontaine são consideradas muito tristes por Dona Benta. Mas, independentemente da moral "dolorosa", ela não tira os textos do repertório. *O Julgamento da Ovelha* é uma delas. Conta-se que um cachorro faminto acusa uma ovelha de ter lhe roubado o osso. Como o júri era composto por "carnívoros gulosos" (doze urubus), o argumento da ovelha (de que não fazia parte de sua dieta comer ossos) não foi ouvido e, por ela não devolver o suposto objeto de furto, foi condenada à morte e devorada pelo cachorro e pelos urubus. Segundo a fábula, é tolice confiar na justiça dos poderosos, pois "a justiça deles não vacila em tomar do branco e solenemente decretar que é preto". Dona Benta afirma que esta história é um verdadeiro "retrato" da justiça humana, mas não desenvolve seu raciocínio, porque entende que as crianças vão crescer e por si mesmas "irão percebendo a profunda e triste verdade desta fabulazinha". Aqui, novamente, a atenção das crianças não está no tema central do texto, mas a questões referentes à linguagem. Emília, que adora fazer protestos e ponderações, foge do assunto dizendo que falta "propriedade gastronômica" à história, "porque urubu não come carne fresca, só come carne podre." (LOBATO, 2008, p. 29).

Em *O Sabiá e o Urubu*, conta-se que havia um sabiá que cantava tão bem, que ao abrir o bico o mundo se enlevava. Um urubu sentia tamanha inveja do sabiá, que se considerou injustiçado pela natureza por não ter o mesmo talento, por isso decidiu matá-lo. Depois de iludir e

atrair o sabiá, o urubu o bica fortemente, ocasionando sua morte. Antes de morrer, o sabiá quis saber o que fez para merecer tamanha violência. Então, o urubu responde: "Que mal fez? É boa! Cantou!... Cantou divinamente bem, como nunca urubu nenhum há de cantar. Ter talento: eis o grande crime!". A moral "dolorosa" que se propõe é: "A inveja não admite o mérito." Ao fim da fábula, Dona Benta expressa-se um pouco mais, apontando a inveja como tema central de *O Sabiá e o Urubu*. A avó reflete que a inveja é "o pior sentimento que existe" e também o mais generalizado, dela derivariam a maior parte das desgraças da humanidade (LOBATO, 2008 p. 44).

Os Animais e a Peste é outra fábula sobre julgamento injusto. Mais uma vez vitima-se o mais fraco em benefício dos fortes. Conta-se que após um ano de peste, os animais descobrem que estão enfrentando um castigo do céu e, para aplacar a cólera divina, precisam fazer um sacrifício. Os animais começam a refletir sobre suas culpas, a fim de escolher o maior culpado para ser sacrificado. A raposa ("grande bajuladora") advoga a causa dos grandes carnívoros (leão, tigre e outras feras) e convence a todos de que o maior culpado é o burro, cujo único delito foi comer "uma folha de couve na horta do senhor vigário". A fábula denuncia a "injustiça da justiça humana", a falta de equidade, o favorecimento dos poderosos e esquecimento dos mais fracos: "Aos poderosos tudo se desculpa; aos miseráveis nada se perdoa." (LOBATO, 2008, p. 61).

Dona Benta não poupa as crianças do sítio de temas delicados como injustiça, inveja, corrupção e crueldade. Os vícios de caráter são discutidos através das fábulas, não são omitidos nem atenuados. Em *As Aves de Rapina e os Pombos*, por exemplo, conta que as rapinantes (águias, abutres, gaviões, milhafres) brigaram por causa de alimento e entraram em uma guerra sangrenta. Uma pombinha, comovida com a situação, foi conferenciar com os chefes e interceder pela paz. O acordo foi bem-sucedido e as aves de rapina se uniram novamente. Consequência: as rapinantes passaram a atacar juntas a espécie que as paziguou. A moral é reconhecida por Pedrinho: "dividir é enfraquecer". Porém, tia Nastácia, que trabalhava durante a contação das histórias, ao trazer pés-de-moleque para as crianças, ouviu um trecho da fábula e, fazendo uma leitura fragmentada e emotiva, compadeceu-se da pombinha. Emília fica indignada com a piedade da cozinheira, que diariamente mata e cozinha aves, e lhe responde em mal tom; momento em que se vê a intervenção mais incisiva de Dona Benta nas *Fábulas*: "– Pare, Emília! – disse Dona Benta. – Você está se afastando muito da fábula." (LOBATO, 2008, p. 48).

Percebe-se que, se por um lado Dona Benta escuta e dá autonomia; por outro, ela faz as correções necessárias para que a aprendizagem não se perca. Na perspectiva freireana, conforme já foi exposto, a educação deve ser rigorosa, séria, metódica, pois os educadores precisam cuidar para que o trabalho pedagógico auxilie "a leitura crítica das verdadeiras causas da degradação [humana]" (FREIRE, 2010 p. 11).

3.3. A esperteza nas fábulas

As *Fábulas* expõem as relações predatórias estabelecidas entre as personagens, dentro das quais é praticamente impossível ao fraco conseguir escapar do predador. Contudo, casos excepcionais ocorrem quando se utiliza de artimanhas para enganar o "forte". É o que se vê em: *O*

Peru Medroso (o galo escapa da raposa porque se mantém tranquilo; o peru é devorado porque se desespera e cai da árvore), *O Leão, a Raposa e o Lobo* (a raposa, por ser esperta, livra-se da fúria do leão), *Cabra, Cabrito e Lobo* (o lobo ataca, mas o cabrito sobrevive porque é esperto e "confia desconfiando"), *A Garça Velha* (a protagonista, com dificuldades para caçar, não morre de fome porque induz os peixes a migrarem para um poço de águas límpidas). De outro lado, animais inocentes demais, incautos ou tolos complicam-se por si próprios, não precisando cair nas garras dos "fortes" para padecer, como se vê em: *A Gralha Enfeitada com Penas de Pavão* (querendo ser o que não é, a gralha é rejeitada pela sua espécie e não é aceita pelos pavões), *A Raposa sem Rabo* (a raposa perde o rabo e, para não passar vergonha, tenta convencer as demais a cortarem seus tabém; sua intenção é descoberta e ela é ridicularizada), *Os Dois Burrinhos* (o burro que carrega pó de ouro se julga muito importante e se afasta do que carrega farelo; isolado, é saqueado e ferido), *O Burro em Pele de Leão* (cansado de ser burro, o animal veste uma pele de leão que encontra pelo caminho e tenta pôr medo em seu dono; o dono descobre e o burro volta apanhando para casa).

3.4. Fábulas e interpretação

Como já se mostrou, nem sempre as crianças compreendiam a moral do texto – seja por imaturidade, por estarem desatentas, por se aterem ao uso de uma palavra ou expressão ou pelo apego emocional a uma personagem, às vezes, escapava-lhes a essência do texto. Isso também acontece em *Os Carneiros Jurados.* Conta-se que o pastor tenta convencer a "carneirada" a resistir às investidas do lobo, pois se ficassem unidos e o enfrentassem o animal, estando em maior quantidade, o lobo perderia. Os carneiros juram resistir, mas ao menor sinal do inimigo ("apenas sombra de lobo") dispersam-se, rompendo com o juramento. A moral da história é: "Aos carneiros só peça lã" (LOBATO, 2008, p. 31). Emília contesta essa moralidade, afirmando que do carneiro, além de tirar lã, Tia Nastácia faz boas "costeletas". Dona Benta explica que carne todos os animais têm, mas lã é especialidade do carneiro: "A moralidade da fábula é que não devemos exigir das criaturas coisas que elas não podem dar. Se pedimos lã a um carneiro, ele no-la dá muita e excelente. Mas se pedimos coragem, ah, isso ele não dá nem um pingo." (LOBATO, 2008 p. 31).

A avó entende que as crianças, assim como os carneiros jurados, não podem dar o que não possuem – maturidade, por exemplo –, como se mostra em *O Olho do Dono.* Nessa fábula, o dono de uma fazenda mata o veado que se escondeu no seu estábulo. As crianças afeiçoam-se tanto ao "filhotinho de Bambi" que, com o fim trágico da história, decidem linchar a "fábula indecente" do livro. Pedrinho, Narizinho e Emília negam-se a ouvir a moralidade, nem a avó pôde contê-los: "os três lincharam a fábula, único meio de dar cabo do matador do filhote de Bambi" (LOBATO, 2008, p. 80).

Algumas vezes, as crianças discordam dos ensinamentos ou do desenvolvimento da narrativa. Por exemplo, em *O Cavalo e as Mutucas*, de autoria de Dona Benta, cuja moralidade é "quantos benefícios assim, benefícios só na aparência!". Emília discorda do enredo, cujo desfecho mostra que o cavaleiro deveria matar as mutucas pequenas (que mordem mais), não as

gordas (que satisfeitas, não mordem). Para a boneca, são as gordas que devem morrer, pois estão cheias de sangue e podem pôr ovos. Ao argumento bem elaborado da boneca, a autora rebate: "Tudo neste mundo depende do ponto de vista." (LOBATO, 2008, p. 69).

Em *Os Dois Pombinhos*, conta-se sobre duas aves: uma sai do ninho para conhecer o mundo e volta para casa toda machucada; a outra, fica em casa e não se machuca. A moral é: "boa romaria faz quem em casa fica em paz". As crianças discordam. Para Pedrinho, sem os riscos, a vida perde a graça; Emília, cogitando que poderia vir um caçador e abater o pombo que ficou no ninho, considera que quem fica em casa também corre riscos. Na opinião da boneca, a moral deveria ser atualizada: "Quem vai, volta estropiado; mas quem não vai cai na panela." (LOBATO, 2008, p. 71). Com isso, Dona Benta explica que um dito popular não cabe a todos os momentos, que é o contexto que vai legitimar a sabedoria contida nele e que é importante "ler" as diferentes situações para aplicá-lo. Assim, a mediadora está aberta a novas leituras, não monopoliza a produção de conhecimentos.

Ao término da contação, Dona Benta quer saber a opinião dos que ouviram. Cada um faz suas considerações e, nestas, revelam muito de seu caráter. Pedrinho, pragmático, afirma que as "fábulas, mesmo quando não valem grande coisa têm sempre um mérito: são curtinhas". Narizinho, muito honesta, diz que as fábulas são muito sábias, porém "no momento a gente só presta atenção na fala dos animais, mas a moralidade nos fica na memória e de vez em quando, sem querer, a gente aplica". A astuta Emília compreende que "as fábulas são indiretas para um milhão de pessoas." (LOBATO, 2008, p. 120).

Por fim, a dona do sítio chama Visconde, que durante a leitura falou pouquíssimo. A reflexão do sábio sabugo de milho demonstra uma compreensão madura, inteligente, realista: "Na minha opinião, as fábulas mostram só duas coisas: 1a) que o mundo é dos fortes; e 2a) que o único meio de derrotar a força é a astúcia". Assim, o mais inteligente personagem do sítio admite que a esperteza – qualidade que Emília tanto ostenta, e que lhe serve tanto para fazer o bem quanto o mal – é a única escapatória diante das forças que movem o mundo. Os ideais de justiça, igualdade, generosidade, honestidade, gentileza e amor, as virtudes em geral, são sufocadas pela força. Por isso, o sábio conclui sem entusiasmo: "Se não fosse a esperteza, o mundo seria de uma brutalidade sem conta" (LOBATO, 2008, p. 121).

3.5. Análise da mediação de leitura a partir dos conceitos freireanos

No início desse trabalho, foram apresentadas algumas concepções de Freire sobre educação, método libertador de ensino e leitura, propostas em sua vasta obra filosófico-pedagógica, em que o autor propôs em linguagem direta, denotativa e argumentativa a sua teoria. Em um texto literário, cujo propósito não são os fins práticos, mas, de acordo com Eco (2003), o deleite, a elevação espiritual e, também, a ampliação dos próprios conhecimentos, os ideais que se pretendem transmitir subjazem ao texto, ou seja, não são expressos de maneira explícita, "sendo mister, pois, buscar o que as obras comunicam a seu leitor, interpretando o que dizem e verifi-

cando como procedem à transmissão de ideias" (ZILBERMAN, 2008, p. 9). A leitura literária é, portanto, um exercício de "fidelidade"; porque apesar de ser polissêmico, ambíguo, irônico, perdurar por muito tempo após sua criação e ser passível de inúmeras leituras, o texto literário não possui interpretações ilimitadas e "há uma perigosa heresia crítica, típica de nossos dias, para a qual de uma obra literária pode-se fazer o que se queira, nelas lendo aquilo que nossos mais incontroláveis impulsos nos sugerirem" (ECO, 2003, p. 12).

Conforme já foi exposto, em *Fábulas,* a partir de sua 8ª edição, foram inseridos comentários das personagens do sítio do Pica-pau Amarelo, de modo que a obra passou a representar (também) o processo de mediação da leitura literária. Nesse livro, assim como na vida real, a figura do mediador é importantíssima, uma vez que ela intermedeia a relação autor – obra – leitor. O mediador é "a pessoa que convida o outro para conhecer a experiência da leitura aproximando-se dos textos, em especial, literários, para que, com isso, possa compreender melhor a si mesmo e o mundo" (ROMANO, 2017, p. 41). Segundo Romano, os mediadores estão sempre presentes no processo de formação de leitores e existem duas categorias deles: o institucional ou mediador escolar (professor, bibliotecário) e o não-institucional ou mediador familiar (pai, mãe, avó, avó, irmão, etc.). Às vezes, usa-se indiscriminadamente a palavra "mediador", como se qualquer pessoa pudesse mediar a leitura. Contudo, essa prática exige aptidões específicas, sendo a primeira delas o hábito e o gosto de ler. Desse modo, o mediador precisa ser hábil para colocar o leitor "em contacto com los mejores professores de lectura: los buenos libros" (CERILLO, LARRAÑAGA, e YUBERO, *apud* ROMANO, 2017, p. 34).

Em *Fábulas*, a avó e dona do sítio é quem exerce tal papel de mediação e, como amante da literatura "sem aspas" (isto é, de textos que não são pomposos, prolixos e vazios de reflexões), ela escolhe histórias da literatura universal para serem os "mejores professores" das crianças. Todos os textos escolhidos têm uma moral que faz refletir sobre a vida, sobre as relações humanas, sobre o funcionamento social e a avó não hesita discutir a maldade e a violência humana, simbolizadas pelos animais, nas fábulas. Muitas vezes as crianças não assimilam os sentidos profundos dessas histórias, ou como diria a Emília: as indiretas. Mesmo assim, a mensagem é dada e mediada pela avó, com a confiança de que um dia será compreendida.

Dito em termos freireanos, Dona Benta não adota a postura vertical, arbitrária e impositiva do ensino tradicional, mas ilustra o processo de produção de conhecimentos de maneira horizontal, dialógica, tolerante, não-reacionária. Apesar do livro apresentar uma representação literária da mediação de leitura em espaço não-institucional, de ser um discurso ficcional e não didático-pedagógico, ilustra um ideal de ensino/mediação de leitura literária em que se observam: o reconhecimento das potencialidades e das limitações do educando; o respeito à sua autonomia, a diferentes leituras (desde que coerentes com o que o texto permite interpretar) e aos interesses do aprendiz (se a fábula não agrada, se a leitura é inaceitável, "lincha", leia-se outra). O diálogo, após as leituras, proporciona aprendizado tanto aos ouvintes da história quanto à mediadora, que se permite surpreender por seus interlocutores. Sua autoridade se manifesta horizontalmente, não por imposição, mas por reconhecimento e respeito à sua sabedoria (que denota rigorosidade científica).

Entendendo-se que a educação – de adultos ou crianças; realizada em casa, na escola ou por meio da literatura – é um ato político que expressa valores e princípios em relação ao mundo a cada escolha que envolve seu processo, percebe-se que o método empregado por Dona Benta tem muitas semelhanças àquele que, posteriormente, Paulo Freire iria desenvolver.

Considerações finais

As fábulas, traduzidas e adaptadas por Monteiro Lobato, conotam que os "fortes" geralmente vencem, que contra eles não há argumentos justos e convincentes que bastem, que dialogar e tentar entrar em acordo com eles é estupidez. Contudo, elas também sugerem que, se não é possível vencer o forte com a força, nem esperar de "cordeiros" que ajam com a coragem que não possuem, é possível driblar as injustiças com a esperteza. Esta – que não é sinônimo de inteligência – pode ser aperfeiçoada com a aquisição de conhecimentos, que são "a maior riqueza que existe". Pensamento semelhante, porém desenvolvido em linguagem explícita e com intuito revolucionário, foi proposto por Paulo Freire, que defendeu, décadas após Lobato, que por meio de uma educação crítica, dialógica, libertadora, é possível chegar à "conscientização".

Ambos os autores se preocuparam em propagar a leitura e o desenvolvimento do pensamento crítico, com o qual os indivíduos aperfeiçoam-se e podem mudar sua realidade. Lobato, em *Fábulas*, dirige-se às crianças em linguagem literária, estimulando sobretudo a "tomada de consciência", mas não deixa explícita a intenção de se chegar àquilo que Freire chamaria "conscientização". Paulo Freire, por sua vez, propôs um método de ensino cuja finalidade explícita e inquestionável – apesar das leituras reducionistas atuais, que tendem a separar o método da finalidade para o qual foi proposto – é a transformação social por via revolucionária. Portanto, é um traço característico exclusivo de Paulo Freire o apelo à "conscientização": tomada de consciência que se consubstancia em ação (FREIRE, 2018).

Referências

BIGNOTTO, Cilza. Reescrevendo a narrativa: racismo em livros infantis da época de Monteiro Lobato. *In*: *Revista Brasileira de Literatura Comparada*. Porto Alegre, v. 23, n. 43, p. 56-79, mai.-ago., 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rblc/a/cQnMN7HBKNpcxwkGjZRspwK/?format=pdf&lang=pt Acesso: 16 jan. 2022.

BRASIL. *Lei nº 12.612 de 13 de abril de 2012*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 16 abr., 2012.

BOSI, Alfredo. *A literatura brasileira*: o pré-modernismo. São Paulo: Cultrix, 1966.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. *In*: *Vários Escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 169-191.

ECO, Umberto. *Ensaios sobre Literatura*. 2. ed. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Editora Record, 2003.

FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Cortez, 2018.

FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler. *In*: *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-31.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra S/A, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Tolerância*. 7. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

LOBATO, Monteiro. *Fábulas.* São Paulo: Editora Globo, 2008.

LOPES, Grasielly. *Fábulas (1921) de Monteiro Lobato: um percurso fabuloso*. Dissertação (Mestrado em Letras), UNESP, 2006. Disponível em: http://polo3.assis.unesp.br/posgraduacao/teses/letras/grazielly.pdf. Acesso: 26 jan. 2022.

MARTINS, Milena Ribeiro. Monteiro Lobato, editor em perspectiva: Romances e contos brasileiros dos anos 1920. *In*.: *Circulação, Tramas & Sentidos na Literatura*. ABRALIC, p. 886-900, jul.-ago. 2018. Disponível em: https://abralic.org.br/anais/arquivos/2018_1547506488.pdf. Acesso: 14 abr. 2023.

ROMANO, Patrícia Aparecida Beraldo. *Dona Benta: Mediadora de Leitura em Dom Quixote das Crianças e Geografia de Dona Benta, de Monteiro Lobato*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2017. Disponível em: http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/3185. Acesso: 26 jan. 2022.

ZILBERMAN, Regina. *Teoria da Literatura I*. Curitiba: IESDE Brasil, 2008.