



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Simone da Silva Lopes

“Trouxeste a chave?”

Embarcando na fantasia da casa da madrinha

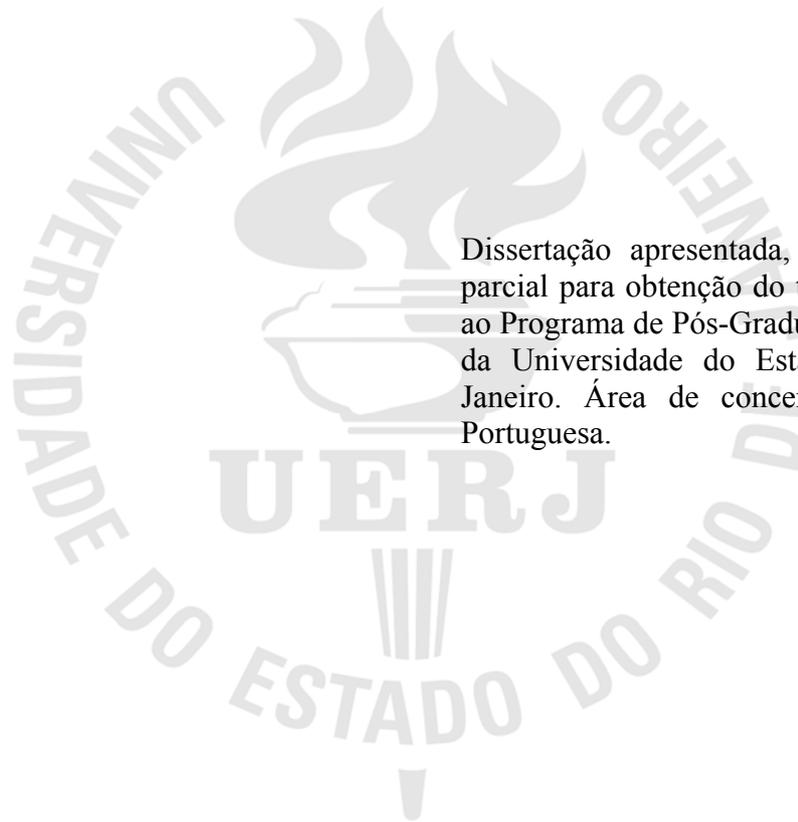
Rio de Janeiro

2011

Simone da Silva Lopes

“Trouxeste a chave?”

Embarcando na fantasia da casa da madrinha



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira

Rio de Janeiro

2011

Simone da Silva Lopes

“Trouxeste a chave?”

Embarcando na fantasia da casa da madrinha

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Aprovada em 10 de outubro de 2011

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira
Instituto de Letras da UERJ

Prof^a. Dra. Tania Maria de Lima Camara
Instituto de Letras da UERJ

Prof^a. Dra. Luci Ruas
Faculdade de Letras da UFRJ

Rio de Janeiro

2011

DEDICATÓRIA

Primeiro, ela me deu à luz; depois, trouxe a luz para minha vida ao me ensinar a ler o mundo pelas palavras. Hoje, se este trabalho é fruto do amor pela Literatura, agradeço-lhe por ter inculcado em mim o gosto pela imaginação, pela fantasia. Mãe, obrigada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu pai, que muito lutou para me deixar a única coisa que jamais ninguém tirará de mim: o conhecimento. Hoje, infelizmente, ele não está aqui para presenciar o fruto de seu esforço.

Agradeço à minha irmã, que muito trabalhou para que eu pudesse estudar, adiando seus sonhos, sem jamais desistir deles.

Agradeço a minha Giulia, que ainda tão pequenina soube entender a ausência da mãe, que se deixava levar pelas artimanhas da fantasia.

Agradeço ao meu marido, que está sempre ao meu lado.

Agradeço à professora Anna Helena Moussatché e a todos do Proalfa, pois foi lá que eu entendi o que é ser professora.

Agradeço à professora Maria Teresa Gonçalves Pereira, que me fez olhar para a Literatura infantil de outra forma, que me orientou, que teve paciência comigo nos percalços do caminho, enfim, que mudou a minha vida.

Agradeço à Tia Sônia e a todos os outros professores, pois deixaram em mim as sementes do que hoje eu sou.

Agradeço à Sônia, a Cinderela, à Branca de Neve, ao Alexandre, ao Vítor, à Ana ... enfim, a todos os meus companheiros de percurso pela estrada da vida.

Agradeço a todos os meus alunos, pois são eles que nos ensinam a ser professores.

Obrigada.

Livro: a troca

Pra mim, livro é vida; desde que eu era muito pequena os livros me deram casa e comida.

Foi assim: eu brincava de construtora, livro era tijolo; em pé, fazia parede, deitado, fazia degrau de escada; inclinado, encostava num outro e fazia telhado.

E quando a casinha ficava pronta eu me espremia lá dentro pra brincar de morar em livro.

De casa em casa eu fui descobrindo o mundo (de tanto olhar pras paredes). Primeiro, olhando desenhos; depois, decifrando palavras.

Fui crescendo; e derrubei telhados com a cabeça. Mas fui pegando intimidade com as palavras. E quanto mais íntimas a gente ficava, menos eu ia me lembrando de consertar o telhado ou de construir novas casas. Só por causa de uma razão: o livro agora alimentava a minha imaginação.

Todo dia a minha imaginação comia, comia e comia; e de barriga assim toda cheia, me levava pra morar no mundo inteiro: iglu, cabana, palácio, arranha-céu, era só escolher e pronto, o livro me dava.

Foi assim que, devagarinho, me habituei com essa troca tão gostosa que no meu jeito de ver as coisas é a troca da própria vida; quanto mais eu buscava no livro, mais ele me dava.

Mas, como a gente tem mania de sempre querer mais, eu cismei um dia de alargar a troca: comecei a fabricar tijolo pra em algum lugar uma criança juntar com outros, e levantar a casa onde ela vai morar.

Lygia Bojunga

RESUMO

LOPES, Simone da Silva. “*Trouxeste a chave?*” *Embarcando na fantasia da casa da madrinha*. 2011. 85 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

É da natureza do ser humano encantar-se, ao menos em determinada fase da vida, pela narrativa de um conto de fadas, deixando-se levar pela fantasia da Literatura, acreditando que nas páginas de um livro tudo é possível. Essa crença na fantasia, no entanto, pode não lhes acompanhar a vida toda, uma vez que a passagem da infância para a adolescência e a fase adulta, bem como as exigências do mundo moderno, cerceiam essa capacidade de fantasiar, ao mesmo tempo inata e necessária ao homem. A escola, então, teria o papel fundamental de preservá-la, perpetuando nos alunos o gosto pela fantasia, tão essencial ao seu desenvolvimento cognitivo e psicológico, além da percepção estética; afinal, Literatura é arte. Nem sempre é isso o que ocorre, e o ambiente escolar torna-se um espaço de reprodução de conhecimentos, com o ensino focado na norma gramatical, na historiografia literária, sendo o texto relegado ao simples papel de pretexto para análises dissociadas do que realmente importa: o texto e os recursos que o compõem. No caso da Literatura, arte da palavra, parte-se do pressuposto de que um dos recursos essenciais para sua concepção sejam as metáforas, instaurando a fantasia. Chega-se, então, a um ponto crucial desse trabalho: as metáforas são componentes essenciais da fantasia, mas ambas são “relegadas” pela escola, que não se pauta por um ensino produtivo. Ao invés de compreenderem o potencial metafórico, aos alunos cabe a simplória tarefa de reconhecê-las e classificá-las. Essas constatações despertaram o desejo de entender melhor a relação existente entre fantasia, metáfora e literatura infantil, gerando alguns questionamentos: afinal, o que é fantasia? É o mesmo que fantástico? A fantasia caracteriza, apenas, a Literatura infantil? Essas indagações propiciaram reflexões acerca da importância do texto literário na sala de aula e no trabalho feito com ele. Assim, lançando à teoria um olhar docente, empreende-se uma análise do livro *A casa da madrinha*, de Lygia Bojunga, verificando a fantasia presente na obra – perfeita fusão entre o real e imaginário – e como ela se instaura: pelas metáforas.

Palavras-chave: Literatura infantil. Fantasia. Metáfora.

ABSTRACT

It is of the human nature the fascination, at least in some phases of the life, by fairy tales, where they are carried away by the fantasy present in literary texts. People believe that, on the pages of a book, everything is possible. Such belief in the fantasy, however, may fade away as time goes by since the passage of time from childhood into adolescence and yet into adulthood, as well as the demands of modern life restrict our potential for daydreaming. Schools, therefore, undertake a pivotal role to preserve and cherish it alive in the students. Still, it is crucial to their psychological and cognitive development, and, of course, to the development of their esthetical sense; after all Literature is art. Unfortunately, it hardly ever occurs and the classroom reality turns out to be a mere knowledge-passing resource, privileging the grammar rules and the literature background. Conversely, text is relegated to a mere pretext for analyses unrelated to what really matters: the text itself and its respective resources. We believe that, as to Literature, one of the essential resources to conceive it is metaphors by means of fantasies. We have now come to a key point where metaphors are major components of fantasies. However, both are poorly regarded by schools, which do not embark on a productive policy. Rather than effectively understanding the metaphorical potential, students are held to primary (and witless) tasks of recognizing and classifying metaphors. Such verifications arouse the interest in better figuring out the existing relation between fantasy, metaphor, and literature for children. It all poses questions: after all, what is the meaning of fantasy? Is it the same as fantastic approach? Fantasy characterizes literature for children only? Such questions make us ponder over the importance of literary texts and the respective tasks carried out as in classroom. In view of it all, we have taken a teaching look at the book *A casa da madrinha* (Godmother's house) by Lygia Bojunga, verifying the fantasy present in the work – perfect fusion of reality and imagination – and how it takes place by means of metaphors.

Keywords: Literature for Children. Fantasy. Metaphor.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	9
1	FANTASIA E LITERATURA	14
1.1	O que é fantasia? O que querem as crianças e o que quer o mundo	15
1.2	Literatura infantil: o espaço da fantasia por excelência	22
1.3	O fantástico gênero fantástico	28
2	GRAMÁTICA E FANTASIA	32
2.1	Estilística: a palavra-arte	33
2.2	A Estilística da palavra e a construção de imagens	38
2.3	Metáfora e fantasia: um mundo de possibilidades	41
3	A FANTASIA CONCRETIZADA: A CASA DA MADRINHA	49
3.1	Lygia Bojunga: um ícone	49
3.2	Entrando na casa da madrinha	54
3.3	Reflexões sobre o ensino, em “defesa da mentira”: as Escolas Osartas do Pensamento	67
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
	REFERÊNCIAS	79

INTRODUÇÃO

Desde pequena convivo com contos de fada. E os amo. Lembro-me de chamar uma vizinha, à noite, para me contar histórias. Minha mãe também as inventava: Sônia, a menina que não comia direito e, por isso, foi levada pelo vento... mas um bom velhinho a acolheu e lhe ensinou a comer de tudo. Lembro-me também de que quando entrei na escola fui incentivada a esquecer-los, uma vez que nunca mais foram lembrados. Minhas únicas histórias possíveis eram as d' *O sonho de Talita*¹ – a Macaca, a Nanica, a Banana, a Fada etc.

Vinte anos depois, sentada, assistindo a uma palestra, ouço a seguinte frase, proferida por Bartolomeu Campos de Queirós: “comprometida apenas em cumprir programas e currículos, a escola está deixando a fantasia do lado de fora de seus muros” (informação verbal)². Sônia, Branca de Neve, Cinderela, Talita, enfim, todos os meus personagens infantis retornaram da minha lembrança, despertando um desejo imenso de lançar sobre eles um outro olhar: sai a criança encantada com um lugar onde tudo é possível, a menina conhecendo o mundo pelas sílabas, e entram a pesquisadora, que almeja entender que local é esse onde tudo é possível, e a professora, ansiosa por fazer seus alunos crerem nele.

Segundo Bartolomeu, é a fantasia que conduz o nosso conhecimento; sem ela, a escola transforma-se em mero espaço de repetição. De fato, todas as grandes descobertas e invenções da humanidade, em qualquer esfera do conhecimento, foram motivadas pela curiosidade, pela vontade de ir além do que os olhos podiam ver e de questionar verdades já instituídas. Antes da comprovação científica de que a Terra era redonda, por exemplo, foi preciso que alguém fantasiasse, imaginasse essa hipótese. Tudo parte da fantasia. A literatura, então, comprometida com a verossimilhança e não com a verdade, é um espaço privilegiado para o exercício da capacidade de fantasiar no sentido em que a conceberemos ao longo deste trabalho.

O grande problema é que cada vez mais, na contemporaneidade, privilegiamos o real, o tangível, o visível, em detrimento desse mundo fantástico, não comprovável empiricamente. Como afirma Menéres (2003, p.20), entretanto, “o mundo não é só o que vemos, mas a maneira como o podemos ver. Ou podemos ir vendo [...]”. Assim, a literatura, sobretudo a infanto-juvenil, alvo constante de infundados preconceitos por parte da crítica “especializada”, tem sido preterida. Mesmo assim ela resiste.

¹ *O sonho de Talita* era uma das cartilhas mais usadas na alfabetização na década de 80.

² Palestra em 16 de novembro de 2005 na *I Jornada sobre Alfabetização e Letramento: três temas em três tempos*, por ocasião da comemoração dos 10 anos do PROALFA – Programa de Alfabetização, documentação e informação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

Se, por vezes, não somos nós quem escolhemos os livros, certamente eles sempre nos escolhem. Assim, em sua busca pela casa da madrinha, onde pretende encontrar tudo o que deseja, Alexandre e seu amigo Pavão passaram pelo exato dia e local em que Bartolomeu proferia sua palestra. Impossível não relacionar a escola que atrasa pensamentos às práticas escolares e aos documentos oficiais. Impossível não associar a maleta da Professora à fantasia da literatura. Impossível ignorar que *A casa da madrinha*, de Lygia Bojunga, cuja primeira publicação data de 1978, materializa literariamente a fala de Bartolomeu, à medida que, tal como ele, manifesta uma crítica latente à instituição escolar, ao mesmo tempo em que, magistralmente, ratifica a singularidade da palavra literária que, revestida, sobretudo, da dimensão metafórica, é a mola propulsora da fantasia de que nos fala o literato. Nosso intuito, então, é percorrer o trajeto que ultrapassa o “estado de dicionário” (DRUMMOND, 2005, p. 247-249) das palavras até encontrar a chave que abre as portas d’*A casa da madrinha* – chaves metafóricas.

Infelizmente, em âmbito escolar, muitos ainda transformam o texto literário, ou qualquer outro, em mero pretexto para aulas de gramática. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), lançados pelo governo federal em 1998 com o intuito de se constituírem orientações didáticas para o ensino médio e fundamental, embora apregoem um trabalho produtivo com os textos em sala de aula, não reservam um espaço, nem mesmo orientações didáticas específicas, para a literatura. Se a reconhecem como uma das possibilidades de uso social da língua, por outro lado desqualificam a fantasia que a caracteriza.

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentido da linguagem (PCN’s, 1998, p.26).

Confrontando a colocação de Bartolomeu com os que dizem os PCN’s, verifica-se, em ambos, a presença da palavra fantasia com diferentes valorações: enquanto o literato a reconhece fundamental, o documento do governo, apesar de admitir sua importância, a qualifica com o adjetivo “mera”, claramente em tom depreciativo. De fato, se o governo não sonega a seus cidadãos a possibilidade de acesso à literatura – a necessidade de seu estudo permeia toda a proposta – é bem verdade que não a tem na mesma conta que Bartolomeu. Para confirmar tal afirmativa, vejamos o que, mais à frente, afirmam os PCN’s:

Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real,

tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou fragmentos para o leitor de textos originais e integrais (PCN's, 1998, p. 70).

Essa é a realidade que temos: a literatura está prevista como conteúdo das aulas de língua portuguesa, mas só aparece como disciplina autônoma no ensino médio; a extensa e apreciável bibliografia na qual os PCNs se apóiam impedem tanto um trabalho mecânico da memorização e historiografia quanto a transformação do texto em pretexto para exercícios gramaticais. Por outro lado, fica patente a conclusão de que a fantasia não é considerada tão importante e os textos infantis não são literatura. Afinal, será possível desvendar os mistérios da língua e preservar a fantasia da literatura? O que é a fantasia? Será ela, de fato, tão importante? De que recursos a língua portuguesa se vale para instaurar a fantasia?

Tais perguntas são uma questão instigante que nos move tanto na qualidade de pesquisadora como na de professora de língua portuguesa. Para respondê-las, partiremos do pressuposto de que o ensino de e pela literatura, desde as séries iniciais, é imprescindível, uma vez que é capaz de dar conta dos aspectos da língua/linguagem, oral ou escrita, permitindo que a fantasia faça parte do cotidiano dos alunos.

Segundo Leahy-Dios (2001, p.43), “o que é a literatura, senão arte, cultura, representação sociopolítica por meio da língua, veículo de autoconhecimento e reconhecimento do outro?”. A língua, pois, é um instrumento para a compreensão do objeto artístico – literatura – e não um fim em si mesmo. Nesse sentido, “a educação literária está imbricada no estudo da linguagem, esse *constructo* poderoso, “perigoso” e seletivo de conscientização. Educar pela literatura implica refletir sobre a palavra como construção artística [...]” (LEAHY-DIOS, 2001, p. 56).

A especificidade da palavra literária é indiscutível – *sui generis*, palavra-arte, constituída pela fantasia e construtora desta. Por isso, deter-nos-emos no campo da estilística da palavra, tendo em vista que o estudo dos recursos expressivos não é um circuito fechado em si mesmo; antes, segundo Cressot (1947, p. 14), a expressividade “é o resultado de dados complexos e variados”, ultrapassando, inclusive, a morfologia.

Em nossa concepção, um dos diferenciais do discurso literário é a “expressividade-fantasia”, obtida, sobretudo, pelas metáforas. Tecnicamente definida como a “transferência de um termo para uma esfera de significação que não é sua, em virtude de uma comparação implícita” (LIMA, 2005, p.01), deve-se considerar, também, as motivações para seu uso. De acordo com Garcia, (2002, p.106), “a existência de similitudes no mundo objetivo, a incapacidade de abstração, a pobreza relativa do vocabulário disponível em contraste com a

riqueza e a numerosidade das idéias a transmitir e, ainda, o prazer estético da caracterização pitoresca constituem as motivações da metáfora”.

Então, nosso estudo, focando a estilística da palavra, pretende explorar a potencialidade metafórica na criação do universo fantástico. Para isso, dedicamos a primeira parte de nosso trabalho a estudar a fantasia, evidenciando as concepções de autores como Menéres (2003), Magalhães (2001), Held (1980), Bettelheim (1978) e Coelho (2000), dentre outro. Além disso, visando a uma análise mais abrangente e coerente, julgamos necessário verificar a relação estabelecida entre fantasia, fantástico e literatura infantil, recorrendo, dentre outros, a Todorov (1980), Coelho (2000) e Held (1980).

Quanto ao estudo das metáforas, não é nossa intenção uma análise exaustiva das mesmas; antes, o que queremos, primeiramente, é apresentar um panorama de algumas correntes teóricas que se propuseram a estudá-la, desde os tempos de Aristóteles até a metáfora conceptual, relacionando tais propostas ao modo como essa figura de linguagem é apresentada a alunos de ensino médio e fundamental. Entendendo que é impossível falar em metáforas desconsiderando as imagens, também as estudaremos. Para embasar essa análise, torna-se necessário dedicarmos uma parte de nossas reflexões à Estilística e à Estilística da palavra, campos de estudo sob os quais repousam nossas reflexões. Nesse sentido, recorreremos, principalmente, aos trabalhos de Camara (1978), Cressot (1947), Lapa (1982), Garcia (2002), Castro (1977) e Martins (2000).

Feita essa análise teórica, tanto no que diz respeito à fantasia quanto no tocante às metáforas, faremos um estudo de *A casa da madrinha*, aplicando os conceitos utilizados, buscando evidenciar que são as metáforas o recurso instaurador da fantasia. É preciso esclarecer, previamente, que não seguiremos os parâmetros acadêmicos, rechaçando a subjetividade em prol de um olhar puramente objetivo sobre o objeto de estudo. O que nos interessa é destacar nossas considerações sobre o texto em primeiro plano, embasadas, obviamente, pela teoria, e não o contrário. Além disso, nossa proposta é a realização de um estudo autoral, embora fundamentado teoricamente, resultado de uma análise que engloba três pontos de vista complementares, indissociáveis ao sucesso da prática docente – nestas páginas encontram-se a professora, a leitora e a pesquisadora.

Pretendemos que esse estudo constitua mais uma fonte de referências para os docentes de língua materna visando ao seu aprimoramento, já que muitos professores, diante da obrigatoriedade da leitura de paradidáticos por parte dos alunos, aprisionam os livros às famosas fichas de leitura ou os utilizam para exercícios de gramática, desconsiderando que língua não é sinônimo de sintaxe. A gramática deve estar a serviço dos usuários da língua,

que, competentemente, a revestirão da dimensão estilística. Não se pode aprisioná-la em classificações e regras. Cabe ao professor, então, despertar o aluno para o seu uso social, suas potencialidades, sua expressividade, seu poder.

A base da pesquisa é a certeza de que a literatura tem especificidades que a tornam um discurso único e inigualável, em que o mundo é (re)criado e tudo se torna possível graças à capacidade expressiva da palavra literária, evidenciada por meio da dimensão estilística da linguagem. Estamos com Cressot (1947, p. 15) quando diz que a obra literária não é o único meio em que se manifesta a expressividade, mas que, sem dúvida, ela “constitui, por excelência, o domínio da estilística, precisamente por implicar uma escolha mais voluntária e consciente”. Essa é a hipótese da qual partimos rumo ao ponto de convergência entre expressividade e fantasia. O que se pretende, portanto, é focar a vertente estilística da língua que, aplicada ao texto literário, resulta na fantasia característica desse domínio discursivo.

Por fim, ancoradas nesse estudo, proporemos um projeto que poderá ser utilizado por professores de língua portuguesa das duas primeiras séries do segundo segmento do ensino fundamental que desejem empreender com seus alunos um ensino produtivo de nosso idioma, centrado no potencial expressivo da língua e não na norma. Finalmente, teceremos nossas considerações finais, manifestando, desde já, a certeza de que ainda há muito a dizer. Agora, partiremos em busca das chaves.

1. FANTASIA E LITERATURA

A imaginação e a afetividade tentam aquecer o que há de glacial e inumano no universo dos sábios.

Shul

- *Vou te contar um segredo: eu sou uma princesa!*
- *Sou amigo do Super-Homem!*
- *Nesse ano Papai Noel vai me dar uma boneca, e o coelhinho da Páscoa, um ovo do tamanho do mundo!!!*

Todos já fomos crianças e, em algum momento, mais ou menos, já convivemos com alguma, motivo pelo qual tais frases nos soam familiares e, ao mesmo tempo, sem nexos. Nossa mente adulta imediatamente raciocina:

- *Como é boa essa idade, não se tem responsabilidade com nada e é possível enxergar-se princesa e, pudera, íntimo de um super-herói! Pior: acredita-se em super-heróis, em papai-noel e em coelhinho da Páscoa quando sou eu quem trabalha o dia todo para comprar esses presentes!!! Bobagem... não existem heróis, muito menos velhinhos bons e barbados que distribuem presentes para as crianças do mundo, e coelhinhos que façam o mesmo com os ovos!*

Quando será que passamos de uma fase a outra? Em qual momento de nossas vidas passamos a ver o mundo, muitas vezes, por essa ótica fria e cruelmente objetiva? Certamente, para as meninas, o último arroubo é o desejo de encontrar um príncipe encantado, materializado nas valsas de 15 anos. Para os meninos, com os quais nesse caso o mundo é mais severo, os primeiros longínquos sinais da puberdade impõem uma barreira a até então frutífera capacidade de (se) imaginar (em) um mundo que não existe.

No mundo adulto só são viáveis os sonhos que podem ser concretizados, geralmente relacionados à formação de uma família, ao sucesso no trabalho, nos estudos, enfim, concretudes da vida. A fantasia de outrora, “tão engraçadinha”, passa a ser encarada, pejorativamente, como devaneios de quem não cresceu ou quimeras dos que só vivem “no mundo da lua”. Para explicar essa abrupta mudança de postura, dois caminhos são possíveis: as exigências da modernidade e as idiossincrasias do universo infantil. Percorreremos os dois.

Esse mesmo universo adulto também trata com certo desdém a literatura infantil. O adjetivo que acompanha esse termo tão nobre e superior – Literatura – transforma-o em algo menor, raso, bobo. A alta literatura é a adulta, muitas vezes hermética e indecifrável,

linguisticamente complexa, enfim, Literatura com “ele” maiúsculo. Os textos infantis seriam apenas uma espécie de ritual de passagem para o que realmente interessa.

O gênero fantástico, por conseguinte, foi alvo de duplo preconceito: não foi aceito na literatura adulta, por ser possível relacioná-lo às narrativas infantis, também foi marginalizado, considerado como mera fonte de entretenimento, sem qualquer valor literário. Somente algum tempo depois, conforme veremos, a crítica percebe o valor artístico desse gênero, tendo no realismo-fantástico uma de suas maiores realizações.

A seguir, tentaremos mostrar a riqueza desse universo no qual um dia todos vivemos e um belo dia, sem saber o porquê, partimos.

1.1 O que é fantasia? O que querem as crianças e o que quer o mundo

Se pensarmos que a humanidade vem evoluindo sistematicamente desde o *homo sapiens*, podemos afirmar que cada invento e cada conquista é símbolo da modernidade, uma vez que se opõe ao antigo. De fato, todas as grandes descobertas e invenções da humanidade, em qualquer esfera do conhecimento, foram motivadas pela curiosidade, pela vontade de ir além do que os olhos podiam ver e de questionar verdades já instituídas.

Ao longo deste trabalho, desenvolveremos o conceito de fantasia como sinônimo de imaginação, nos moldes de Rodari “usar os dois termos como sinônimos não é mais um pecado mortal” (1982, p. 161). Hegel, por sua vez, como demonstra Rodari, embora as reconheça como produtos da inteligência, entende a fantasia como um “processo criativo” e a “imaginação como um processo reprodutivo” (HEGEL apud RODARI, 1982, p.161). Hierarquizando-as, categoriza os seres humanos em dois grupos - os criadores e os reprodutores – desconsiderando que ambas são características inatas ao homem, participantes ativas do processo de amadurecimento cognitivo, como demonstram Piaget (1969) e Vygotsky (2007). Além disso, o exercício da capacidade de fantasiar também permite o crescimento psicológico, a solução de conflitos internos, segundo Bettelheim (1970)

Nesse sentido, acreditamos ser mais oportuna a proposta de Borges e Guerreiro, segundo a qual a imaginação pode ser compreendida de dois modos distintos: “reprodução mental de objetos reais e invenção de objetos mentais” (apud Batalha, 2010, p. 46). Essa ideia encontra respaldo, inclusive, em duas acepções do Dicionário Houaiss Eletrônico (2009) para o verbete “fantasia”: “coisa puramente ideal ou ficcional, sem ligação com a realidade;

invenção” e “atividade representativa com certo grau de criação, cujos conteúdos são determinados por ideias súbitas e por lembranças modificadas ou enfraquecidas de objetos, acontecimentos e situações, inclusive sua significação emocional”.

Como se percebe, trata-se de um terreno movediço, do qual emergem várias áreas do conhecimento que visam compreender a fantasia segundo seus princípios e referenciais teóricos – psicologia, religião, pedagogia, literatura, linguística etc. Em se tratando de uma dissertação cujo objetivo é estudar as relações entre metáfora e fantasia em uma obra da literatura infantil, julgamos pertinente elencar autores que, independente da área de conhecimento, contribuam na explicação dos fenômenos estudados. Assim, já que estamos falando de literatura infantil e fantasia, é impossível negligenciar Piaget, Vygotsky e Bettelheim, embora outros também sejam mencionados ao longo do estudo. Outros ainda poderiam contribuir, todavia optamos por um recorte que contemplasse, e ampliasse, uma visão bem particular: fantasiar, imaginar nos leva a outros mundos, porém, não nos tira completamente deste; nos faz crescer.

Etimologicamente, fantasia origina-se do grego *phos*, que significa “luz”, através do verbo *phaínein*, “fazer aparecer”. Sua origem latina seria *fingire*, fingir o que não é mas poderia ser, embarcar nesse universo idealizado. Então, fantasiar é, também, lançar a luz em outra realidade, permitir-se iluminar e ser iluminado, por possibilidades diferentes das nossas. Em nosso trabalho, todas as vezes que os termos “imaginação” ou “fantasia” aparecerem, esse será o seu significado.

À época de Ptolomeu todos acreditavam que a terra era quadrada, mas ele não; imaginou, inventou, fantasiou uma hipótese diferente, estudou e comprovou seu modelo geocêntrico: nosso planeta era redondo. Obviamente foi atacado, questionado, perseguido, como muitas vezes acontece com aqueles que rompem padrões preestabelecidos. Então, fantasiar e imaginar, relacionados à invenção de novas realidades, podem ser sinônimos, uma vez que em ambos verificamos certo desvio do considerado real, crível, como apregoa o senso comum. Para Frye, no entanto,

[a fantasia] é situada em um mundo afastado da experiência comum, alguns ou todos os seus personagens são diferentes de qualquer criatura conhecida, o mundo de fantasia tem suas próprias regras e lógica e é usualmente bem-ordenado dentro delas, e qualquer personagem comum que entre nesse mundo deve conformar-se com o novo modo de vida. Por outro lado, criaturas fantásticas podem entrar no mundo conhecido, e quando o fazem o seu poder frequentemente prevalece [...] (FRYE apud CAUSO, 2003, p. 36)

Ptolomeu lançou luz ao saber de seu tempo, fez aparecer um novo conhecimento, a partir de sua imaginação (ou fantasia), tornando-a um conhecimento científico, reconhecido e

aceito como real. Na Literatura é diferente: sob a ótica da verossimilhança externa ou da interna, os conflitos humanos são trabalhados em uma nova realidade, um mundo à parte, onde tudo é possível. Não há utilitarismos: há emoções, sentimentos, envolvimento do leitor com a obra.

Lygia Bojunga imaginou, fantasiou e... escreveu. Apenas isso. Muitas vezes a academia, em sua ânsia por conhecimento, racionaliza a obra, tentando torná-la utilitária, analisando-a a partir de uma ótica realista. Embora reconheçamos a importância desse tipo de análise, não é só isso que queremos. Buscamos embarcar na fantasia proposta pela autora com a mesma paixão que ela a concebeu. Também queremos as chaves e acreditamos que todos, em algum momento, também as procuraram. Por que desistiram?

O conceito de modernidade, tal como hoje o concebemos, é fruto da nova conceituação de história surgida no século XIX: “saber que unifica e dá sentido ao percurso do homem, imprimindo um sentido positivo ao tempo a partir da noção de progresso” (PINTO, 2001, p. 218). Vivendo numa “civilização excessiva”, marcada pela rapidez na sucessão dos avanços tecnológicos, não é possível olhar para o passado a fim de caracterizar o antigo e o moderno.

Notoriamente de influência positivista, enaltecendo as comprovações empíricas promovidas pela ciência, tal definição destituiu a capacidade imaginativa de sua importância para o homem e para o mundo à medida que valoriza apenas o fruto do progresso e não o itinerário para se chegar a ele. Então, de acordo com a efemeridade dos novos tempos, surge o conceito “moderno” como usado hoje, pois, diferentemente, da oposição ao “antigo”, como na antiguidade greco-romana, contém agora o sentido de algo ultrapassado, “fora de moda” em oposição ao novo no presente (PINTO, 2001, p. 218).

Surge, então, um impasse no campo artístico: como se engajar nessa nova configuração sem se despojar de uma de suas faculdades essenciais – a não-obrigatoriedade do empirismo, a possibilidade de fantasiar?

Charles Baudelaire, em *Quadros parisienses (1857)*, embora capte a grandeza dos novos tempos e perceba que será impossível detê-la, o faz com certo receio, tentando acompanhar o fluxo do tempo e chocado em função do deslocamento do “eu” proposto pela modernidade. A leitura desse poema revela-nos um paradoxo no posicionamento adotado pelo poeta, pois mesmo percebendo que a tradição não lhe oferece os meios necessários para lidar com a modernidade, “resiste à febre modernizante imprimida pelos ideais progressistas da burguesia” (PINTO, 2001, p.217).

Nietzsche (1974), por sua vez, aponta o discurso artístico como o único com o poder de aglutinação entre os homens e de promover sua reconciliação com o seu destino, daí a importância do artista nos novos rumos da humanidade. Nesse sentido, ensina-nos Harvey:

Na medida em que Nietzsche dera início ao posicionamento da estética acima da ciência, da racionalidade e da política, a exploração da experiência estética –“além do bem e do mal” – tornou-se um poderoso meio para o estabelecimento de uma nova mitologia quanto àquilo que o eterno e imutável poderia referir-se em e meio a toda efemeridade, fragmentação e caos patente da vida moderna. Isso deu um novo papel e imprimiu um novo ímpeto ao modernismo cultural. (apud PINTO 2001, p. 219)

Evidencia-se, portanto, a necessidade de uma linguagem que exprima essas abruptas transformações, “uma prosa poética, musical, sem ritmo e sem rima, suficientemente solta e contrastante para adaptar-se aos movimentos líricos de uma alma, às ondulações do devaneio, aos sobressaltos da consciência” (BAUDELAIRE apud PINTO, 2001, p.219). Ainda que em sua definição Baudelaire utilize palavras que denotem sua apreensão frente à modernidade, ele capta a essência do movimento modernista que, antes de tudo, representa a nova configuração das sociedades, tendo em vista o advento da industrialização.

Logo, o horror do passado e a obsessão pelo novo, consequências da nova configuração mundial, fazem surgir os “ismos”, as correntes de vanguarda. Não é à toa que, como veremos mais adiante, surja no pré-modernismo brasileiro, influenciada pelas novas tendências, a literatura infantil de Monteiro Lobato – uma maneira revolucionária de pensar o universo infantil.

Inevitavelmente, o advento dos meios de comunicação de massa fez surgir certo receio de que a literatura perdesse seu espaço, uma vez que estaríamos focados nos fatos ditos reais. Ao contrário, e paradoxalmente, ainda que rejeitemos – nós, adultos- a realidade instaurada pela fantasia literária, a Literatura ainda ocupa espaço privilegiado em nossas vidas, um misto de alívio e escape para as tensões diárias. Daí surgem os subtipos, responsáveis pela criação de nichos que atendem aos nossos anseios imediatos: literatura feminina, literatura regional, literatura infantil ... A especificidade literária não está contida em seu suposto público alvo ou no local onde se desenrola o enredo, a Literatura é a arte da palavra, desde os remotos tempos de Homero até a era da Internet.

Houve uma época, porém, em que não havia um limite tão marcado entre infância e fase adulta, de modo que era bastante difícil separar o real do fantasioso. Ricardo Azevedo (1999), baseado nos estudos de Ariés (1981), mostra-nos que, durante a Idade Média, as crianças participavam intensamente da vida adulta, compartilhando com os mais velhos os problemas, os hábitos e, inclusive, a crença em seres fantásticos, habitantes típicos dos contos

maravilhosos. Nesse sentido, percebemos que delimitar o que é ou não fantasia, em oposição ao real, é tarefa que envolve, também, aspectos culturais.

Durante a infância, especificamente na fase pré-operacional, iniciada por volta de dois anos de idade, segundo Piaget (1969), é que se inicia o desenvolvimento da função simbólica, a partir da qual a criança começa a representar o mundo a sua volta de acordo com a sua *psique*. Essa é porta de entrada para o mundo mágico das histórias infantis.

Sem dúvida, em função de seu egocentrismo característico, para a criança, todos os fenômenos podem ser aceitos como verdades, uma vez que segundo sua vontade, tudo é possível. Isso ocorre porque nessa fase, ainda carente de pensamento abstrato, não conseguindo imaginar situações da quais não participam, as crianças vivenciam as histórias como reais, fazendo parte delas. Trata-se do “jogo simbólico” de que nos fala Piaget, responsável tanto pela crença nas fadas quanto por acreditarem que uma vassoura é uma pessoa, que são mães de suas bonecas, que uma caneta é uma espada etc. Devido a sua postura egocêntrica, apresentam facilidade em aceitar a existência de um mundo à parte e de criar novas realidades. Percebe-se, pois, que a fantasia faz parte do desenvolvimento cognitivo da criança, devendo ser estimulada.

Vygotsky (2007) também credita importância às brincadeiras infantis, defendendo que, por meio delas, as crianças satisfazem suas necessidades e curiosidades, etapa fundamental do processo de aprendizagem. Por outro lado, ao acreditar que a imaginação depende de dados do mundo real, ele confere extrema importância aos estímulos do meio, da família e da escola, para o pleno desenvolvimento. Só assim teremos “homens completos” e não “homens pela metade”³, como diz Rodari (1982, p. 163)

A criança já nasce predisposta a fazer uma leitura muito particular da realidade que a cerca e com ela interage sem necessidade das palavras – sorri, ri, chora, balbucia. Assim, sua leitura de mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 2003) e é incontestável que sua capacidade imaginativa a conduza nesse percurso pelo desconhecido. Segundo Menéres:

E ao perceber e ao aperceber-se de fenômenos, ao conhecer, ao sentir, ao ler, o que acontece à sua volta, a criança vai progredindo. Vai na sua caminhada ainda primeira, ainda sem palavras necessárias, de descoberta em descoberta, de leitura em leitura, de imaginação em imaginação. (2003, p. 12)

Piaget aponta o animismo, o artificialismo e o antropomorfismo como fatores que estimulariam a capacidade de fantasiar, imbricados na representação do mundo feita pelas

³ Ao longo desse trabalho, utilizaremos, várias vezes, essa reflexão de Rodari sem fazermos referência à fonte, que será mencionada apenas essa vez.

crianças. Segundo ele, (apud MAGALHÃES, 2001, p.43) animismo seria a “tendência a conceber as coisas como vivas e dotadas de intenção”. Por artificialismo, entende-se a não-complexidade do pensamento infantil: seus porquês não buscam as causas profundas dos fenômenos, apenas atuam no âmbito dos objetivos. Por fim, o antropomorfismo consiste na personificação, na atribuição de comportamentos humanos aos que não o são.

Diante disso, percebe-se que, de fato, o mundo do faz- de- conta – a fantasia – encontra na criança uma morada perfeita, visto que essa fase do desenvolvimento reúne as condições necessárias para a aceitação do não-real. A literatura infantil, então, segundo Magalhães (2001, p.44), apropria-se da fantasia “como recurso eficaz para favorecer a identificação entre leitor e texto”, promovendo a catarse.

É interessante ressaltar que essa necessidade de vivenciar outras experiências por meio do processo catártico permanece mesmo durante a fase adulta. Enquanto crianças, entretanto, estamos mais propensos a aceitar esse desejo, fazendo um pacto de leitura com a obra e embarcando em seu mundo de verossimilhanças, e não de verdades. As crianças embarcam nesse novo mundo sem se preocuparem com as aparências ou com as semelhanças e diferenças em relação ao “mundo real”. Para elas, tudo é real, apenas diferente; por isso mergulham na nova realidade. Quando crescemos, apenas flutuamos nesse mar de possibilidades, pois temos medo de nos afogar.

É no período operatório formal, por volta dos doze anos, que o egocentrismo em sentido *lato* começa a desaparecer: ao invés de transformar o real para satisfazer-se, o jovem quer mudá-lo, pois acredita saber tudo. Não por coincidência, é justamente na pré-adolescência que o prazer pelas narrativas infantis desaparece – o mundo adulto impõe uma barreira à capacidade de fantasiar em sentido pleno. Aos poucos, em uma espécie de preparação para o mundo adulto, onde só serão aceitas as narrativas de verossimilhança externa, fadas, duendes, princesas, vampiros, meninos bruxos todos serão substituídos por personagens que guardem semelhança com o nosso modo de ser e de viver. Sai a alegoria, permanecem apenas os conflitos humanos.

Enquanto Piaget debruçava-se sobre a cognição, Bettelheim (1979) concebe a fantasia como valor existencial, psíquico, à medida que seria responsável pela tentativa de compreensão do eu no mundo, motivo pelo qual a literatura ainda ocupa lugar de destaque entre a humanidade. Por isso, segundo o estudioso, os contos de fadas seriam benéficos na resolução dos conflitos interiores das crianças, uma vez que o contato entre eles se dá durante seu desenvolvimento psíquico.

Para Bettelheim, a criança, tão egocêntrica quanto em Piaget, diferencia realidade e fantasia, mas se apropria desta com o intuito de viver simbolicamente situações que lhes são conflitantes, buscando, então, por meio da literatura infantil, especificamente os contos de fadas, significado para sua existência. Além disso, inconscientemente, tais histórias falam ao “id” ao “ego” e ao “super-ego”, auxiliando a formação do caráter e da personalidade dos pequenos.

As estórias de fadas não pretendem descrever o mundo tal como é, nem aconselham o que alguém deve fazer. [...] O conto de fadas claramente não se refere ao mundo exterior, embora possa começar de forma bastante realista e ter entrelaçados os traços do cotidiano. A natureza irrealista destes contos [...] é um expediente importante, porque torna óbvio que a preocupação do conto de fadas não é uma informação útil sobre o mundo exterior, mas sobre os processos interiores que ocorrem num indivíduo. (BETTELHEIM, 1979, p. 33-34)

Ele ainda acrescenta que tanto o encantamento provocado pelos contos no espírito infantil quanto o amadurecimento psicológico deles decorrentes, justifica-se duplamente: o caráter não-doutrinário dos mesmos e a ausência de explicações adultas sobre eles. A escola, servindo-se de textos literários como meros pretextos para análises gramaticais, pode impedir esse deslumbre da criança, deixando a fantasia do lado de fora de seus muros.

Percebemos, pois, que as tais “estorinhas de criança” são parte fundamental no desenvolvimento do intelecto infantil, sendo de suma importância que família e escola desenvolvam e estimulem esse gosto inato pelas descobertas proporcionadas pela fantasia. Do contrário, instaura-se, uma situação paradoxal: nascemos predispostos a fantasiar para nos desenvolver, mas as exigências do mundo moderno desprezam tal necessidade.

Contrariando essas tendências, o professor galego Xosé António Neira Cruz (2010), em um belo artigo intitulado “Fantasia: a outra face da realidade”, por si só bastante sugestivo, defende a importância da fantasia para a construção da identidade/cultura de um povo, em especial, a Galícia. Para ele, a fantasia está intrinsecamente relacionada ao local de onde surge, uma vez que os mitos e crenças oriundos desse espaço, não comuns a todos os povos, levar-nos-iam a um duplo movimento: embora não seja possível reconhecer-se totalmente, vemo-nos refletidos por meio dos conflitos humanos. Assim, forma-se um ciclo no qual a fantasia recebe influências tanto locais quanto pessoais, tornando-se, como diz o título do artigo, a outra face da realidade, porque “[...] a fantasia é uma matéria altamente fantasiável. A fantasia existe e se reproduz, como advertia Michael Ende, em função da nossa capacidade de alimentá-la [...]” (Cruz, 2010, p. 17)

Nesse sentido, a escola, independente da família, assume papel preponderante, pois deve fomentar na criança, desde cedo, o gosto pela leitura, alimentando a fantasia que já faz

parte de seu desenvolvimento. Só assim, na passagem da fase infantil para a adulta, ela não abandonará a capacidade de fantasiar e continuará a crer que uma outra realidade é possível, basta aceitá-la. Embora seus gostos literários possam modificar-se, passando a interessar-se por textos calcados na verossimilhança externa, jamais questionará o fato de um espelho falar, de uma moça dormir cem anos, das fadas madrinhas existirem, de uma bela amar uma fera, de tranças serem tão fortes quanto cordas, de vovós serem comidas por lobos e salvas por caçadores, de um Pavão fazer um show dançante (cantante e falante!)... Assim a vida é mais bonita e estimulante.

1.2 Literatura infantil: o espaço da fantasia por excelência

Como bem afirma Menéres (2003, p.20), “o mundo não é só o que vemos, mas a maneira como o podemos ver. Ou podemos ir vendo [...]”. Assim é a literatura, não importa se infantil ou não, coloca o horizonte diante de nossos olhos, a nossa espera; basta chegar e navegar. E o que faz desta uma rota tão especial? A palavra. Não uma palavra qualquer; a fantasia é instaurada pela palavra literária, como bem destaca Coelho:

Produto da imaginação criadora do homem, o fenômeno literário se caracteriza por uma duplicidade intrínseca: é simultaneamente *abstrato* e *concreto*. Abstrato, porque é gerado por ideias, sentimentos, emoções, experiências de várias naturezas... Concreto, porque tais experiências só têm *realidade afetiva* quando nomeadas, transformadas em *linguagem* ou em *palavras*. Sendo assim, trata-se de um discurso que concatena fantasia e realidade por meio das potencialidades expressivas da língua, mais precisamente, que se vale das virtualidades semânticas do léxico. (2000, p.64)

Nesse percurso, o mundo adulto aceita como possíveis apenas as complicações respaldadas pelo mundo real – tormentas, furacões, maremotos etc. Para as crianças, uma serpente gigante pode surgir das profundezas do oceano e engolir o barco, que pouco depois pode ser salvo por um marinheiro encantado, dotado de inteligência e força descomuns. O universo adulto só aceita esses arroubos da imaginação – a verossimilhança interna - como forma de entretenimento, jamais como constituinte de uma literatura de tanto valor quanto a de Machado de Assis – dotada de verossimilhança externa. Assim, a literatura infantil (também a infanto-juvenil) é alvo constante de infundados preconceitos por parte da crítica “especializada”, sendo, então, preterida.

A questão fundamental que se coloca é que não há nichos; literatura é literatura porque, independente do público alvo, a matéria prima é a mesma: a palavra. Por que, então, apenas quando destinada às crianças, vem qualificada pelo adjetivo? Se a matéria-prima é a mesma, por que a categorização diferenciada?

Alguns estudiosos debruçaram-se sobre o tema, que não é tão simples quanto parece. Zilbermam e Filipouski (1978) consideram a literatura algo único, independente do público ao qual se destina, motivo pelo qual consideram incorreto o uso do adjetivo “infantil”.

Arroyo (1968), por sua vez, acredita que só devem receber o rótulo de literatura infantil os livros que passam pelo crivo das crianças. Consideramos essa posição um pouco equivocada já que a criança, leitor em formação, ainda terá de exercer a função de crítico literário, mesmo que inconscientemente. Quais critérios serão usados? E se uma criança gostar e a outra não? Nessa faixa etária, ainda amadurecendo cognitivamente, as opiniões são respaldadas pelo gosto pessoal, sem um distanciamento decorrente de um pensamento mais abstrato. Dessa forma, acreditamos que uma criança pode ler qualquer livro e deles gostar ou não, mas existem aqueles feitos pensando nelas e para elas.

Já Alceu Amoroso Lima, um de nossos conhecidos críticos literários, apresenta uma proposta ainda mais inusitada: “só no dia em que houver boas histórias de crianças para crianças, é que se poderá falar da existência de uma literatura infantil” (Lima apud Arroyo, 1968, p. 43).

Ricardo Azevedo, autor de livros infantis, além de crítico, também julga im procedente essa rotulação, só viável mercadologicamente:

Mas que crianças? De três, cinco, sete, nove ou onze anos? Alfabetizadas ou não? É possível tratar uma pessoa de sete da mesma forma que tratamos uma de nove? Um livro para uma criança de oito anos agradaria a uma de dez? [...] Considerando a literatura, a motivação estética, o discurso ficcional, poético e não-utilitário, faz sentido falar em livros dirigidos a determinadas faixas etárias? [...] (AZEVEDO, 2011)

Mais à frente, ele postula a existência de dois tipos de literatura infantil distintas, e a nosso ver opostas: uma é fruto de uma concepção segundo a qual crianças e adultos pertencem a universos díspares, gerando textos bobos e empobrecedores; a outra acredita que crianças e adultos compartilham as mesmas experiências, embora de forma diferenciada, resultando em uma literatura rica e complexa, cuja única diferença seria, pois, a linguagem e não a qualidade.

Hoje, um dos critérios mais aceitos para caracterização da literatura infantil é o destinatário, ou seja, seriam os textos produzidos para crianças, instaurando-se, pois, um

constrassenso. Visto termos definido literatura como a arte da palavra, não podemos agora utilizar um expediente extraliterário – o receptor do texto – para conceituá-la. Por isso, acreditamos que somente a mensagem, o texto em si, seja capaz de determinar se a obra é ou não infantil, uma vez que seus elementos caracterizadores, sobretudo a linguagem, devem estar adequados à capacidade de compreensão de seu público. Sobre isso afirma Maria Lipp:

O emissor deve desejar conscientemente a demolição da distância pré-existente, para avançar na direção do receptor. Todos os meios empregados pelo autor para estabelecer uma comunicação com o leitor infantil podem ser reunidos sob a denominação de adaptação. (LIPP apud ZILBERMAN, 1981, p. 50)

Nesse sentido, a especificidade da literatura infantil reside no fato de que o trabalho com a linguagem deve ser suficientemente complexo e diferenciado para permear o universo infantil e, ao mesmo tempo, satisfazer o conturbado universo adulto. Teles nos ensina:

[...] infantil é toda literatura que consegue interessar não só as crianças, mas todos os tipos de leitores, velhos e novos, uma vez que a sua linguagem contém em si a condição encantatória e a dimensão imaginária que fazem de obras como *Alice no país das maravilhas* e dos vários livros “infantis” de Monteiro Lobato o enriquecimento cultural de várias gerações. (apud LAJOLO, 1982, p.1)

Coelho (2000) acrescenta ainda que, analisando o histórico das obras da literatura infantil, verifica-se a divisão em dois pólos diferentes, mas não opostos: arte e pedagogia. A escolha entre um ou outro caminho dependeria tanto do escritor quanto do contexto no qual está inserido, uma vez que, em momentos de transformação, a literatura toma para si a tarefa de, por meio da catarse, promover reflexões. Por outro lado, em tempos amenos, ela assumiria um papel didático, transmitindo valores e conhecimentos. Ainda segundo a autora, nossa produção contemporânea, premiadíssima, inclusive internacionalmente, consegue atuar nos dois pólos por meio de um primoroso trabalho com a linguagem.

Historicamente, a origem da literatura infantil confunde-se com o surgimento da noção de infância, o que só ocorre durante o desenvolvimento da sociedade burguesa, com o primado do capitalismo sobre o feudalismo, a partir do século XVII. Antes, a criança era vista como um adulto em miniatura, não havendo qualquer preocupação de ordem física ou psicológica, muito menos produções literárias a elas dirigidas.

Segundo Denise Escarpit (1981), as atividades lúdico-expressivas de caráter popular, como jogos e adivinhas, seriam precursoras da literatura infantil como a concebemos hoje, mas só teriam adquirido esse *status* depois, quando surgiram as primeiras publicações e a elas

foram incorporados. As narrativas populares eram escritas por adultos e a eles dirigidas, motivo pelo qual não havia, por exemplo, finais felizes; gerar medo e, por conseguinte, obediência, era o objetivo.

Em sua versão original, a história de Chapeuzinho Vermelho era sombria e perversa: a avó era esquarterada pelo lobo, que também matava a menina. Somente mais tarde, quando surge a ideia de infância, esses contos são reescritos e compilados, originando as histórias como hoje conhecemos. *Contos para crianças e famílias*, publicado em 1812 pelos irmãos Grimm, na Alemanha, é o marco para o início de uma literatura voltada para as crianças.

Percebe-se, pois, a vinculação entre os contos populares e a literatura infantil, o que se explica pelo fato de não haver, durante a Idade Média, uma separação entre o infantil e o adulto. Além disso, esses contos remontam a uma época onde o imaginário fazia parte da vida das pessoas, convivendo lado a lado com a realidade, motivo pelo qual ao falarmos em fantasia ou contos maravilhosos, imediatamente os relacionamos ao universo infantil.

No Brasil, o surgimento da literatura infantil coincide com a Abolição da Escravatura e o advento da República. Não devemos encarar esse fato como mera coincidência, pois diante da nova realidade brasileira, uma nação independente, era preciso firmar-se frente aos outros países e tanto a literatura adulta quanto a infantil prestavam-se a tal papel. Sobre isso diz Olavo Bilac: “a essa geração coube a profissionalização do homem de letras.” (BILAC apud ZILBERMAN e LAJOLO, 1986, p. 16)

O projeto de modernização sociocultural é extremamente elitista, visto que não almejava mudanças estruturais profundas, visando, apenas, atender aos interesses das camadas privilegiadas da sociedade. Essas intenções se refletem na literatura infantil, que transita em dois pólos: o modelo cívico-pedagógico e as traduções ou adaptações dos clássicos infantis europeus. Até então, nossa produção literária limitava-se às edições portuguesas; somente mais tarde surgiram as tradições pioneiras de Carlos Jansen.

Nas versões brasileiras de textos europeus, percebe-se a tendência de incorporar aos mesmos a nossa realidade linguística. Esse processo de nacionalização da literatura, contudo, transforma-se em nacionalismo, corroborando com o projeto cívico-pedagógico. As classes dominantes precisavam de meios para difundir os índices de grandeza e modernidade do nosso país, e a literatura foi um dos veículos usados para esse fim. O sentimento de amor e exaltação à pátria pode ser verificado, inclusive, nos tendenciosos títulos de alguns livros desse período: *Contos pátrios* (1931), de Olavo Bilac e Coelho Neto, *Histórias de nossa terra* (1907), de Júlia Lopes de Almeida, entre outros.

Mesmo com a adaptação da linguagem, é paradoxal que as traduções incorporem as marcas linguísticas brasileiras por meio de uma linguagem extremamente academicista e conservadora em textos voltados para o público infantil. Trata-se de uma nítida preocupação com a escrita das crianças, pois se lessem errado, escreveriam errado. Também nesse processo foi importante o fortalecimento da escola como instituição atuante no civismo em prol da modernização. Assim, a literatura infantil caracterizava-se, sobretudo, pelo conservadorismo.

Durante anos a situação permaneceu inalterada: o poder político centrado nas mãos de um mesmo grupo e pouquíssimas alterações na estrutura social. Mesmo os movimentos progressistas em Arte ficaram restritos a algumas camadas da população e regiões do país. Atendendo aos interesses do Estado, a literatura infantil continuou seu processo de expansão sem, contudo, ser considerada uma manifestação artística. Regina Zilberman e Marisa Lajolo descrevem precisamente a situação da época:

Percebem-se os limites dentro dos quais é possível chamar de modernista a literatura infantil publicada entre os anos 20 e 40, permeável aos efeitos de várias alterações que, neste período, a economia, a política, a educação e as artes. (1986, p. 62)

Além disso, essa função educativa que a literatura exercia sobre a criança, tanto no aspecto comportamental quanto no linguístico, fora influenciada pela descoberta psicanalítica de que a infância e a juventude são fases importantes na formação do indivíduo. Assim, durante muito tempo seu valor foi mensurado pela sua capacidade doutrinadora e pedagógica, negligenciando a fantasia que lhe caracteriza e o prazer que proporciona.

É nesse contexto que surge Monteiro Lobato. Em substituição às simples traduções de contos de fadas e à literatura de ordem moral e pedagógica, que via na criança um adulto em miniatura, surge a literatura lobatiana e a fantástica fusão do real com o imaginário.

O lançamento de seus livros causou verdadeira revolução na literatura infanto-juvenil, e alguns exemplares chegaram a ser queimados no pátio de escolas religiosas. Todo esse espanto tem uma explicação plausível frente à época: em sua obra, a criança não é submissa, tem voz própria e questiona. Além disso, Lobato rompe com a rigidez da “língua exemplar” exigida nos livros infantis; o estilo abrasileirado da linguagem de Lobato era considerado nocivo às crianças.

A menina do narizinho arrebitado, de Monteiro Lobato, inaugura uma produção literária verdadeiramente engajada no universo infantil, revestindo tal literatura da dimensão artística, desfazendo-se de sua função moralizante. Lobato incorporou a sua obra elementos de nosso folclore, contribuindo para a valorização da cultura nacional – no lugar de bruxas, duendes, fadas e princesas surgem crianças “reais”, uma boneca falante, o Visconde, o saci, a cuca... Em suma, na obra infantil lobatiana acontece uma espécie de fusão entre a realidade cotidiano e a realidade mágica, produzindo narrativas capazes de encantar crianças e adultos.

Tal encantamento, no entanto, não foi suficiente para o reconhecimento do valor literário dessa produção, que apenas ao final do século XX começa a ser vista de outra forma – de literatura passa à Literatura. Embora, ao nosso ver, ainda alvo de certos preconceitos – o que se comprova pelo fato de não haver uma disciplina específica sobre ela na maioria das graduações de Letras – não podemos negar que a qualidade de nossas produções, a existência de uma crítica especializada no assunto e de um ávido mercado consumidor são fundamentais na consolidação da literatura infantil como objeto artístico, e não como “textos facilitados” (PCN’s, 1998, p. 70).

Se o mundo mágico criado por Monteiro Lobato foi o divisor de águas em nossa literatura infantil, pouco se fez depois dele. Sua genialidade permaneceu singular durante muito tempo, e Emília e o pessoal do Sítio continuaram reinando absolutos nas fantasias infantis até chegarem Virinha e Latinha, em 1972, cães sem donos que viviam no aterro do Flamengo em *Os colegas* de Lygia Bojunga. É o início de uma segunda grande revolução nas letras infantis, pois além de dar continuidade e aprofundar o projeto de Lobato, centralizando a história nas crianças, sem compromissos morais ou pedagógicos, ela confere à criança um papel transformador:

Seus personagens, ao romperem os limites impostos pela sociedade repressora, propiciam o despertar do leitor, fazendo com que a criança colabore no desempenho do papel transformador da sociedade de que faz parte, seja ela a família, a escola, ou a sociedade como um todo. (SILVA, 2000, p. 13)

Em *A casa da madrinha*, como vemos mais adiante, associando elementos da fantasia da realidade, o menino Alexandre, rompendo as barreiras da imaginação, persegue a transformação, não da sociedade, mas de sua vida.

1.3 O fantástico gênero fantástico

Na Grécia antiga, quando Aristóteles e Platão iniciaram os estudos literários, a literatura foi organizada em gêneros – lírico, épico e dramático – segundo sua estruturação, objetivos e linguagem. Ao longo dos séculos, essas categorias foram revistas e reformuladas, uma vez que da era clássica até hoje as mudanças que atingiram o mundo também afetaram as artes, tornando-as insuficientes. Daí surge, por exemplo, o gênero narrativo (desdobramento do épico) e o ensaístico, que abarca os textos que, não sendo fruto da subjetividade humana, apresentam certa preocupação com a linguagem, própria da literatura.

O gênero fantástico obedece a essa demanda literária por uma classificação que dê conta de suas múltiplas facetas. Em nosso estudo, o analisaremos, sobretudo, nos moldes propostos por Todorov (1980), segundo o qual seria impossível analisar uma obra literária rechaçando a noção de gênero. De acordo com o estudioso, ele é o meio pelo qual as obras do presente relacionam-se às anteriores, uma vez que elas reúnem semelhanças estruturais. Por outro lado, o valor de uma obra literária é mensurado pelo que possui de único, e não pelas semelhanças que mantém com outras. Surge, pois, um problema: analisar uma obra pelo véis do fantástico não seria empobrecedor? Para Todorov,

[...] Frente à todo texto pertencente à “literatura”, será necessário ter em conta, redobrada exigência. Em primeiro lugar, não se deve ignorar o que manifesta as propriedades, o que compartilha com o conjunto dos textos literários, ou com um dos subconjuntos da literatura (que recebe, precisamente, o nome de gênero). É difícil imaginar que na atualidade seja possível defender a tese segundo a qual tudo, na obra, é individual, produto inédito de uma inspiração pessoal, feito que não guarda nenhuma relação com as obras do passado. Em segundo lugar, um texto não é tão somente o produto de uma combinação preexistente (combinação esta, constituída pelas propriedades literárias virtuais), mas também uma transformação desta combinação. Podemos então dizer, que todo estudo da literatura terá que participar, querendo ou não, deste duplo movimento: da obra para a literatura (ou gênero) e da literatura (do gênero) para a obra; é perfeitamente legítimo, conceder provisoriamente um lugar de destaque a uma ou outra direção, à diferença ou a à semelhança. [...] (1980, p. 6)

É a partir dessa ótica que estudaremos o fantástico e outros gêneros que lhes são afins, levando em consideração que dialogam uns com os outros bem como mudam através dos tempos. A princípio, consideramos o fantástico, estruturalmente, como um desdobramento do épico e do narrativo, uma vez que apresenta um enredo desenvolvido em sequência temporal. Quanto ao conteúdo, segundo Held

[...] a narração fantástica reúne, materializa e traduz todo um mundo de desejos: compartilhar da vida animal, libertar-se da gravidade, tornar-se invisível, mudar seu tamanho e –

resumindo – transformar à sua vontade o universo: o conto fantástico, como grande realização dos sonhos humanos, sonhos frequentemente retomados pela ciência. O que não deixa de levantar muitos outros problemas: o fantástico seria irracional ou racional? Que relações estabelecer entre o fantástico e a ficção científica? À falta de um “real tangível exterior ao espírito”, o fantástico reuniria um real psíquico. (1980, p.25)

Tal problema apontado por Held (1980), que considera fantástico tudo que está fora do mundo real, resolve-se se levamos em consideração as propostas de Todorov, para quem, fundamentalmente, o elemento sobrenatural – um fato que não é comum a nossa realidade - é o aspecto caracterizador do gênero fantástico, permanecendo sem explicação mesmo após o término da história. Nesse caso, no fantástico clássico, o clímax permanece mesmo após o final da história, visto que o sobrenatural não tem explicação,

Além disso, Todorov (1980) aponta três outras condições necessárias, embora não com o mesmo valor, para a existência do fantástico: é essencial que o leitor aceite a obra como real, rechaçando interpretações alegóricas ou poéticas, permaneça vacilante frente ao sobrenatural e, quanto ao personagem, este pode ou não permanecer hesitante.

Hesitação, aliás, é a palavra-chave, segundo Todorov (1980), para caracterizar o fantástico, que se aproxima de outros dois gêneros. Se essa vacilação cessar mediante explicações para o possível evento sobrenatural – ilusão, loucura, mal-entendido etc - entramos no campo de outro gênero: o estranho; por outro lado, se tal fato necessitar de novas leis da natureza para sua aceitação, temos o maravilhoso. Em sua análise, Todorov busca mostrar que tais categorias são limítrofes, não sendo possível estudar o fantástico ignorando os demais. Por isso, apresentaremos, brevemente, sua proposta.

Segundo ele, por “fantástico-estranho” (1980, p.25) compreende-se as narrativas cujos eventos sobrenaturais são tão improváveis que, durante muito tempo, leitores e personagens acreditam nele. A diferença entre este e o “estranho-puro” estaria no fato de que nesse caso sabemos, desde o início, que os acontecimentos são perfeitamente explicáveis pela razão, mas sua excepcionalidade é tamanha, que vacilamos.

Já no campo do “fantástico-maravilhoso”, (1980, p.29) compreendem-se os relatos em cujo fim o sobrenatural é aceito, sem questionamentos ou vacilações. No maravilhoso-puro, por sua vez, o sobrenatural é acatado por todos, leitores e personagens, o que importa é natureza desses eventos.

A última categoria é facilmente identificada com os contos de fadas, já que nestes o evento sobrenatural não causa qualquer tipo de estranhamento, tornando possível a existência de fadas, bruxas, duendes, sapos falantes etc. Deve-se ressaltar, entretanto, que o elemento caracterizador do conto de fadas, por excelência, é a linguagem, não somente seu conteúdo,

uma vez que, como vimos até aqui, o sobrenatural está presente em todas as categorias do fantástico. Todorov ainda elenca outras quatro variantes do maravilhoso⁴, mas as julgamos improcedentes para a finalidade deste trabalho, uma vez que, na ânsia de explicar, retiram do maravilhoso o que lhe é mais caro: a maravilha de não carecer de explicação! Afinal, a relação entre o texto e o mundo não precisa ser tão óbvia:

Mais à frente da pulverização, da curiosidade, de todas as emoções que brindam os relatos, os contos e as lendas, além da necessidade de distrair-se, de esquecer, de procurar-se sensações agradáveis e aterradoras, a finalidade real da viagem maravilhosa é, e já estamos em condições de compreendê-lo, a exploração mais total da realidade universal. (MABILLE apud TODOROV, 1980, p. 32)

Vale ressaltar também que, no maravilhoso, ao contrário do fantástico, cria-se um novo mundo, completamente apartado de nossa realidade, por isso mesmo não passível de questionamentos; enquanto no fantástico o sobrenatural ocorre no mundo real, por isso a hesitação.

Na primeira parte do capítulo apresentamos dois motivos, extra-literários, essenciais para explicar por que a capacidade de fantasiar tem sido cada vez mais rechaçada, perdendo espaço para o mundo real e para as obras literárias que não ultrapassem certos limites do razoável, priorizando a verossimilhança externa. Da mesma forma, o gênero fantástico permaneceu no ostracismo durante muito tempo, e um breve exame de nossa historiografia literária fornece-nos algumas explicações

O surgimento da ficção, a prosa romântica, coincide com um período no qual os autores estavam determinados a, por meio da literatura, criar uma identidade nacional brasileira, centrada em nossa natureza exuberante e em nossa gente. Assim, a busca da cor local inviabilizaria, durante o Romantismo, qualquer manifestação literária de caráter não-nacionalista e doutrinador. No período seguinte, a prosa realista, como o próprio nome diz, necessitava do real como fonte, instaurando uma literatura de função utilitária e moralista: o mundo como ele é, o certo e o errado. Assim, a literatura fantástica foi durante muito tempo um gênero menor, de entretenimento.

Somente a partir dos anos 80 é que a chamada literatura de entretenimento, na qual foi incluído o gênero fantástico, abandona o rótulo de subliteratura. Esse período, denominado por Campos (1997) como “pós-utópico”, reúne as condições necessárias para que um gênero até então considerado marginal revele tanta força: a crítica compreende que qualidade e entretenimento podem ser indissociáveis, conquistar vários leitores não é um sinal de baixa

⁴ Ver “Introdução à literatura fantástica”, p. 30-31.

qualidade e, sobretudo, a convivência de várias vertentes literárias é possível, o que não ocorre nos períodos utópicos, ou seja, de profunda transformação.

No caso da literatura infantil, percebem-se certas particularidades quanto à sua valoração. O fato de até hoje ser vista como “texto facilitado” pelos próprios documentos oficiais corrobora a visão de que o fantástico direcionado às crianças seria inferior, de qualidade duvidosa, muito aquém até mesmo da “literatura de entretenimento”, recentemente aceita.

Por outro lado, segundo Cruz (2010), seria reducionista demais confinar a literatura infanto-juvenil ao fantástico, visto que a qualidade dos textos destinados aos jovens e às crianças não pode estar relacionada à matéria que abordam, tampouco como a abordam. Então, por que neste estudo insistimos em associar fantasia, fantástico e literatura-infantil, como se indissociáveis? Em Cruz, encontramos a resposta:

Mas é verdade que talvez sejam os livros para as crianças, e especialmente os seus leitores, os que melhor sabem demonstrar que a fantasia, quando se faz literatura, é da melhor qualidade. Não porque a fantasia neste âmbito se escreva de uma outra forma, mas sobretudo porque chega a leitores suficientemente abertos para acreditar que a fantasia também pode ser uma outra faceta da realidade circundante. É essa uma das modalidades do fantástico que mais se prestam à fantasia. (CRUZ, 2010, p. 29)

Então, a fantasia, análoga à verossimilhança interna, embora, no sentido que concebemos faça parte de todo o universo da literatura, quando veiculada por meio de algum evento sobrenatural, recebe tratamento diferenciado: se destinada ao público adulto, dotada de toda complexidade para a qual já estão aptos, é Literatura; se buscar penetrar no universo infantil é literatura. Para nós, porém, tudo é Literatura, manifestação artística cuja matéria-prima é a palavra, instauradora da fantasia. No capítulo seguinte, veremos como isso ocorre.

2. GRAMÁTICA E FANTASIA: OS DOIS LADOS DA MOEDA

Utopia e fantasia caminham de mãos dadas.

Xosé António Neira Cruz

O título desse capítulo é inconcebível se levarmos em conta a que se reduzem grande parte de nossas aulas de língua portuguesa: apresentação e fixação das regras que regem a variedade culta do idioma. Fantasia? Nas aulas de Literatura é preciso decorar datas, características e autores. Sobre os livros fazem-se avaliações e o prazer do texto fica a cargo de uns poucos alunos que gostam de ler. Seria possível relacionar vocábulos tão heterogêneos e vilipendiados pela tradição escolar?

Na Literatura, sim. Tomando a palavra como objeto, o viés literário reveste-a da dimensão artístico-expressiva necessária para que ela instaure novas realidades. A mimeses aristotélica, a catarse, a verossimilhança, todas são produto da palavra literária, que (re) cria o mundo a sua volta e outros possíveis, pois, para ela, tudo é possível. Se as palavras por si só já são dotadas de potencial expressivo, no ambiente literário essa capacidade é maximizada e elas encontram o meio propício para, em liberdade, dizerem. Basta ouvirmos.

As crianças ouvem. E acreditam. Deixam-se levar pela fantasia sem questionamentos. No mundo fantástico tudo é possível por meio da linguagem, entretanto, a educação formal baseia-se, em boa parte, na repressão dessa capacidade, buscando normatizar os comportamentos e crenças infantis. Ao invés de focalizarem o potencial criador da linguagem, priorizam sua vertente instrumental, o uso social da língua, a correção gramatical, tolindo a capacidade de fantasiar que lhes é inerente.

O que é grave, na formação da criança, não é ensinar-lhe a linguagem instrumento, que, com efeito, é necessária e corresponde a certas necessidades. O que é grave é a confusão, a perpétua passagem, geralmente no espírito dos formadores, de uma linguagem para outra. Donde decorre que, mesmo quando pretendemos à criança para criar, para se exprimir, para ser ela mesma, a aprisionamos numa rede de regras, de clichês, de modelos fixos extraídos de uma língua clássica já esclerosada, em defasagem com relação à vida de hoje, às preocupações e necessidades da criança. (HELD, 1980, p. 205)

Nesse sentido, percebe-se que a inata receptividade da criança em relação ao fantástico não é suficiente para que essa capacidade se perpetue ao longo da vida, a despeito do amadurecimento psicológico e cognitivo e do pragmatismo do mundo; é preciso que elas se sintam livres para penetrar nesse universo, participantes ativas do processo de ensino-

aprendizagem, e não meras espectadoras. Dessa forma, elas perceberão que a linguagem como instrumento e a linguagem com potencial criador prestam-se a papéis diferentes, obedecem a regras diferentes e por isso mesmo são diferentes, embora utilizem uma única matéria-prima: a palavra.

Ela, a palavra, não deve ser encarada com rigidez – “O que é redundância para a informação, é precisamente o que, na palavra, faz às vezes de ressonância.” (LACAN apud HELD, 1980, p. 204). Os primeiros contatos com o signo, ainda na infância, devem, ao mesmo tempo, permitir certa imersão na linguagem adulta, o que permitirá tanto a aquisição da linguagem quanto a ampliação do vocabulário, e rechaçar esse modelo como único, sob pena de inviabilizar o gosto pela descoberta das palavras, pela expressão pessoal e, a longo prazo, pela leitura.

Nesse capítulo, tentaremos mostrar a intrínseca relação entre as palavras e a fantasia. Para isso, faremos um breve panorama acerca da Estilística e da Estilística da palavra, ramo dos estudos da linguagem que, segundo nossa concepção, abarca as metáforas. Na tentativa de elucidar o papel desempenhado pela palavra na instauração da fantasia, além das metáforas, também julgamos pertinente trazeremos à baila algumas considerações sobre as imagens.

2.1 Estilística: a palavra-arte

Adoro jeans, esse é meu estilo. Minha casa é em estilo colonial. A cerimônia terá um estilo mais solene. Cada comentarista tem seu estilo. A ironia faz parte do estilo de Machado de Assis. Graciliano Ramos utiliza vários recursos expressivos que conferem estilo ao seu texto...

Tão plurissignificativa quanto a linguagem é a palavra “estilo”, tornando extremamente complexo conceituá-la no contexto dos estudos linguísticos. Assim, apresentaremos algumas conceituações propostas por estudiosos do tema, destacando aquela que julgamos mais adequada para os fins desse trabalho, partindo da premissa de que estilo e escolha são conceitos afins, uma vez que o falante, perante o farto material linguístico de que dispõe, seleciona o que melhor lhe convém.

Tal escolha leva em consideração, dentre outros aspectos, o destinatário da mensagem, uma vez que a linguagem é de natureza dialógica. Por isso, Cressot (1947) afirma que o “facto

estilístico é, pois, tanto de ordem lingüística como psicológica e social: é necessário que sejamos compreendidos.” (p.13). Desse processo emerge outra concepção de estilo, segundo a qual este seria o conjunto de características linguísticas marcantes em um indivíduo. Então, à medida que é livre para fazer escolhas, estas passam a lhe caracterizar, constituindo seu próprio estilo – as ironias machadianas, a pontuação de Saramago

Estudar o estilo visando ao reconhecimento de uma língua individual foi tarefa desenvolvida por Marouzeau (1969), que acreditava ser a Literatura o domínio estilístico por excelência. Além disso, o estilo de uma pessoa pode reproduzir traços de sua personalidade, conforme os estudos de Leo Spitzer (1968). De fato, não é possível relegar as marcas autorais impressas no texto em função do estilo de seu autor, fenômeno que se verifica na obra de Lygia, que emprega uma prosa extremamente coloquial para deslocar-se, livremente, entre o mundo real e o imaginário.

Também podemos questionar o posicionamento de Marouzeau (1969) no que diz respeito à criação de uma língua individual, uma vez que por mais pungentes que sejam os recursos expressivos que um autor utilize, todos fazem parte do fardo material de que o sistema linguístico do qual faz parte dispõe. Utilizando-o conforme lhe convier, subvertendo-o, ou não, acreditamos não ser possível falar em língua individual.

De fato, a especificidade da palavra literária é indiscutível – *sui generis*- palavra-arte. No entanto, não se pode negar que o trabalho com a mensagem, a função poética preponderante nos textos literários, também aparece em outros ramos da atividade humana. Como negar a expressividade dos anúncios publicitários brasileiros, atualmente tão premiados, inclusive internacionalmente?

Ainda no campo literário, devemos reconhecer a nuance estética que envolve o estilo, visto que a palavra, revestida de um viés artístico, torna-se responsável tanto pela fruição do texto quanto pelas emoções que em nós ele desperta. Não podemos definir estilo, entretanto, como a arte da escrita, remontando à Retórica, cujo objetivo era explorar as características persuasivas e artísticas da linguagem.

Entendida como a arte da eloquência, na Retórica aristotélica encontramos as bases que possibilitam o surgimento da estilística nas primeiras décadas do século XX – as noções de desvio, escolha, adequação, contexto, a emotividade do falante e o efeito produzido no ouvinte. A obsessão classificatória desta ciência, que visava a uma análise exaustiva dos recursos linguísticos empregados nos textos literários, seu objeto de análise, fez com que fosse deixada de lado. Embora o estudo das figuras de linguagem elencadas por Aristóteles

ainda seja extremamente importante, o objetivo hoje não deveria ser, apenas, elencá-las e classificá-las.

O surgimento da Linguística, no século XIX, foi essencial para que, mais tarde, a Estilística surgisse dotada de intenções científicas. Segundo Ferdinand de Saussure (1970), os estudos linguísticos deveriam deter-se na língua, negligenciando a *parole*, uma vez que esta seria produto de escolhas individuais revestidas de carga afetiva. Percebe-se, pois, que mesmo negando a pertinência do estilo no âmbito dos estudos da linguagem, Saussure aponta para a existência de um ramo do conhecimento além das normas e regras que regem o sistema. Isso permitiu que suas propostas fossem revistas, constituindo a base sobre a qual emergiram outros estudos.

Charles Bally (1951), precursor da corrente conhecida como neosaussureanismo, contrariando as visões de Marouzeau (1969) e de Cressot (1947), entendia que estudar a língua a partir de textos literários era insuficiente, uma vez que distingue duas faces da linguagem: a intelectual e a afetiva. Tal como seu mestre, ele propõe uma análise descritiva do sistema expressivo da *langue* e não da *parole*, pois apenas aquela seria capaz de expressar a língua viva, usada pelos falantes em sua vida social e psíquica, sem a intenção estética que revestiria a língua da carga afetiva. Embora haja marcas de estilo em qualquer texto, os literários, cujas escolhas são propositais e conscientes, estariam fora do alcance da estilística.

A Estilística [*da língua, da qual é doutrinador*] estuda os fatos da expressão da linguagem, organizada do ponto de vista do seu conteúdo afetivo, isto é, a expressão dos fatos da sensibilidade pela linguagem e a ação dos fatos da linguagem sobre a sensibilidade. (BALLY apud MARTINS, 2003, p.4)

Enquanto Bally (1951) refutava a Literatura em seus estudos, Leo Spitzer (1968), guiado pelo objetivo de encontrar manifestações do autor na obra, criou a Estilística Literária. De caráter psicologista, em seus estudos procurava demonstrar como qualquer alteração do estado psíquico gerava afastamento da norma linguística, demonstrando que a maneira de escrever de um autor reflete seu interior. De fato, como seres humanos, os artistas das palavras também são afetados pelas suas emoções, não há como manter-se totalmente imune a isso, mas pelo próprio fato de serem artistas, não ficam à mercê delas.

Assim, entendemos ser pura especulação afirmar que um traço estilístico seja fruto de alguma hesitação psicológica, sob pena de recair no mesmo erro de Sílvio Romero, ao filiar a genialidade da obra machadiana, em tom de zombaria, a sua gagueira. Por outro lado, aceitamos que em alguns autores verifica-se, de forma contundente, certos traços de seu

“eu”, como a nosso ver seria o caso de Clarice Lispector. Assim, reafirmamos nossa posição de que o estilo, objeto de análise da Estilística, é fruto de uma escolha consciente, e não divagações de um espírito atormentado. Caso contrário, estaríamos negando o potencial artístico da palavra em prol do acaso.

O espanhol Dámaso Alonso (1960) também seguiu essa corrente, mas a ele interessava a criação poética em si e não o “eu” do autor. Assim, seu método consistia em tentar explicar cientificamente os fatos artísticos – o estilo. Um compatriota seu, Amado Alonso (1969) subdividiu seus estudos em duas vertentes: a Estilística Língua seria responsável pelo estudo da expressividade, e à Estilística Literária caberia a análise de todos os elementos envolvidos no valor estético da obra, responsável pelo prazer estético que causa em nós, leitores.

Mattoso Camara (1978) revê os ensinamentos de Saussure e desfaz a dicotomia entre *langue* e *parole*, substituindo-a por uma complementaridade, de modo que gramática e estilística deixam de ser pólos distintos para serem as duas faces de uma mesma moeda: a Gramática seria um meio de representação e a Estilística nos permitiria expressar estados psíquicos e fazer apelos. Na sua visão, os usuários da língua, detentores do sistema intelectual, usam-no ao seu modo para satisfazer necessidades individuais de expressão – dentro ou fora do circuito literário: “em cada um de nós, o estilo, em dados momentos, faz violência à língua, e não poucas vezes a dobra em seu interesse.” (CAMARA, 1978, p.21). Segundo ele, até mesmo na evolução da língua a estilística estaria envolvida:

Põe-se em especial relevo o equilíbrio instável que caracteriza todo e qualquer sistema linguístico, em virtude da própria circunstância de ser produto da inteligência intuitiva, constituído por contingências em que não entra a ordenação de uma vontade racional. A evolução, nestas condições, também pode ser explicada em grande parte como a consequência de um trabalho incessante de redistribuições, onde cada mudança, que vem compensar um desequilíbrio, cria desequilíbrios outros, alhures, na rede de associações e contrastes do sistema. (CAMARA, 1978, p.21)

Nesse sentido, outra das dicotomias saussureanas também pode ser questionada à luz dos estudos estilísticos. Trata-se da arbitrariedade da relação entre significante e significado. Para Mattoso, uma vez que o fonema /a/ evoca noções de clareza e que a vogal “a”, além de indicar a primeira conjugação verbal pode ser utilizada como prefixo de negação, seria possível contestar a arbitrariedade do signo linguístico. Vale ressaltar que só existe expressividade se houver intencionalidade, o que significa dizer, por exemplo, que nem todas as repetições do fonema /a/ são estilísticas.

Além da expressividade obtida pelo trabalho com a própria palavra, como no caso da repetição dos fonemas, o estilo, entendido até então como uma escolha, perante a língua,

também pode ser compreendido como desvio da norma – geralmente entendida como o conjunto de regras que regem a língua padrão. Assim, surge a dicotomia “certo” e “errado”, balizada pelas regras da gramática normativa. Na verdade, esse posicionamento deve ser substituído pela ideia de adequação, o que significa dizer que nada é certo ou errado *a priori*, mas em função do contexto em que aparece, resultando em um uso estilístico. Usar metáforas em um texto jornalístico é inusitado, já que esse domínio discursivo estaria relacionado à função intelectual; daí a expressividade de seu uso nesse contexto; suprimir vírgulas para transmitir a ideia de um ritmo mais acelerado é procedimento estilístico; as possibilidades são tão infinitas quanto a capacidade humana de criar.

Ainda sobre os textos jornalísticos, cumpre-nos ressaltar que, ao contrário do que muitos manuais de estilo e livros didáticos nos fazem crer, os recursos estilísticos não lhes são totalmente impróprios. Essa confusão ocorre porque é comum atrelar expressividade a conotação, como se em um texto comprometido com a função referencial da linguagem – como a notícia – não pudessem figurar recursos expressivos. Na verdade, nesse domínio discursivo, embora o principal seja a informação, a presença de recursos estilísticos é viável, embora, obviamente, não sejam inerentes a esse domínio discursivo.

É o que nos ensina Riffaterre (1973) ao dizer que ao estilo cabe ressaltar o que a língua anteriormente exprimiu. Outras definições ainda seriam possíveis, mas a importância dela reside no fato de reconhecer a expressividade como característica inerente a qualquer texto, embora, como bem destaca Coelho, a peculiaridade da palavra literária consista na associação entre expressividade e fantasia, singularizando o discurso literário:

Produto da imaginação criadora do homem, o fenômeno literário se caracteriza por uma duplicidade intrínseca: é simultaneamente *abstrato* e *concreto*. Abstrato, porque é gerado por idéias, sentimentos, emoções, experiências de várias naturezas... Concreto, porque tais experiências só têm *realidade afetiva* quando nomeadas, transformadas em *linguagem* ou em *palavras*. Sendo assim, trata-se de um discurso que concatena fantasia e realidade por meio das potencialidades expressivas da língua, mais precisamente, que se vale das virtualidades semânticas do léxico. (COELHO, 2000, p.64)

Também por considerar a peculiaridade da palavra literária, Roman Jakobson (1970) desenvolveu estudos na linha da Estilística funcional. Rejeitando a nomenclatura convencional, o tcheco cunhou os termos “poética” e “função poética”, cabendo à primeira a delimitação do que é ou não artístico linguisticamente (o que outras correntes chamam Estilística), e à segunda o trabalho de elaboração da mensagem como um fim e si mesmo. Assim, seriam as estruturas linguísticas responsáveis pela função poética que tornariam uma obra literária.

Na tentativa de elucidar a concretização dessa função, Jakobson recorre à Estilística estrutural, segundo a qual: “o valor estilístico de um signo depende de sua posição no seio de um sistema. Todo signo pertence a duas categorias, a do código [...] (estrutura paradigmática), e a da mensagem [...] (estrutura sintagmática)” (Martins, 2000, p.14). Para Jakobson, a função poética é resultado da combinação dos dois eixos, uma vez que não se pode negar que o valor estilístico de um vocábulo não existe em si mesmo, mas na sua relação com os demais e no contexto em que aparece.

Essa oposição é contestada por Rifaterre (1973), que deposita no signo a responsabilidade expressiva, negando a importância do sistema. Também é sua a ideia de enfatizar o leitor, tanto o comum quanto os mais intelectualizados e os críticos, como instância essencial para o estudo do estilo, relegando a figura do autor.

Nossa pretensão não é esgotar a apresentação dos diversos conceitos de Estilística, tampouco postular um conceito próprio. O objetivo é, apenas, trazer à baila alguns conceitos que julgamos pertinentes para os fins desse trabalho, tanto pela aproximação com nossas ideias quanto pelo afastamento, no intuito de delinear o caminho por nós seguido na análise de *A casa da madrinha*. Nesse percurso, foram fundamentais os conceitos de Estilística da palavra e de imagem.

2.2 A estilística da palavra e a construção de imagens

Por abranger um campo de estudos tão amplo, a estilística subdivide-se conforme o objeto em análise. Martins (2000) propõe a Estilística do Som, a Estilística da palavra, a Estilística da Frase e a Estilística da Enunciação. Em nosso trabalho, centrado no potencial expressivo das metáforas, seguiremos a linha da Estilística léxica ou da palavra, que “estuda os aspectos expressivos das palavras ligados aos seus componentes semânticos e morfológicos, os quais, entretanto, não podem ser completamente separados dos aspectos sintáticos e contextuais.” (MARTINS, 2000, p. 71). Assim, embora a expressividade emane da palavra usada metaforicamente, contamina todos os outros elementos, o que possibilita a compreensão.

Nesse sentido, é inviável estudar a linguagem figurada limitando-se ao levantamento quantitativo e qualitativo das metáforas presentes em um texto, por exemplo. Tal análise é

empobrecedora à medida que ignora o potencial criador das metáforas que, em contato com a subjetividade humana, faz nascer a fantasia. Estudar a palavra é entendê-la duplamente: o lado instrumental e o lado criador.

As palavras reais [lexicais, na terminologia usual] distinguem-se, como vimos, pela sua força expressiva. Despertam a imagem das coisas mais energicamente; e essa imagem viva ilumina o pensamento, dispensando outros acessórios de que se serve a frase logicamente constituída. E como elas podem revestir vários aspectos, cada um de nós apreende na palavra o seu aspecto pessoal, aquele que particularmente lhe interessa. (LAPA, 1998, p. 04)

Ainda segundo Lapa, a atmosfera fantasiosa e sentimental inerente às palavras, permite captá-las de forma pessoal, resultando em imagens diferentes, por exemplo, para a palavra “porta”. Um indivíduo, ao ouvi-la, pensa na porta de casa; outro, na porta do quarto, pois está com bastante sono; outro, na maçaneta da porta, que escangalhou; outro, em uma porta de sua infância, que só se abria ao chegarem os resultados escolares. Em todos esses exemplos verifica-se a associação literal entre o significante e o significado, pois mesmo quando lembramos da maçaneta ou das reminiscências da infância, é a imagem de uma porta – “abertura com o lado vertical mais comprido e a base ao nível do chão ou de um pavimento, que serve de entrada ou saída de um recinto” (DICIONÁRIO HOUAISS ELETRÔNICO, 2009) – que sobressai.

Quando, porém, a associação entre um significante e um significado resulta em uma imagem que pouco ou nada lhe corresponde, entra-se no terreno da “parafantasia” (LAPA, 1998, p. 07), o que se costuma chamar linguagem figurada. “Porta”, nesse caso, pode evocar a ideia de um mundo novo, uma oportunidade que há muito se esperava, uma casa mágica onde tudo é possível ...

Então, a fantasia seria instaurada pela palavra, usada com significados destoantes do habitual e revestida de caráter sentimental. Nesse processo, as metáforas e as imagens, das quais falaremos a seguir, desempenharão um papel fundamental à medida que são um dos recursos possíveis para instaurá-la. A partir dessa relação começamos a entender o problema que acomete o ensino de língua portuguesa: como vimos no primeiro capítulo, vários são os motivos que afastam a criança da fantasia à medida que estas se desenvolvem; a escola, por sua vez, reforça esse afastamento ao invés de estimular a imaginação e a capacidade de fantasiar. Se a palavra é a mola propulsora da fantasia, nada mais justo do que afastá-las delas também.

Isso seria impossível, no entanto, uma vez que falamos de uma instituição cujo objetivo é ensinar a língua portuguesa. Esse impasse é resolvido se o ensino de língua materna for balizado na crença de que a língua é instrumento de comunicação, desprovida de potencial

criador. Temos, assim, aulas de português centradas na apresentação e na fixação de regras, que utilizam o texto como pretexto para análises gramaticais. Para manter a fantasia do lado de fora dos muros da escola, é necessário que as palavras, em sua plenitude, também não entrem.

Antes de passarmos ao estudo das metáforas, julgamos pertinente analisar o conceito mais amplo, que as inclui: o das imagens. Garcia (2002) postula que a diferença entre metáfora, imagem e símile é de ordem psicológica e não formal. Talvez tal concepção seja calcada no resultado que o uso de uma dessas figuras produz, o que a psicologia muito bem explica: “em psicologia, a palavra imagem designa toda representação ou reconstituição mental de uma vivência sensorial que tanto pode ser visual – caso mais comum – quanto auditiva, olfativa, gustativa, tátil ou, mesmo, totalmente psicológica” (GARCIA, 2002, p. 110). Também o conceito proposto por Lalande ajuda a elucidar a questão: “[no ramo da semiologia e comunicação] é a representação concreta que serve para ilustrar uma ideia abstrata.” (apud GARCIA, 2000, p.110).

Charles Bally (1951) não vê diferença entre imagem e metáfora. Acredita que a linguagem literária seja proveniente da linguagem corriqueira porque sendo inerente ao ser humano a incapacidade de abstrair, é expediente comum que recorramos a realidades conhecidas para nomear as desconhecidas: as metáforas, ou imagens, seriam o nosso meio para conhecer e nomear o mundo.

Dessa forma, o estudioso retira o caráter estético-expressivo das metáforas, relegando-as a um papel extremamente racional e objetivo; a Literatura apenas se serviria de um procedimento comum – a metáfora – tornando-a expressiva. De fato, existem as metáforas ditas gastas, aquelas consagradas pelo uso em que já não se verifica o elemento figurado (catacrese, segundo a Retórica); igualmente, não podemos negar a procedência da visão pragmática, segundo a qual não existiria a oposição entre literal e figurado, uma vez que o significado emana da enunciação. As metáforas na Literatura, contudo, além do potencial estético-expressivo, caracterizador das obras de arte, fazem muito mais do que nomear o mundo – elas (re)criam outro mundo.

Nesse sentido, acreditamos que a diferença entre símile e metáfora seja de ordem formal, tendo como produto desse uso a imagem, uma representação: “[a palavra imagem designa] qualquer recurso de contextura metafórica, comparativa, associativa, analógica, através do qual se representa a realidade de maneira transfigurada.” (GARCIA, 2002, p. 111). Passemos agora ao estudo das metáforas.

2.3 Metáfora e fantasia: um mundo de possibilidades

Ao longo dos anos, várias foram as concepções de linguagem que emergiram. Dentre elas, destacamos três que, ao nosso ver, seriam as mais importantes: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação, linguagem como forma de interação. Escolher uma dessas teorias traz consequências diretas para a questão da produção dos sentidos.

A crença na linguagem como “espelho do mundo e do pensamento” (KOCH, 2006, p.7), concede à língua apenas o modesto papel de representá-los. Logo, se levarmos em conta os péssimos resultados obtidos pelo alunado brasileiro nas avaliações promovidas pelo próprio governo, teríamos de aceitar que boa parte das crianças têm algum problema mental – não pensam, logo não se expressam bem, logo não existem. Essa concepção leva a uma prática pedagógica focada no ensino de regras e aferição de sua plena execução, evidenciando uma visão monológica de linguagem.

Uma visão mais utilitária concebe a linguagem e a língua como meros instrumentos de comunicação, ferramentas essenciais para a transmissão de informações. Dessa concepção derivam as funções e elementos da comunicação propostos por Jakobson (1970), que aprisionam toda e qualquer atividade linguística em um esquema praticamente matemático, desconsiderando a enunciação

Acreditamos na importância da normatividade como a base do sistema linguístico, a força centrífuga que mantém certa unidade em meio a tanta diversidade. Uma vez que se apropria dessa base, porém, levando em conta que “o sistema linguístico é externo à consciência individual e independente desta” (NADER *apud* TRAVAGLIA, 2001, p. 22), o sujeito é livre para fazer suas escolhas, sendo possível, inclusive, pensar uma coisa e dizer outra. Assim, antes de mais nada, a principal característica da linguagem não é a objetividade, como nos ensina Martins, embasada pelos ensinamentos da teoria da enunciação e da teoria dos atos de fala: “Se a linguagem é sempre produzida por um falante que sente a necessidade, a conveniência, o desejo ou o prazer de dizer qualquer coisa, a linguagem é sempre subjetiva” (MARTINS, 2000, p. 190).

Examinaremos, então, o caso das metáforas, comumente elencada pelos compêndios escolares como um recurso do âmbito conotativo da língua cuja função é veicular uma comparação implícita, definição extremamente reducionista

“Bem saber descobrir as metáforas significa bem se aperceber das semelhanças.”, já dizia Aristóteles em sua *Poética* (1992, p.119). Como sabemos, ser semelhante não é ser igual, tampouco muito parecido, mesmo porque tais conceitos são carregados de subjetividade, tal como a linguagem. Quando proferimos a sentença “Bia é uma rosa”, tanto podemos transmitir elogios quanto críticas, uma vez que vem à tona não apenas o odor, a delicadeza e a formosura da rosa, mas também os seus espinhos. Se nesse e em tantos outros casos cabe ao contexto a elucidação, por que não se diz de uma vez, de forma objetiva, o que se quer dizer? E mais: somente em contextos subjetivos a metáfora é solicitada?

Se desde a Antiguidade o estudo dos tropos merece destaque, sobretudo por seu caráter ornamental, o avanço dos estudos linguísticos revela que o papel desempenhado por tal figura, além de ultrapassar esse nível, também não se restringe à mera função comparativa: ao operar uma transferência de sentidos de um elemento *A* para um elemento *B*, exerce a metáfora, na esfera da linguagem, uma atividade (re)criadora, como afirma Castro (1977). Isso ocorre em todos os âmbitos da atividade linguística, não sendo exclusividade do universo literário, como muitos creem.

Ocorre que, devido ao caráter subjetivo e às preocupações estéticas da Literatura, são as metáforas recursos essenciais. Por outro lado, tanto no uso coloquial da língua - quando associamos alguém acima do peso a uma baleia - quanto na produção científica – na associação do átomo a uma bolha de bilhar por ocasião da recente descoberta do mesmo – estamos igualmente recorrendo às expressões metafóricas.

Provém desse aspecto a função nominativa das metáforas, sua capacidade de expressar uma ideia nova, participando ativamente do processo de criação lexical, e, por isso, contribuindo para o princípio da economia linguística, uma vez que torna desnecessária a invenção de palavras. Igualmente ocorre o caminho inverso, já que com o tempo podem as metáforas se desgastarem e se incorporarem à língua, perdendo sua capacidade de “causar impressão” (ARISTÓTELES apud SARDINHA, 2007, p.20), tornando-se “metáforas mortas, fossilizadas, ex-metáforas” (CASTRO, 1977, p. 22) – a catacrese, na denominação estilística.

Vejamos o que nos diz a tradição escolar:

A **metáfora** consiste no emprego de uma palavra em um sentido que não lhe é comum ou próprio, resultante de uma relação de semelhança entre os dois termos.

(CEREJA e MAGALHÃES, 2004, p.403)

Metáfora – emprego de uma palavra com sentido diferente do usual, a partir de uma comparação subentendida entre dois elementos.

(FERREIRA, 2003, p.624)

Examinando as conceituações acima, encontradas em dois livros didáticos amplamente utilizados em escolas particulares do Rio de Janeiro, *Aprender e praticar gramática* (2003), de Mauro Ferreira, utilizado no ensino médio, e *Gramática: texto, reflexão e uso* (2004), de William Cereja e Teresa Cochar Magalhães, adotado no ensino fundamental, verificamos que, sem dúvida, elas derivam da posição assumida por Aristóteles no século IV a. C, fundamental para os estudos atuais, segundo o qual as metáforas teriam a função de relacionar uma coisa à outra por meio da analogia. O grego também defende que em sentenças como “Sou cheirosa como uma flor”, para ele uma comparação direta, e “Sou uma flor”, uma metáfora, não haveria tanta diferença. Uma vez que, formalmente, apenas o conectivo as distingue, a tradição escolar as resumiu a uma máxima contestável: “a metáfora é comparação sem o ‘como’ e o símile é metáfora com a partícula de comparação.”

O mestre Herculano de Carvalho, por sua vez, defende a existência de metáforas puras e metáforas explicitadas, discordando de Aristóteles quanto à relação entre símile e metáfora. Carvalho concebe a metáfora como produto da intuição, dado seu caráter subjetivo e ao efeito de surpresa que gera ao sobrepor dois campos semânticos distintos. Já a comparação, resulta de uma reflexão baseada em semelhanças. Para ele,

Na metáfora pura, o objeto modelo perde quase todas as camadas significativas para ficar apenas com aquelas que, por analogia, se atribuem ao objeto evocado. [...] Nesse caso afirma-se uma identidade. a metáfora explicitada, o objeto modelo e o objeto evocado concebem-se separadamente, as destacando-se os traços analógicos motivadores da aproximação.[...] Aqui temos pura semelhança. (CARVALHO, 1969, p. 124-125)

Também Le Guern (1973) as diferencia, pois segundo ele a símile estaria relacionada ao intelecto enquanto a metáfora vincular-se-ia à imaginação. Outro aspecto de sua proposta é a utilização do termo “similitude” para denominar as comparações em sentido figurado, ao passo que a “comparação” demarcaria variação de grau do adjetivo, portanto, denotativas.

É importante ressaltarmos que tais conceituações fazem parte do ramo estilístico da língua, denominação dada para os estudos que abarcam os fenômenos linguísticos que transcendem as normas. Se ao estilo cabe realçar o que a língua já exprimiu, como nos ensinou Riffaterre (1973), Mattoso completa essa colocação afirmando que ele [o estilo]

ultrapassa o plano intelectual para “carrear a emoção e a vontade” (apud MARTINS, 2003, p. 03). Assim, na estilística,

a metáfora é o emprego de um significante com um significado secundário ou a aproximação de dois ou mais significantes, estando, nos dois casos, os significados associados por semelhança, contiguidade, inclusão. A metáfora resulta de uma busca, da qual participam a sensibilidade e a imaginação, controladas pelo espírito crítico do poeta. Ela faz o jogo complexo do significante e do significado; pode ser traduzida, parafraseada, pois é um desvio em relação à linguagem comum, transferência ou mudança de sentido. Transmite uma mensagem complexa semanticamente polivalente. (MARTINS, 2003, p. 96)

De fato, as propostas de Ferreira, Magalhães, Cereja e Martins, entre tantos outros, mantêm a tradição ocidental de associar as metáforas ao uso conotativo da linguagem, em oposição ao denotativo ou literal. Assim, o significante “F L O R” estaria diretamente relacionado ao objeto flor, à imagem que primeiramente se forma em nossas mentes ao ouvirmos a palavra. Qualquer desvio, ou seja, a transferência de sentidos, traz à baila o uso conotativo, no exemplo citado, metafórico.

De acordo com a visão proposta pela Pragmática, no entanto, se é verdade que os sentidos acompanham as palavras – e os dicionários cumprem muito bem essa função de elencá-las e propor algumas de suas várias possibilidades de significação – também é verdade que a plena significação das mesmas só se realiza no discurso. Dito de outro modo, não haveria sentido próprio ou usual, que corresponda literalmente ao que o sujeito pensa e ao que o dicionário diz, mas efeitos de sentido, uma vez que este emerge da seleção das palavras no inventário da língua e a apropriação das mesmas pelo discurso. Pragmáticamente, não haveria dicotomia entre denotativo e conotativo, mas efeitos de sentido tributários da enunciação, conforme Possenti:

[...] o sentido é um efeito de sentido porque resulta de uma enunciação (e não, simplesmente, dos signos, das palavras, dos enunciados, ou seja, da língua). O sentido não é apenas a contraparte do significante; ele é um efeito do aparecimento do significante em condições dadas. [...] não é puramente um efeito do significante, mas um efeito da enunciação do significante em situações históricas mais ou menos precisas. Nesta formulação, o papel da enunciação é de fato mais relevante do que o papel do significante. (2004, p. 172)

Assim, as metáforas machadianas, por exemplo, não teriam um sentido único, cabendo a nós, leitores, desvendá-las segundo as exigências do autor. Ao contrário, considerando as metáforas como figuras de linguagem ou não, devemos compreender que seu uso instaura novas significações, novas realidades, como já pregava Aristóteles, resultantes das interações entre texto, autor e leitor. Antes de mais nada, as metáforas são manifestações linguísticas, e a língua não pode ser encarada como espelho da realidade ou

forma de expressão do pensamento; a língua é o meio de interação entre os indivíduos, é um fator social.

Então, o estudo das metáforas, e das figuras de linguagem de maneira geral, estaria carente de uma visão mais discursiva, que aproveite as lições primeiras de Aristóteles, mas não se limitando a vê-las apenas como criações artísticas para embelezamento das mensagens. Deve-se levar em conta o ponto de vista pragmático, que analisa a língua em uso, o discurso.

Por isso, um ponto fundamental nesse estudo são os exemplos nos quais as diferentes teorias são balizadas. É comum os livros didáticos e os manuais de estilística insistirem em exemplificar o conceito de metáfora por meio da Literatura e, mais recentemente, também pela propaganda. Essa tendência causa, desde a idade escolar, a falsa impressão de que a metáfora seria apenas uma forma de embelezamento da linguagem, retirando a objetividade do texto e servindo a fins retóricos, tal como na proposta de Aristóteles.

Além dessa visão discursiva, fundamental para a compreensão de qualquer fenômeno linguístico, é importante percebermos a metáfora como produto de um esforço mental, afinal, não se trata apenas de nomear uma coisa com o nome de outra, mas de relacionar entidades distintas a partir de um ponto comum, causando o “ar estrangeiro” de que nos fala Aristóteles (1992). Trata-se, pois, de uma operação mais cognitiva e menos lingüística, segundo H. de Carvalho (1969). Tal visão também é partilhada por Coseriu (1955), que defende a ideia de que expressamos a realidade por meio de imagens “surgidas da fantasia criadora de alguém” (COSERIU, 1955, p.15-16), rejeitando a visão exclusivamente lingüística, de transferência de significados, e definindo-a

como expressão unitária, espontânea e imediata [...] de uma visão, de uma intuição poética, que pode implicar uma identificação momentânea de objetos distintos [...], ou uma hiperbolização dum aspecto particular do objeto e até uma identificação entre contrários, logicamente ‘absurda’, mas de significado e efeito irônicos evidentes, em situações determinadas [...] (COSERIU apud CASTRO, 1977, p.21)

Para desmistificar tal visão reducionista, foi fundamental o surgimento da teoria da metáfora conceptual, formulada por George Lakoff e Mark Johnson, no fim da década de 70 e apresentada na obra *Metáforas da vida cotidiana*, título por si só bastante sugestivo:

A metáfora é, para a maioria das pessoas, um recurso da imaginação e um ornamento retórico – é mais uma questão da linguagem extraordinária do que de linguagem ordinária. [...] Nós descobrimos, ao contrário, que a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação. Nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza. (LAKOFF e JOHNSON, 2002, p. 45)

Nesse sentido, as metáforas estruturam nosso pensamento e ação, ainda que seja um processo inconsciente. Por outro lado, estão intimamente ligadas às questões culturais. Exemplificando, Lakoff e Johnson partem da metáfora conceptual DISCUSSÃO É GUERRA: ganhamos ou perdemos, defendemo-nos, destruimos o adversário, atacamos etc. Em uma cultura que encarasse as discussões em outros termos, tal metáfora não faria o menor sentido. Para eles, os fatores culturais são fundamentais:

A metáfora não está meramente nas palavras que usamos – está no próprio conceito de discussão. A linguagem da discussão não é poética, ornamental ou retórica; é literal. Falamos sobre discussão dessa maneira porque a concebemos assim – e agimos de acordo com o modo como concebemos as coisas. (LAKOFF e JOHNSON, 2002, p. 48)

Embora já estivesse presente em Aristóteles a ideia de que o leitor deve fazer um trabalho mental para compreender as metáforas, e mestres posteriores como Coseriu, Carvalho e Mattoso a tivessem reiterado, a teoria de Lakoff foi fundamental para dar visibilidade à questão, retirando os aspectos linguísticos de foco, visto que a língua apenas verbaliza o que antes de tudo é cognitivo. Afasta-se, pois, a visão tradicional de figuras de linguagem para relacionar as metáforas à vida cotidiana, não apenas às necessidades literárias ou retóricas. A fim de entendermos melhor essa proposta, é preciso conhecer seus conceitos fundamentais – metáfora conceptual, expressão metafórica, domínios, mapeamentos e desdobramentos (Lakoff e Johnson, 2002).

Por metáfora conceptual, expressões convencionalmente grafadas em caixa alta, deve-se entender a associação que se faz entre um domínio e outro, como no caso de DISCUSSÃO É GUERRA. As expressões metafóricas seriam as possíveis expressões linguísticas resultantes das metáforas conceptuais, tais como *vou sair vitorioso desta discussão* ou *ataquei-o o quanto pude e ele não teve argumentos para se defender*. Em DISCUSSÃO É GUERRA, temos a associação de dois ramos da atividade humana, aos quais Lakoff chama domínios: o domínio-fonte (GUERRA) – origem da conceptualização, geralmente concreto – e domínio-alvo (DISCUSSÃO) – o que será conceptualizado, geralmente abstrato. Os mapeamentos seriam as relações que se podem estabelecer entre os

domínios: os envolvidos na discussão são os adversários, as guerras são compostas de várias batalhas, podem-se perder algumas batalhas, mas ganhar a guerra etc. Finalmente, os desdobramentos são possíveis inferências a partir das metáforas conceptuais: se uma guerra pode causar dor, então as discussões também podem ser dolorosas e sofridas para uma das partes ou para ambas.

Uma das críticas que tal teoria recebe diz respeito ao fato de suas comprovações se basearem em exemplos artificiais, perfeitamente compreensível dado que o foco dos estudos é o processamento mental das metáforas. Nesse sentido, a inglesa Lynne Cameron (2005) desenvolveu uma abordagem que, embora não despreze os aspectos cognitivos, prioriza a metáfora em uso, ou seja, as interações verbais entre os sujeitos; questões de ordem mental só são importantes se advindas dessas interações. Trata-se da teoria de abordagem discursiva ou metáfora em uso, cujo foco, na terminologia de Lakoff (2002), são as expressões linguísticas – por Cameron (2005) chamadas de metáforas linguísticas - e não as conceptualizações.

Assim, para ela, não importa se as pessoas envolvidas na interação compreenderam a expressão metafóricamente ou não, o que vale é a sua realização. Caso as metáforas sejam compreendidas como tal, recebem o nome de processuais. Trata-se de uma diferença fundamental em relação a Lakoff (2002), segundo o qual o processo mental é determinante para a ocorrência das metáforas, ao passo que em Cameron (2005) isso pode acontecer ou não, o que não impede a existência das metáforas. Outro ponto importante diz respeito ao fator cultural: embora reunidos em um mesmo grupo de cultura, partilhando as mesmas experiências, isso não garante que todos os envolvidos na interação a interpretem metafóricamente, ou seja, a cultura é importante, mas não determinante.

Concordamos com Lakoff e Johnson (2002) quando defendem o fator cultural e cognitivo existentes na produção metafórica e ao afirmarem que a mesma está presente em nosso cotidiano, porém, não se pode negligenciar o potencial expressivo e estético inerente a essa figura, o que torna bem diferentes, e incomparáveis, metáforas como DISCUSSÃO É GUERRA e “meu coração é uma balde despejado”, de Fernando Pessoa (1995, p.362-366) Não negamos a existência de um trabalho mental responsável pela criação das metáforas, com certeza o fator cultural está envolvido na criação e à língua cabe o papel de verbalizar essas produções. Nem sempre se trata de um trabalho inconsciente, pelo contrário, dado seu potencial criador, estético, expressivo, enfim, literário, seu uso é consciente, fruto da

inteligência e sensibilidade humanas. Quando essa consciência se perde, quando o efeito de surpresa deixa de existir, a metáfora morre.

Então, terminamos essas breves considerações, com o posicionamento de Porzig, com o qual compartilhamos a definição de metáfora:

emprego de uma palavra fora de seu âmbito próprio, com a consciência de que a palavra foi transladada e de onde foi [...] se se não tiver presente a consciência desse emprego, não haverá mais metáfora [...] ela se fossilizou, morreu, tornou-se língua (*apud* Castro, 1977, p.16)

3. A FANTASIA CONCRETIZADA: A CASA DA MADRINHA

O escritor é o livro que ele escreve. Eu sou leitora, logo eu crio.

Lygia Bojunga

Minha primeira leitura de *A casa da madrinha* foi confusa, não sabia o que pensar. Achei que não tivesse entendido nada, que Alexandre estivesse sonhando, acreditava que sua madrinha seria uma mulher de carne e osso. Então, li de novo, reli e li outra vez, continuo relendo e a cada releitura descubro algo novo, o que acredito ser uma das características dos clássicos: permanecer atual e novo sempre. Sem dúvida, Lygia Bojunga e sua obra são verdadeiros clássicos, obras primas da literatura infantil e juvenil, transitando entre o imaginário e a realidade com total liberdade.

Nesse capítulo, decidimos fazer como Alexandre e buscar as chaves da casa da madrinha, buscando entender seu metafórico processo de criação. Além disso, também quisemos conhecer um pouco mais sobre a “dona” da casa, engenheira de sonhos, arquiteta da palavra, que tão bem expressou, na voz de um menino, a inquietação do ser humano em busca da liberdade. Ser livre é fantasiar. Fantasiar é ser livre.

Pretendendo que um dia todas as crianças possam desfrutar da verdadeira liberdade de Alexandre – a de fantasiar – proporemos um projeto de trabalho de Língua portuguesa e de Literatura a partir da leitura de *A casa da madrinha*. De posse da chave e sem medo, começaremos nossa viagem.

3.1 Lygia Bojunga: um ícone⁵

26 de agosto de 1932. Pelotas, Rio Grande do Sul. Nasce Lygia Bojunga e, com ela, o segundo grande momento da literatura infantil brasileira. Pelotense de nascimento, mas carioca de coração (veio para o Rio de Janeiro aos oito anos e, depois de dois anos em Belo Horizonte, voltou para a cidade maravilhosa), Lygia é, na verdade, uma cidadã do mundo: até o momento, suas vinte e duas obras já foram traduzidas para mais de vinte idiomas. Além disso, recebeu o prêmio Hans Christian Andersen, considerado o Nobel da literatura infanto-

⁵ Todas as referências sobre Lygia Bojunga, a respeito de sua relação com o livro e com a escrita, foram retiradas de *Livro – um encontro* (2007), por isso a referência ao mesmo só aparecerá quando das citações.

juvenil, concedido pelo IBBY (International Board on Books for Young People), em 1982, pelo conjunto da obra. Em 2004, na mesma categoria, recebeu o Astrid Lindgren Memorial Award, concedido pelo governo sueco. Sua lista de premiações é extensa.⁶ No Brasil, além dos prêmios Jabuti e Orígenes Lessa, vários de seus livros foram recomendados e laureados pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil como “altamente recomendado para os

⁶ **1971** Prêmio INL (Instituto Nacional do Livro) – *Os colegas* – Ed. José Olympio; **1973** Prêmio Jabuti – *Os colegas* – Ed. José Olympio; **1974** Lista de Honra – International Board on Books for Young People (IBBY) – *Os colegas* – Ed. José Olympio; **1975** O Melhor para a Criança – FNLIJ – *Angélica* – Ed. AGIR; **1976** O Melhor para a Criança – FNLIJ – *Os colegas* – Ed. AGIR; **1978** O Melhor para o Jovem – FNLIJ – *A casa da madrinha* – Ed. AGIR; **1978** Lista de Honra – IBBY – *Os colegas* – Ed. AGIR; **1979** Altamente Recomendável para o Jovem – FNLIJ – *Corda bamba* – Ed. AGIR; **1980** Altamente Recomendável para tradução nos países-membros da Organização Internacional para o Livro Infantil e juvenil, por sua obra; **1980** Grande Prêmio APCA (Críticos Autorais) – *O sofá estampado* – Ed. José Olympio; **1980** O Melhor para o Jovem – FNLIJ – *O sofá estampado* – Ed. José Olympio; **1982** Prêmio Bienal Banco Noroeste de Literatura Infantil e Juvenil – *O sofá estampado* – Ed. José Olympio; **1985** Prêmio literário O Flautista de Hamelin – *A casa da madrinha* – Ed. AGIR – outorgado pela cidade de Hamelin, Alemanha; **1985** Prêmio Os Melhores para a Juventude – *A casa da madrinha* – Ed. AGIR – concedido pelo Senado de Berlim; **1985** Prêmio Molière (Teatro) – *O Pintor* – Ed. AGIR; **1985** O Melhor para o Jovem – FNLIJ – *Tchau* – Ed. AGIR; **1986** Prêmio Mambembe de Teatro: *O Pintor* – Ed. AGIR; **1987** Seleção dos melhores livros da Biblioteca Internacional da Juventude de Munique – *Tchau* – Ed. AGIR; **1990** Altamente Recomendável para o Jovem – FNLIJ – *Nós Três* – Ed. AGIR; **1992** Altamente Recomendável para o Jovem – FNLIJ – *Fazendo Ana Paz* – Ed. AGIR; **1992** Altamente Recomendável para o Jovem – FNLIJ – *Paisagem* – Ed. AGIR; **1993** Prêmio Jabuti – Câmara Brasileira do Livro (CBL) – *Fazendo Ana Paz* – Ed. AGIR; **1993** Prêmio White Ravens – *Fazendo Ana Paz* – Ed. AGIR; **1996** Prêmio Orígenes Lessa – Hors Concours – FNLIJ – *O abraço* – Ed. AGIR; **1996** Prêmio Orígenes Lessa – Hors Concours – FNLIJ – *Seis vezes Lucas* – Ed. AGIR; **1996** Altamente Recomendável – FNLIJ – *O abraço* – Ed. AGIR; **1996** Altamente Recomendável – FNLIJ – *Seis vezes Lucas* – Ed. AGIR; **1997** Prêmio Jabuti – Câmara Brasileira do Livro (CBL) – *Seis vezes Lucas* – Ed. AGIR; **1997** UBE (União Brasileira de Escritores) – Prêmio Adolfo Aizen – *O abraço* – Ed. AGIR; **1999** Altamente Recomendável – FNLIJ – *O Rio e eu* – Ed. Salamandra; **1999** Prêmio Orígenes Lessa – Hors Concours – O Melhor para o Jovem – FNLIJ – *A cama* – Ed. AGIR; **2000** Prêmio Júlia Lopes de Almeida – Hors Concours – União Brasileira de Escritores – UBE – *A cama* – Ed. AGIR; **2002** Altamente Recomendável para o Jovem – FNLIJ – *Retratos de Carolina* – Ed. Casa Lygia Bojunga; **2004** Prêmio FAZ DIFERENÇA (personalidade literária do ano) - O GLOBO; **2007** Altamente Recomendável para o Jovem – FNLIJ – *Aula de inglês* – Ed. Casa Lygia Bojunga; **2007** Altamente Recomendável para o Jovem – FNLIJ – *Sapato de salto* – Ed. Casa Lygia Bojunga; **2010** Altamente Recomendável para o Jovem – FNLIJ – *Querida* – Ed. Casa Lygia Bojunga.

jovens”. Recebeu outros ainda, e continua a recebê-los, nacionais e internacionais, em função da qualidade estética e expressiva de sua obra.

Seria isso possível se os livros não tivessem feito parte de sua vida? Leitora desde sempre, escritora bastante tempo depois, Lygia abandonou um vestibular de medicina, foi atriz, escreveu para rádios, traduziu, adaptou e escreveu peças para a televisão, até que “um dia eu recebi a visita da sensação esquisita de o que que eu tô fazendo aqui.” (Bojunga, 2007, p. 82). Foi assim que, em 1972, surgiu *Os colegas*, fruto da necessidade de escrever livremente, afinal, como ela mesma ressalta, livro e livre são palavras bastante parecidas (BOJUNGA, 2007, p. 90).

Ícone. Sem dúvida, essa é a melhor palavra para definir Lygia Bojunga. Lendo e relendo sua obra, em especial aquela que constitui o objeto de nosso estudo, detectamos três razões que fazem de Lygia uma autora emblemática. Vamos a elas.

Quando eu relia a minha escrita, assim toda avermelhada para um *português correto*, eu sempre sentia a impressão esquisita de que a minha redação tava fazendo careta pra mim. [...] E quando eu tinha de novo que fazer rdação eu me aplicava igualzinho: redação era o único dever que eu gostava de fazer. (BOJUNGA, 2007, p. 64).

Se, para Lygia, o livro é um amigo fiel e inseparável, afirmamos com total certeza que ela também tem intimidade com as palavras, manejando-as de forma extremamente habilidosa e artística. Como ela mesmo relata, embora sempre tenha tido no livro um companheiro, a sua experiência com a escrita foi mais complexa – cadernos de caligrafia, diários, redações escolares, peças, roteiros e, finalmente, *Os colegas*.

Adentrando pelo universo literário, desde o livro de estreia, percebe-se que ela penetra no reino das palavras, torna-se amiga delas, utilizando-as com total liberdade. Rompendo com a tradição linguística dos livros destinados às crianças, cria uma prosa, ao mesmo tempo, coloquial e poética, simples e profunda. A escolha desse registro não é aleatória, muito pelo contrário, relaciona-se intimamente com a construção de sua amizade com as palavras.

Uma relação afetuosa, de início, escrevendo e reescrevendo em seu caderno de caligrafia, admirando a palavra, desenhando a letra. Esquecida a caligrafia, entram em cena os diários, nos quais sobressaem os garranchos de uma escrita apressada, ávida por dizer. Na escola, entretanto, seus textos são avaliados negativamente em função de erros gramaticais e de serem, segundo a professora uma “composição imaginativa” (BOJUNGA, 2007, p. 65). O prazer e a vontade de escrever não desaparecem, mas talvez isso tenha contribuído para sua entrada tardia no universo literário porque, profissionalmente, sua primeira experiência com a escrita foi para a rádio. Somente quando ela percebeu a semelhança entre as palavras “livro” e

“livre” se deu conta de que estando o livro, a leitura, desde sempre em sua vida, seria natural que ela, gostando, também escrevesse livros.

Escrevendo porque gosta, e não apenas para ser paga, como ela mesmo diz, pode utilizar a língua como quiser, e o faz. O horror pelo dicionário, incutido pela professora, desaparece e em seu lugar surge uma relação lúdica, afetiva e, sobretudo, de liberdade com as palavras:

[...] e foi nesse encontro com a Literatura que eu comecei a ter curiosidade de ler um verbete inteiro, e de querer experimentar os caminhos que o dicionário me mostrava, conferindo uma palavra com outra, e indo assim, de comparação em comparação, visitando e revisitando palavras, pra então ir descobrindo que porção de caras cada uma tinha. “(BOJUNGA, 2007, p. 67-68)

Retirando-as de seu estado de dicionário, utilizando-as de forma simples e clara, obtém uma linguagem bastante expressiva e múltipla: sua mensagem é acessível ao nível de compreensão de seu público alvo; agrada a todos os tipos de leitores, de qualquer idade, em função de seu viés artístico e encantatório; transgride as convenções que tencionam aprisionar o discurso literário e, portanto, a subjetividade humana, em um sistema de normas. Além disso, Lygia aproveita das palavras o que elas têm de mais valioso – o poder da criação. Assim, é por meio delas que se cria uma nova realidade, instaurando-se a fantasia.

Aquela sensação de liberdade começou a me deixar meio delirante (não é à toa que hesitam tanto em dar liberdade pra gente...): agora eu vou fazer uma cena de cabeça pra baixo; agora eu vou fazer um capítulo do lado do avesso; agora eu vou escrever uma linha plantando bananeira. (BOJUNGA, 2007, p. 89).

Poderíamos continuar: agora vou fazer um Pavão falar; agora vou fazer um cavalo voar; agora vou fazer uma casa de interior com vista para o mar. Ainda bem que Lygia não deu ouvidos a sua professora e persistiu nas composições imaginativas, erigindo uma obra na qual se verifica a tendência do romance moderno que, nos moldes propostos por Rosenfeld (1969), assume a relatividade em detrimento do real e absoluto proposto pelas narrativas tradicionais.

A leitura de “Livro –a troca”, nossa epígrafe, deixa-nos clara a relação afetiva que Lygia mantém com os livros, afinal, além de lhes dar casa e comida, eles a fizeram conhecer o mundo em que vive e a incentivaram a criar outros, acreditando que fantasiar não é delirar. Nos moldes propostos por Antonio Candido (1972), Lygia sacia a necessidade de fantasia que acomete o homem, autor ou leitor. Assim, ávida por fantasiar, além de reconhecê-la fundamental ao nosso desenvolvimento cognitivo e psíquico, na obra de Lygia, ela a reveste

de um papel transformador: suas histórias transitam livremente entre o real e o imaginário, propiciando aos pequenos leitores o despertar para a realidade e o apreço pela fantasia, tornando-os seres questionadores, ativos, pensantes e, acima de tudo, humanos. Plenamente humanos. Tal como a Literatura, a fantasia nos permite enxergar melhor a nós mesmos e ao mundo.

Certamente, conforme nos fala Zilberman (2001) por propiciar essa ruptura no interior dos sujeitos, tocando seu íntimo ao mesmo tempo em que desenrola o mundo diante de nossos olhos é que a Literatura causa temor: homens por inteiro transformam o mundo. Isso explica a existência de tantas Osartas e a necessidade de tantas maletas. Isso explica porque Lygia traz essa temática para seus livros: o saber é libertador.

Antonio Candido (1972), analisando as funções da literatura, destaca o caráter formativo dos textos literários, responsável pela construção de uma nova maneira de ver o mundo. Não se trata da difusão de ideologias e instauração de verdades absolutas, mas de, por meio da fantasia, permitir ao leitor (re) conhecer-se à medida que a Literatura “humaniza em sentido profundo porque faz viver” (CANDIDO, 1972, p. 806).

Se o livro ficou bom, eu não sei; coisa que eu nunca sei é se um livro meu fica bom. Eu só sei é que, às vezes, eu sinto que consegui passar pra minha escrita um sopro qualquer de vida (feito eu achei que tinha passado pro Vítor-tatu): esse é o dia que eu dou o meu livro pra um editor publicar.” (BOJUNGA, 2007, p. 73).

Sem dúvida, é esse sopro de vida o elemento que nos une ao personagem, possibilitando-nos vivenciar as mesmas experiências, sentir as mesmas emoções, torcer, chorar. Ainda que em outro mundo, o ficcional, não perdemos nosso senso de realidade uma vez que a base da ficção são os conflitos humanos. Assim, ao invés de nos alienar da vida real, a ficção a molda.

A catarse de que nos fala Aristóteles, o sopro de vida, segundo Lygia, atinge-nos por meio da linguagem. Ela é muito mais, no entanto, do que um mero canal. Segundo Candido (1972), ela, a linguagem, seria a responsável pela função humanizadora da Literatura, uma vez que, nas obras de qualidade, expressa adequadamente o tema, aproximando o leitor da obra porque o faz se identificar com o texto lido. Assim, além da instauração da fantasia, por meio das metáforas, de ser adequada ao seu público alvo, de conseguir o difícil equilíbrio entre o poético e coloquial, o primoroso trabalho linguístico empreendido por Lygia Bojunga viabiliza a aproximação ente o leitor e a obra literária, propiciando a plena vivência das experiências dos personagens como se fossem nossas, estreitando nossos laços com a humanidade e seus conflitos.

Lygia e sua obra são clássicos, tanto quanto Machado de Assis, Guimarães Rosa, Clarice Lispector, Dostoiévski, Joyce ou qualquer outro expoente da literatura dita “adulta”. Ler Lygia nos faz crescer, nos faz pensar, nos encanta, nos humaniza, enfim, possui todos os predicados que tornam um texto ficcional uma obra de arte, Literatura.

3.2 Entrando na casa da madrinha

Fantástico? Maravilhoso? Fantástico-maravilhoso? Na ânsia por analisar a obra, embarcando na fantasia por ela proposta, acabamos fazendo o caminho inverso, trazendo-a para o mundo real, trancafiando-a nas nomenclaturas acadêmicas e deixando de lado o essencial: a viagem maravilhosa que propõe. Surge então um paradoxo: na qualidade de pesquisadora, é impossível não nos reportarmos às teorias, mas como leitora não necessitamos categorizar, apenas sentir. Não podemos incidir no mesmo erro que as escolas cometem e que criticamos atrozmente durante esse estudo – usar o texto como pretexto para análises diversas, esquecendo-o – tampouco nos é permitido apenas viajar na fantasia; a teoria faz-se necessária e imprescindível, o que não implica dizer que somente ela será o centro das atenções. Assim, a mola mestra para a análise da obra será a própria obra, o que despertou em mim, antes de mais nada, uma leitora apaixonada.

Senti raiva, senti compaixão, senti pena, fiquei alegre, desconfiada, desconcertada ... e, mesmo adulta, chorei. Terminei de ler o livro pela primeira vez e não sabia o que pensar, queria categorizá-lo, teorizá-lo. Demorei a perceber que, naquele momento, isso não seria essencial nem possível. Foi preciso um distanciamento temporal e uma nova leitura.

“Era uma vez ...” Embora não seja assim o início do livro, é dessa forma que o compreendo, foi assim que chegou até mim, como um conto de fadas. Revivi as emoções da infância quando uma vizinha me contava, todos os finais de semana, as histórias das princesas. Não estávamos, entretanto, em um reino distante, em um tempo remoto – o protagonista mora em uma favela de Copacabana; sai a jovem e bela princesa e surge o menino Alexandre; a bruxa é a própria vida, bastante malvada com ele; a madrinha permanece, reificada: chegar a sua casa é encontrá-la e com isso ver-se livre do medo que o atormentava: de posse da chave, ele pode viajar a vida toda. Como permanecer imune e distante frente à busca de Alexandre, um menino pobre como muitos, e livre como poucos, pela sua felicidade?

Em minha leitura, o que mais me encantou em Alexandre foi sua liberdade, o cerne da obra. O que haveria de especial nesse aspecto se Alexandre é, como tantos outros meninos, criado livremente, pelas ruas, com responsabilidades adultas, podendo ir aonde quiser? Em vários momentos de nossas vidas, inclusive da nossa História, nosso direito de ir e vir é podado, o que também ocorre com nossa liberdade de expressão. As asas de nossa imaginação, porém, jamais serão cortadas, não há nada nem ninguém que nos impeça de fantasiar se este for o nosso desejo. Por isso, Alexandre é livre, acredita nas histórias contadas pelo irmão, embarcando na fantasia por ele proposta, sem questionamentos, com intensidade.

O menino Alexandre compreende a distância que separa o palpável mundo adulto do maravilhoso mundo infantil e não permite que lhe tirem seu único bem: a liberdade de fantasiar. Isso fica claro quando, em uma briga, Vera, influenciada pelos pais, questiona a existência da madrinha de Alexandre, que replica:

-Mas tá na cara que você não tem madrinha nenhuma! Aquilo foi história que o Augusto inventou para você dormir! – E foi só acabar de falar que já bateu um arrependimento danado: “Puxa vida, pra que que eu fui falar? pra quê! (BOJUNGA, 2006, p. 128)

[...]

- Ora, todo mundo sabe que madrinha só curte afilhado pequeno; cresceu, pronto: madrinha não liga mais. Então tudo que é gente grande vive por fora dessa história de madrinha. E aí já viu, não é? Bate a inveja. [...] -Inveja grossa. O Augusto já tinha me avisado dessa história. É só bater a inveja que eles começam a querer sumir com a madrinha da gente. isso. No princípio eu fiquei chateado porque eu pensei que fosse você é que tava achando que eu não tinha madrinha. (BOJUNGA, 2006, p. 130)

Nesse breve diálogo entre Vera e Alexandre, dois aspectos merecem destaque. Alexandre aceita o questionamento de que o mesmo não provenha de Vera, uma vez que para ele a dúvida não faz parte do universo infantil. Então, para justificar os pais de Vera e, ao mesmo tempo, trazê-la de volta para seu universo, ele conta à menina outra história criada por Augusto, a de que os adultos teriam inveja das crianças porque somente elas possuem madrinha. Certamente, o objetivo de seu irmão foi protegê-lo da frieza do mundo adulto, que não poupa esforços para banir a fantasia de nossas vidas. E assim, de fantasia em fantasia, livre, Alexandre segue seu rumo, amadurecendo e superando as dificuldades impostas, conforme Malheiros:

Usando o recurso da fantasia, as personagens de Lygia Bojunga Nunes superam os obstáculos e conflitos e estão prontas, meninos e meninas, a empreender a caminhada pelo mundo, com os olhos no futuro, de mãos dadas com seus iguais: os que acreditam na humanidade do homem e têm esperança no futuro. Os que sabem que o presente e o futuro ninguém recebe de graça, são fruto do trabalho e da luta organizada. (2000, p. 3)

Essa liberdade, entretanto, não é inata. Como dissemos no primeiro capítulo, ao longo de nosso amadurecimento, vamos deixando de lado a fantasia e nos centrando cada vez mais no mundo real, processo que para os meninos se inicia na puberdade. Para que esse esquecimento não ocorra, para que a fantasia continue fazendo parte de nossas vidas é necessário que a capacidade de fantasiar, essa sim, inerente ao ser humano, desde cedo seja estimulada. A tarefa caberia às duas instituições sociais mais importantes – a família e a escola.

Não há como negar a importância do estímulo familiar nas questões relacionadas à educação: pais leitores constituem mais que um exemplo, são uma fonte de inspiração para os filhos que, desde cedo, estão mais propensos ao gosto pelas letras. Não é a situação da maioria dos lares brasileiros, cabendo, pois, à escola, um papel redobrado: suprir a carência que os alunos trazem de casa e exercer as suas funções. O grande problema é que essa também não é a situação da maioria das escolas brasileiras. Como, então, formar cidadãos livres, homens por inteiro?

No universo criado por Lygia, Alexandre perde o medo e torna-se um homem por inteiro devido a dois personagens, igualmente inteiros – seu irmão Augusto e a professora, metonimicamente, a família e a escola. Lygia cria uma família tipicamente brasileira, marcada ora pela desestrutura - o pai de Alexandre é bêbado – ora pela substituição dos laços afetivos pelo trabalho em prol da sobrevivência - a mãe e as irmãs vivem trabalhando- cabendo ao seu irmão, Augusto, ser o porto seguro do menino. Uma autoridade, porque é mais velho, mas não autoritário, já que não é seu pai; símbolo de afeto, foi ele quem despertou em Alexandre o gosto pelas histórias, pela fantasia, pela escola:

Pois é, Alexandre e Augusto gostavam um bocado um do outro; tinha uma diferença grande de idade entre os dois, mas eles nem ligavam para isso. [...] Se tinha coisa que Augusto gostava de fazer era inventar história; Alexandre adorava escutar; [...] - O Alexandre não vai vender sorvete que nem a gente. Ele vai estudar. Vai estudar até ficar homem feito. (BOJUNGA, 2006, p. 57)

Na escola, Alexandre aprendia rápido, avançou para uma turma mais adiantada antes mesmo do ano terminar. Tudo ia bem até chegar uma jovem professora e sua maleta-metáforas da escola ideal; daí em diante, tudo ficou melhor. Seu jeito diferente e inovador de ensinar – sem punições, testes, provas, cópias, exercícios enfadonhos, mas com intensa e entusiástica participação da turma – chamou atenção não para o que ela fazia, e sim para o que deixava de fazer.

Um dia a diretora da escola entrou na classe justo na hora em que Alexandre estava ensinando outro garoto a fazer uns bolinhos de trigo. [...] A diretora sabia que estava na hora da aula de matemática. Que matemática era aquela que a professora estava inventando? Não gostou da invenção. Mas saiu sem dizer nada.) (BOJUNGA, 2006, p. 60-61)

O que ela não fazia? Há algo mais matemático do que receitas? Ela não formava homens pela metade, dava voz e vez aos seus alunos, não os aprisionava em exercícios repetitivos, seu jeito inovador colocava-os no centro do processo de ensino-aprendizagem. Percebe-se, então, a crítica de Lygia ao sistema educacional vigente, cujo lema não seria formar pessoas livres, pois é calcado na repressão das individualidades. A professora, a maleta e os itens que a compõem são uma metáfora da escola ideal, em oposição às Osartas que fazem parte da nossa realidade.

Curso Papo. Curso Linha. Curso Filtro. Falando sem parar, costurando o pensamento, inserindo um filtro na cabeça do Pavão, o objetivo da escola era um só, já previsto pelo seu nome: atrasar o pensamento do Pavão, torná-lo um ser reprodutor de ideias, castrado de ideais, incapaz de questionamentos, um ser pela metade. Nesse ponto, há uma convergência entre o real e o imaginário, uma vez que sua contumaz crítica à instituição escolar é feita por meio do Pavão, um animal que passa a frequentar a “escola” compulsoriamente. Ele foi mandado para lá pelos donos, inconformados com a resistência do Pavão em tornar-se uma espécie de estátua viva no jardim, sendo sua única tarefa exhibir-se para os que vinham admirá-lo, que pagariam bem por isso. Altivo e majestoso, o Pavão não aceita e foge de todas as armadilhas que seus donos fazem, até que eles usam a maior arma de aprisionamento que existe - o não-acesso ao conhecimento: “E então levam o Pavão para uma escola que tinha lá perto e que era uma escola feita de propósito pra atrasar o pensamento dos alunos.” (BOJUNGA, 2006, P. 34).

Ao ler esse capítulo, não pude deixar de pensar em boa parte de nossas escolas: uma sala cor-de-rosa com cheiro de pasta de dente encobre as verdadeiras intenções daquele ambiente; infelizmente, estar na escola e passar de ano, não significa que de fato houve aprendizado. Nossas crianças, mesmo “alfabetizadas” permanecem oprimidas, sem entender a importância e o poder das palavras, subjugadas, agentes perpetuadores do modelo vigente, mesmo sem se saberem peças fundamentais de um jogo que sempre perdem. Quantas não se identificariam com Alexandre e relacionariam a sua escola com a do Pavão? Quantas não desejariam a Professora e sua maleta?

No capítulo sobre as metáforas, o objetivo foi trazer à baila um panorama dos estudos metafóricos, desde a época de Aristóteles até Lakoff, passando pela tradição escolar, pela visão pragmática e pelos estudos estilísticos. Como conclusão, defendemos que somente um

estudo discursivo é capaz de propiciar uma análise produtiva das metáforas, uma vez que só assim seriam contemplados todos os aspectos envolvidos em sua produção, e não apenas o caráter linguístico.

Percebemos que, em *A casa da madrinha*, as metáforas assumem papel preponderante, uma vez que são responsáveis pela instauração da fantasia e, ao mesmo tempo, pelo diálogo com a realidade. É o caso, por exemplo, da cerca situada próximo à linha do horizonte, no sítio dos pais de Vera.

O cavalo deu um pulo espetacular, passou por cima do rio, bateu na outra margem, ainda pegou um resto d'água que respingou pra todo lado. (...) Vera se apavorou:
-Pára! Volta! Pára!
Mas o Ah nem ligou., Alexandre puxava a crina dela pra ver se ele pensava. Se ele parava, mas quem diz que ele ligava? e a cerca chegando, chegando, chegando. (...)
Vera fechou os olhos: não queria ver mais nada. Mas quem sabe era sonho e abrindo os olhos passava? Abriu. E viu a cerca bem na frente. Alta. Cheia de espinhos. Feia. Pra todo mundo ficar com medo e não passar.
O Ah nem pestanejou: armou o pulo e passou. Foi só ele passar que o sol sumiu. E ficou tudo bem de noite. (Bojunga, 2006, p. 133-134)

Sem dúvida, ela, marca divisória entre os dois mundos, metaforiza o rito de passagem pelo qual passa Alexandre, afinal, ultrapassá-la, infringindo as regras do mundo adulto, representa amadurecer, perder o medo do escuro, crescer e prosseguir rumo à casa de sua madrinha. Percebe-se, então, que Coseriu (1955) tem razão ao afirmar que as metáforas devem ser analisadas também pelo viés cognitivo, substituindo a visão exclusivamente linguística, uma vez que, nesse caso, forma-se uma imagem resultante de um potencial criador, carregada de subjetividade e poesia. Não se trata, de transferência de sentidos, como apregoam os livros didáticos ignorando a nuance discursiva essencial ao estudo da língua.

Outro aspecto importante é o aproveitamento metafórico que Lygia faz das cores. Em nossa cultura, as escuras são associadas ao medo (“O escuro é ruim, a gente tem medo dele”, diz Vera; Bojunga, 2006, p. 137), mas a autora, diferentemente do sendo comum, não reforça essa tendência, pois ao invés de paralisá-lo, o medo que Alexandre sente é vencido pelos recursos provenientes da fantasia como, por exemplo a criação do cavalo Ah. Além disso, Vera, mesmo temendo ser castigada pelo pai por ter ultrapassado a cerca encontrou em seu bolso o objeto mágico que lhes tirará daquela situação: o giz, branco, utensílio representativo da instituição escolar metaforiza o poder da escola, pois somente a escola, o conhecimento, nos tira do escuro, leva-nos a ultrapassar as cercas e seguir em frente, enfrentar as mudanças, evoluir. Sem dúvida, além da paz, o branco simboliza a luz lançada sob a ausência de luz, tal como no Iluminismo.

Quanto ao cavalo, sua tonalidade amarela e alaranjada pode ser relacionada ao otimismo, à prosperidade, à liberdade uma vez que ele é o responsável por levá-los ao outro lado da cerca, a outro mundo. O azul da porta da casa de sua madrinha remete tanto ao pensamento, portanto à razão, quanto ao sonho, metaforizando, junto com a flor amarela, a fusão possível entre os dois mundos, o que representa ser possível crescer sem deixar a fantasia de lado. Dessa forma, podemos analisar o uso que Lygia faz das cores à luz da Pragmática, como afirma Possenti (2004), já que se nossa análise se detiver apenas ao significante, teríamos apenas cores; porém, levando em consideração a enunciação, vê-se que os efeitos de sentido são seus tributários, uma vez que, em outras condições tais cores podem produzir sentidos diversos.

Os livros despertam nos leitores diferentes emoções, e até mesmo emoção nenhuma; as histórias deixam de pertencer aos seus autores no momento em que abrimos os livros e acreditamos neles. Acredito na história de Lygia, agora ela é minha também; por isso, eu a li, a senti, como um conto de fadas moderno, a história de um menino pobre, mas não de um pobre menino, em busca do seu final feliz. Se não há o “viveram felizes para sempre”, não importa; o que vale é continuar a perseguir a felicidade, seguindo pelas dobras do caminho.

Obviamente, a autora utiliza inúmeras metáforas ao longo do texto, como é próprio do discurso literário, mas o que buscamos são aquelas que se relacionam à leitura que fizemos do livro e, em nossa análise, a abordagem das instituições familiar e escolar são peça chave no “conto de fadas” protagonizado por Alexandre. Assim, são três as metáforas estruturantes da narrativa, aquelas responsáveis pela condução da trama – a maleta da professora, a Escola Osarta do Pensamento e a casa da madrinha.

Aristóteles já dizia que as metáforas têm o poder de instaurar novas significações, o que Le Guern ratifica ao afirmar que elas visam “à sensibilidade por intermédio da imaginação” (apud CASTRO, 1977, p. 26). De fato, é isso o que ocorre em *A casa da madrinha* e o que pensamos ser de praxe na instauração do discurso fantasioso de maneira geral: não é mera analogia, transferência de sentido entre os signos; por meio delas é possível vislumbrarmos novas realidades. Assim, quando em seus versos Fernando Pessoa diz “meu coração é um balde despejado” (1995, p.362-366), percebemos, nitidamente, associação subjetiva entre coração e balde e todas as implicações dela decorrentes.

Por outro lado, a percepção das metáforas que identificamos como estruturantes da narrativa é mais complexa. Não havendo, explicitamente, a relação entre um objeto modelo e um objeto evocado, um termo comparado e um termo comparante (“metáfora *in absentia*”, conforme nos ensina CASTRO, 1977, p.25), a compreensão da metáfora necessita do

contexto. Esse contexto, entretanto, não se resume à obra; o efeito de sentido gerado pelas metáforas é fruto da enunciação, o que abrange, inclusive, os aspectos culturais dos quais nos falaram Lakoff e Johnson.

Além disso, entendemos que a potencialidade metafórica não é exclusiva de uma palavra ou expressão isoladamente, uma vez que a expressividade é obtida por meio da interação entre as mesmas no conjunto da obra. É o que nos diz Martins (2000, p.91): “mesmo que, em certas metáforas, a expressividade se concentre em determinada palavra, ela só é apreendida pela relação sintático-semântica dessa palavra com outras”.

Assim, somente porque conhecemos a realidade de nossas escolas e a situação sócio-econômica de boa parte das famílias brasileiras (o que repercute na consolidação dos laços afetivos) é que conseguimos perceber que Lygia utiliza a metáfora para nos transportar para uma nova realidade, onde há uma professora e uma maleta espetaculares e, em contrapartida, a Osarta, além de uma casa, um verdadeiro lar, onde Alexandre encontrará tudo de que necessita – desde os alimentos e guloseimas fornecidos pelo armário até o aconchego e afeto propiciados pela cadeira.

Em *A casa da madrinha* percebe-se o uso do discurso metafórico como uma espécie de ponte entre o irreal e o fantasioso, operando uma bem-sucedida fusão entre o real e o imaginário, como bem destaca Malheiros: “Suas histórias fundamente enraizadas na realidade, lançam mão da fantasia tanto para criar o estranhamento, que permite a visão de situações de outro modo por demais dolorosas, como projetar a superação de conflitos.” (2000, p. 2)

Ao mesmo tempo em que é contada a história de um menino morador de uma favela de Copacabana, que trabalha para ajudar a família e é obrigado a largar a escola – surpreendentemente, é o próprio Augusto que sugere isso, alegando que seria somente por um tempo – há elementos que pertencem unicamente ao mundo do faz- de- conta, ao espaço da verossimilhança interna, como a escola Osarta, a casa da madrinha, dentre outros. Personagens como a Gata da Capa e Pavão, por exemplo, oriundos do plano da fantasia, convivem harmonicamente com os personagens relacionados ao mundo real. Assim transcorre toda a narrativa, uma fusão entre os dois mundos, possível graças às metáforas.

Os pais de Vera, por exemplo, questionam a existência da madrinha de Alexandre, mas não o fato de haver um Pavão que dança, canta, fala, e recita, além de astro de um show de mágica. Da mesma forma, o público que assistia ao show não manifestava qualquer reação de surpresa frente às habilidades do Pavão; esquisito era o que ele dizia e não o fato de falar:

“-Eu tenho que achar a Gata da Capa. [diz o Pavão]. O pessoal ficou assim meio parado, pensando que resposta esquisita era aquela.” (BOJUNGA, 2006, p. 11)

Seguindo a categorização proposta por Todorov (1980), *A casa da madrinha* pertence ao gênero fantástico, haja vista a ocorrência de eventos que não fazem parte do mundo real. A narrativa transita, no entanto, em dois espaços distintos – o mundo real e o mundo imaginário, de modo que nem sempre é possível falar em evento sobrenatural, visto que no mundo do faz-de-conta tudo é possível. Mesmo assim, o fato de transitar entre os dois mundos já situa a obra no gênero fantástico, ainda que ressalvas possam ser feitas. O fantástico de Lygia Bojunga cumpre, de forma primorosa, um dos efeitos sociais desse gênero, conforme Batalha:

[...] a possibilidade de questionamento dos nexos causais estabelecidos por sistemas sociais que, no interior de cada sociedade, acabam por definir os padrões culturais hegemônicos. O fantástico converte-se, por esta perspectiva, em espaço privilegiado para repensar esses padrões, permitindo desvelar novas visões de mundo pelas combinatórias inusitadas que é capaz de operar. [...] (2010, p. 40)

Embora também seja possível filiar a obra ao maravilhoso, a ausência do “Era uma vez” e a ambientação em Copacabana, além de todas as críticas sociais, inviabilizam a existência de conto de fadas tradicional, que dialoga, por meio de uma linguagem acessível ao público infantil, com a psique humana. Para Todorov,

[...] em realidade, o conto de fadas não é mais que uma das variedades do maravilhoso e os acontecimentos sobrenaturais não provocam nele surpresa alguma: nem o sonho que dura cem anos, nem o lobo que fala, nem os dons mágicos das fadas [...]. o que distingue o conto de fadas é uma certa escritura, não o status do sobrenatural. (1980, p. 30)

Nesse sentido, tem sido cada vez mais comum que obras do tipo, passíveis de interpretações alegóricas, vinculem-se ao realismo-mágico, no qual “fatos e pessoas do nosso mundo estão em correspondência cósmica com outra realidade.” (Tavares apud Batalha, 2010, p. 51). A obra literária transcende às classificações em que a tentamos aprisionar, sendo impossível estudar, entender e amar a Literatura se a teoria sobrepujar o texto literário. Todos os teóricos lidos e utilizados no estudo são fundamentais para a existência do teor científico caracterizador desse tipo de trabalho, mas sempre a obra esteve em primeiro plano; foi no caminho até a casa de sua madrinha, que percorri junto com Alexandre e o Pavão, que pensei em Todorov, em Batalha e em todos os outros, cuja tarefa é embasar o que a obra despertou em mim, e não dizer o que devo sentir.

As correlações com o mundo real e as imagens dotadas de função crítico-social costumam acarretar alguns questionamentos em torno da qualidade de uma literatura que,

claramente, levanta bandeiras ideológicas. Em artigo denominado “A ficção falsa” (2005), Fávio Carneiro questiona a qualidade de obras literárias comprometidas com ideologias, categorizando como ficção falsa as obras que usam a fantasia para passar mensagens. Embora reconheça a importância dos contos de fadas para a ordenação do universo infantil, ele aponta a existência de outro aspecto:

[...] do controle, o da manipulação ideológica que se apropria do ficcional e lhe empresta uma função que não lhe cabe: a de impôr a verdade. Vestida de ficção, a verdade (ou a acusação), entra pela porta da frente no reino do pequeno leitor, erguendo belos palácios, é certo, mas também provocando grandes estragos. (CARNEIRO, 2005, p. 65).

Para ele, é a “diferença” e não a “norma”, o elemento caracterizador das verdadeiras obras de ficção, as de qualidade. As fábulas, por exemplo, com sua moral da história, direcionam a leitura a uma única possibilidade de entendimento, normatizando o que seria impossível padronizar: a subjetividade humana. Também Magalhães, embasada pelos ensinamentos de Bettelheim, corrobora essa visão:

[...] a principal falha dessas narrativas é a frustração da fantasia, elas nada deixam à imaginação da criança, pois possuem apenas o significado manifesto. O final fechado por um provérbio afasta qualquer possibilidade de desfecho diferente. (MAGALHÃES, 2001, p. 48)

Certamente, a fantasia não encontra nas fábulas a morada perfeita, aliás, nem mesmo uma morada. Seria lícito, entretanto, incluir *A casa da madrinha* no rol das ficções falsas, tal como as fábulas? Segundo Carneiro, “falsa é a ficção que se presta a qualquer interesse que não seja unicamente o de despertar o imaginário do leitor [...]” (2005, p. 74) e, de acordo com essa visão, uma vez que Lygia, por meio da fantasia, faz contundentes críticas sociais, estaria travestindo a ficção de verdade, prejudicando a qualidade de sua obra. Ao final de seu artigo, Carneiro elenca alguns autores que ainda cultivam a imaginação sem permitir que nenhum outro “invasor” permeie suas histórias, e entre eles inclui Lygia Bojunga.

Acreditamos que essa aparente contradição explique-se pelo fato de que os elogios de Carneiro a Lygia direcionem-se às obras que não façam críticas sociais, tampouco se utilizem de metáforas para fazê-lo, como *O Meu amigo pintor* (1991), por exemplo. Discordamos da afirmativa, considerando de extrema qualidade toda a Literatura produzida por Lygia, uma vez que acreditamos na liberdade da expressão artística e, sobretudo, em sua capacidade de atingir os nossos corações e mentes, por meio da catarse, talvez promovendo transformações de ordem individual e social.

Não é à toa que uma das primeiras medidas de qualquer regime totalitário seja a repressão à arte, a instauração da censura, o exílio dos artistas, da palavra ou não, que ousarem utilizar-se da Arte para, atingindo a subjetividade humana, promover mudanças. Do que a Literatura deveria falar então? Como manifestação artística, a Literatura é comprometida, acima de tudo, com a expressão das questões humanas, subjetivas ou não, políticas ou não, sociais ou não; a palavra de ordem é liberdade. Não somos parnasianos, defendendo apenas a arte pela arte, tampouco os imaturos modernistas de primeira geração, pregando um ideal de liberdade que consistia em um padrão de escrita. E mais: quem estava certo: os tropicalistas ou a jovem guarda? A arte obrigatoriamente deveria filiar-se à luta contra a ditadura ou poderia dedicar-se ao entretenimento?

A qualidade da obra de Lygia deve-se, dentre outros fatores, a sua percepção de que é possível à literatura cumprir uma função social sem deixar de ser arte. A função catártica é inerente à expressão artística; o questionamento da realidade vigente é uma opção do autor. Por meio de uma abordagem social, ela discute questões humanas, das quais as crianças fazem parte e, em suas narrativas, tal como fez seu mestre Lobato, no *Sítio os pequenos* ocupam papel central, não são meros joguetes nas mãos dos adultos.

Em *A casa da madrinha*, a fantasia não faz surgir outro mundo, ela convive harmonicamente com os elementos do mundo real, fundindo-o ao imaginário, permitindo que os pequenos imaginem, fantasiem, vivenciem a experiência de outros mundos, sem, porém, saírem completamente deste, enfim, fazendo-os crescer. Esse procedimento é recorrente na obra de Lygia, que não crê na separação entre temas adultos e infantis, o que resulta em narrativas que, mesmo situadas no reino da fantasia, conseguem trazer para as crianças as verdades de um mundo cruel, seja a morte, um tema tabu, seja a injustiça social. Assim,

A problemática social em seus textos é voltada para a perspectiva filosófica do “ser-no-mundo”, em que o homem questiona a sua existência no mundo em que vive. Os problemas sociais enfocados em seus livros tornam-se ainda mais relevantes porque, via de regra, são responsáveis por desajustes de ordem psíquica e afetiva dos personagens. Desse modo, o social, ao atingir o particular, chega ao indivíduo e, por extensão, à formação de sua personalidade, à adaptação ao seu meio ambiente e, finalmente, à consolidação de sua interioridade. (SILVA, 2000, p. 12)

Segundo Propp, os contos devem ser estudados de acordo com as funções dos personagens: “por função compreende-se o procedimento de um personagem, definido do ponto de vista de sua importância para o desenrolar da ação.” (PROPP, 2006, p. 22). Para ele, devemos nos deter aos aspectos exteriores, tais como idade, sexo, nomenclatura etc. Nesse sentido, os nomes dos personagens – especialmente Augusto, Alexandre e Vera –

extremamente metafóricos - refletem seus comportamentos ao longo da trama, além de mostrar que a relação entre significante e significado pode não ser arbitrária.

Tal como o rei da Macedônia, o menino Alexandre também é um conquistador e o que ele busca, mesmo inconscientemente, é romper com uma realidade que o torna igual a tantos outros meninos. As peripécias narrativas ainda configuram-se como uma espécie de “rito de passagem”, tão característico dos contos de fada tradicionais, responsáveis pela entrada em outra fase da vida: perder o medo, metaforicamente, é entrar no mundo adulto, mas Alexandre o faz sem abandonar a fantasia, seguindo pelas dobras do caminho ao lado do Pavão.

Augusto, astuto imperador romano, instituiu reformas importantes, sendo uma delas a criação de bibliotecas públicas; Augusto, irmão de Alexandre, transformou a vida de seu irmão, ao inculcar-lhe o gosto pelas histórias e matriculá-lo em uma escola. Ambos homens de convicções, propiciaram avanços significativos para os seus – transformando a realidade ou estimulando a fantasia.

Em outro pólo, encontra-se Vera, em italiano, “vero”, verdade. Sem dúvida, a menina funciona na trama como um elo entre os dois mundos nos quais Alexandre transita – o real e o imaginário. Ela, baseada nos que seus pais lhe disseram, duvida da existência da madrinha de Alexandre; ao mesmo tempo, vai junto com ele para a casa da madrinha. Embora encontre um meio extremamente metafórico e fantasioso de espantar o medo – riscar com giz a escuridão – não acredita que a flor na caixa de Alexandre seja a mesma flor amarela da porta azul da casa da madrinha. Essas atitudes mostram que, ao contrário de Alexandre, em seu processo de amadurecimento, Vera impõe limites à fantasia, embarcando nela – “E eu que pensei que você nunca ia chegar lá.” (BOJUNGA, 2006, p. 143), mas sem entregar-se totalmente, sempre pautada pela realidade.

-Eu tenho que ir embora, Alexandre, eu acho que eu to fora de casa há um tempão. Meu pai e minha mãe devem estar num nervoso daqueles. Eu não posso ficar, eu tenho que ir. [...] -Tô aqui! Tô aqui – Correndo e gritando. E virando pra trás pra ir dando tchau pra Alexandre. Deu a maior topada numa árvore. Mas fingiu que nem tinha doído e foi em frente. (BOJUNGA, 2006, p. 162-163)

É Vera, contudo, quem gira a chave na fechadura e abre a porta, desenhada por Alexandre com o pedaço de giz pertencente a ela, permitindo aos três saírem do escuro e reencontrarem, em uma estrada iluminada pela lua, o cavalo Ah. De rabo cor de laranja e corpo amarelo, desenhado por Vera e Alexandre, Ah é fruto do “jogo simbólico”, aspecto fundamental no desenvolvimento infantil, segundo Piaget (1969), pois propicia à criança

vivenciar todas as experiências como reais. Sua existência depende do nosso acreditar, e é justamente quando as crianças abrem os olhos, por medo da cerca, metáfora da passagem para o outro mundo, o irreal, que ele desaparece, só reaparecendo quando o medo é derrotado.

Finalmente, chega a casa e nela encontra tudo de que precisa. De repente, volta para a casa de Vera, despede-se e vai embora de novo. Terá sido um sonho? Não há resposta, a ambiguidade permanece e com ela a fantasia, afinal, se houvesse uma explicação palpável não estaríamos no terreno do fantástico.

Alexandre enfrenta tortuosos caminhos e obstáculos do mundo real e do mundo da fantasia, mas chega ao seu destino. Lá, na casa da madrinha, operando mais uma fusão entre o real e o imaginário, Alexandre (re)encontra tudo e todos que estima – além de Vera, Ah e o Pavão, companheiros de viagem, lá estão a maleta, a Gata da Capa e o baú de fantasias de seu Joca – e esse (re)encontro é bastante significativo, uma vez que “a casa representa a plenitude da vida, a felicidade (ainda que passageira), a realização de nossos desejos mais profundos e fundamentais.” (MIRANDA, 2002, p. 66)

Será que ele realmente esteve lá? Ainda na casa, Vera desperta assustada com o barulho do relógio e decide ir embora sem Alexandre, deixando-o trancado na casa, preso às suas fantasias, feliz. Compreendendo o relógio como uma metáfora da passagem do tempo, é natural que Vera queira ir embora, afinal, para ela, a passagem do tempo acarreta a descrença na fantasia. Quando retornam ao sítio dos pais da menina, Ah se “desinventado” (BOJUNGA, 2006, p. 161), Augusto e a Gata também somem, permanecendo apenas Vera, Alexandre e o Pavão, que volta a ficar com o pensamento pingado.

O capítulo seguinte começa assim:

O dia estava recém-clareando. Mas há muito tempo Vera já estava acordada. Só tinha dormido um pedaço de noite à toa – justinho um pedaço cheio de sonhos ruins: a cerca era cada vez mais alta; o Ah cada vez mais desinventado; a Gata e o Augusto sumidos para sempre. E aí pronto, não teve mais jeito de pegar no sono. (BOJUNGA, 2006, p. 164-165)

Sem dúvida, existe a ambiguidade que não caberia à narrativa se ela fosse situada somente no plano da fantasia. Saber se eles estiveram lá, ou não, é tão desnecessário quanto descobrir se Capitu traiu ou não Bentinho. A Literatura, fantástica ou não, infantil ou não, é comprometida com as perguntas e não com as respostas. Alguns leitores se emocionarão com a busca do menino, desejando que, após as dobras do caminho, ele reencontre a casa; outros, dirão, “ai que mentira!”. Infelizmente, nossas escolas têm formado esse tipo de leitor.

Outra ambiguidade que se faz presente diz respeito à flor amarela.

Deu uma voltinha por perto, pensando se batia na porta ou não. Tinha alameda por todo lado [...]. Era um perfuminho bem fraco, mas gostoso. Resolveu abrir a caixa e botar a flor lá dentro: na hora de Alexandre abrir a mala tudo ia estar perfumado, panela, garfo, livro; e ainda por cima ele tinha uma flor pra olhar. (BOJUNGA, 2006, p. 126)

- Olha a flor amarela que enfeitava o peito da porta azul. Como é que ela veio para na minha mala? Foi você que botou ela aqui? [...] Alexandre enfiou a mão na flor pra pegar a chave da casa. Vera pensou: “pronto, agora ele vai ver que é uma outra flor”. Alexandre pegou a chave e guardou no bolso: - Que legal! Agora vou viajar com a chave da casa no bolso; não vou ter mais problema nenhum,. Lembra o que o Augusto falou? (BOJUNGA, 2006, p. 166)

Como vimos, não passa pela cabeça de Alexandre que a flor em sua mala não seja a da porta azul, um indício de que eles realmente estiveram lá. Por outro lado, sabemos que Vera colocou, realmente, uma flor amarela na caixa. Ambos os fatos nos são contados por um narrador em terceira pessoa, onisciente e, portanto, confiável. Ele nos conta que Alexandre pegou a chave, guardou-a no bolso e, em seguida, insere um diálogo entre Vera e o menino, mas não descreve essa chave, não particulariza os detalhes da cena, o que contraria toda a linguagem do enredo, marcada tanto pela agilidade própria das aventuras quanto pelo descritivismo característico do maravilhoso. Assim, teríamos indícios para, como Vera, ficarmos desconfiados da existência da chave, aspecto propício a um texto que transita em dois mundos tão diferentes. Nós acreditamos na existência da chave.

Também acreditamos na mágica relação entre as crianças e os animais. Dormir abraçada a um ursinho de pelúcia, considerar um cachorro o seu melhor amigo, estabelecer uma relação fraterna com um Pavão são atitudes que remontam aos tempos longínquos em que tribos primitivas adotavam animais totens como seus protetores na hora da caça. Nos ritos de iniciação, aos jovens dessas comunidades era designado uma animal protetor que, mais tarde, transforma-se em “ajudante fantástico das fábulas” (RODARI, 1982, p. 182) infantis.

O aspecto emotivo subjacente a essa relação, de acordo com a psicologia é extremamente benéfico à criança e necessário ao seu desenvolvimento, constituindo mais uma faceta dos jogos simbólicos tão caros aos pequenos. Sem dúvida, o Pavão é um totem que, transformado em ajudante fantástico, transita no mundo real e no mundo imaginário, criando com Alexandre um vínculo tão forte quanto o que o une a Augusto.

Também o cavalo Ah e a Gata da Capa podem ser vistos como totens, uma vez que estão envolvidos na busca de Alexandre, auxiliando-o. Como Alexandre, todos temos nossos totens, imaginários ou não, dos quais não esquecemos mesmo quando entramos na fase adulta porque, para nós, são reais. Aliás, tudo o que ocorre em *A casa da madrinha* é real, pois é criado pela linguagem em um espaço onde reina a verossimilhança interna. Dessa forma,

sendo impossível estabelecer uma correspondência *ipsis litteris* com a nossa realidade, a linguagem torna-se o lugar do fantástico por excelência:

[...] o fantástico tem uma função a primeira vista tautológica: permite descrever o universo fantástico, que não tem, por tal razão, uma realidade exterior à linguagem; a descrição e o descrito não têm uma natureza diferente. (TODOROV, 1980, p. 50)

Como dissemos no início, essa análise é fruto do que senti ao ler o livro e não do que entendi após ler os teóricos. Não se trata apenas de uma mera inversão; na verdade, é uma postura diante do ensino de Língua e de Literatura. Não excluo outras análises porque também não rejeito outras leituras, mas advirto que, nunca, a teoria deve ser sobreposta ao prazer da fantasia presente na leitura literária, sob pena de empobrecermos a vida. Como diz o poeta, “Trouxeste a chave?” (DRUMMOND, 2005, p. 247-249).

3.3 Reflexões sobre o ensino, “em defesa da mentira”: as Escolas Osartas do Pensamento

Após a leitura de *A casa da madrinha*, uma certeza: de acordo com o resultado de avaliações como o PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Alunos)⁷, percebe-se que parte bastante significativa do alunado brasileiro está com o pensamento pingado, a torneirinha sequer abre. Burros? Disléxicos? Por outro lado, nas escolas particulares, embora o ensino não enfrente os mesmos problemas da educação pública, não é possível afirmar que formamos alunos leitores, cidadãos críticos e amantes da literatura. Alienados? Individualistas?

Sendo o objetivo desse trabalho analisar a relação entre fantasia, metáfora e literatura infantil e suas implicações, não julgamos pertinente pesquisar a fundo o *modus operandi* das aulas de língua portuguesa e literatura. Não visitamos escolas, não entrevistamos docentes nem discentes; mas, na qualidade de professora, acredito ter o conhecimento de causa necessário para, brevemente, promover reflexões sobre o nosso comprometimento com a missão de educar.

⁷ O PISA avalia sistemas educacionais de 65 países, incluindo o Brasil, examinando o desempenho de estudantes na faixa-etária dos 15 anos, idade média do término da escolaridade básica obrigatória na maioria das nações. O indicador é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). As provas são realizadas a cada três anos e adotam sempre um eixo temático entre as três áreas distintas que as compõem: Leitura (no ano 2000), Matemática (2003) e Ciências (2006). No último ranking, com os resultados da avaliação de 2006, o Brasil ocupou o 49º lugar (entre 56 países) em Leitura.

Já faz tempo que saúde e educação não estão juntas em um único ministério. É óbvio que problemas de saúde podem afetar o aprendizado, mas não creio que o mal que aflige boa parte nossos alunos sejam doenças, uma vez que, diante dos resultados, enfrentaríamos uma epidemia de proporções gigantescas. Também não cremos que um ensino conteudista seja a melhor solução, já que teriam base reprodutora, e não transformadora, reflexiva. Então, essa é a situação atual em nosso país: enquanto para alguns não há textos (nem aulas, nem professores, nem carteiras, nem merenda...), outros os utilizam como pretextos; enquanto alguns, a imensa maioria, formará uma imensa massa de manobra, servil e útil, os outros, em número bem menor, constituirão uma massa de comando. Assim, mantém-se o *status quo*. Todos, em comum, possuem o pensamento pingado, são homens pela metade, incapazes de refletir construtivamente sobre o mundo em que vivem: uns só pensam em si e aos outros foi sonogada a possibilidade de pensar no sentido que concebemos esse ato: empreender reflexões críticas.

Diante dessa situação, uma figura emerge em importância: o professor. Aquele que detém o poder para dar a uma pessoa a única coisa que ninguém jamais lhe tirará - o conhecimento. Será que fazemos isso? Questões como salário, condições de trabalho e incorporação de gratificações são essenciais, mas não cabem nesse estudo; o descaso com a educação existe, todos sabemos, mas somos nós quem estamos em sala de aula e ninguém melhor para conhecer o seu poder. Tentemos, então, esquecer tudo do lado de fora da escola e pensarmos apenas em nossa prática.

Como professores de português, temos um papel essencial na formação do aluno, pois além dos conteúdos normativos e gramaticais, infelizmente o centro do processo de ensino-aprendizagem, precisamos formar alunos leitores, críticos, homens por inteiro. Sem dúvida, defendemos que a capacidade de fantasiar, inerente ao ser humano e que deveria ser estimulada pela escola e pela família, é a porta de entrada para esse Brasil diferente e pleno que todos sonhamos.

A criança, pobre ou rica, leva em sua mochila no primeiro dia de aula, ainda que chore muito e não queria ficar na escola, muita fantasia, muita imaginação, muita vontade de brincar; aos poucos, a cada dia, sua mochilinha vai ficando mais leve, ela cresce, pára de chorar, torna-se séria, afinal, está na escola. Bartolomeu Campos de Queirós estava certo ao afirmar que a escola deixa a fantasia do lado de fora de seus muros; as brincadeiras infantis, altamente simbólicas e construtivas, não são vistas como etapa fundamental da aprendizagem.

Brincar com as palavras? Nem pensar, palavra é coisa séria. Então, desde cedo, as crianças aprendem na escola que a língua portuguesa é muito difícil, que fantasiar é coisa de

criança, que é tudo mentira e que ler é muito chato, afinal, só leem o que os professores mandam com o único objetivo de fazer um teste. Então, muitos “dançam conforme a música”: decoram as regras, leem os livros ou os resumos, fazem as avaliações e tiram dez! Sim, estamos melhorando os índices de educação no Brasil.

O ideal seria que em nossas escolas todos os professores tivessem suas maletas e que as mochilas de todos os alunos fossem bastante pesadas, repletas de fantasia. A escola deve adequar-se aos novos tempos, inserir em seus conteúdos as necessidades do mundo moderno, mas isso não significa que a educação deva entregar-se, de corpo e alma, à ótica capitalista, esquecendo-se de que lida com seres humanos. Assim, a fantasia, a literatura, não alienam; pelo contrário, “a leitura do real passa pelo imaginário” (HELD, 1980, p. 17).

Nesse sentido, acreditamos ser essencial que o professor transmita ao aluno sua bagagem de leitura, seu amor pela literatura, mas não de forma coercitiva. Trabalhando com crianças e adolescentes, fases da vida em que somos tão vulneráveis, certamente nós devemos aproveitar isso de forma positiva, influenciando-os a embarcar em um mundo novo e, por vezes, totalmente desconhecido, que a literatura propõe. Como fazê-lo, se nós, professores, não formos leitores?

Isso não implica dizer que a nossa leitura deve sobrepujar a dos alunos, desautorizando-as. Desde a escolha do livro até o final do trabalho, devemos levar em consideração os interesses do alunado e seus conhecimentos prévios, pois

Pensamos que a leitura da palavra realizada pelos professores não deve significar uma ruptura com a leitura de mundo do aluno, isto é, a leitura do texto artístico realizada em sala de aula não deve desmerecer a voz da criança, nem mesmo estar desvinculada de seus interesses e necessidades, mas possibilitar a construção e a mobilização de seu conhecimento. (FEBA, 2005, P. 39)

Nesse sentido, o professor concebea leitura como um espaço de liberdade, sendo lícito ao aluno gostar ou não de um livro, ainda que seja um clássico, relacioná-lo à outras leituras, enfim, agir, criticamente perante à Literatura ao invés de endeusá-la como um espaço inacessível e hermético, no qual apenas os seres superiores podem penetrar. Ao invés de obrigar o aluno a gostar de um livro, o professor deve, desde as séries iniciais, instrumentalizá-los para que saibam emitir opiniões críticas e as sustentem.

Além disso, não se pode esquecer de que a obra literária não existe por si só, necessitando do leitor para se concretizar. Assim, segundo os estudos da teoria da recepção desenvolvidos por Iser, “o sentido do texto é apenas imaginável, pois ele não é dado explicitamente; em consequência, apenas na consciência imaginativa do receptor se realizará.”

(ISER, 1996, p. 75). Por conseguinte, mais do que autorizadas, as impressões dos alunos são essenciais à constituição da própria obra, que emana tanto do autor quanto do leitor:

[...] quando um leitor mergulha no livro que um escritor escreveu, ele está enveredando por um território sem fronteiras; nunca sabe direito até onde está indo atrás da própria imaginação, ou em que ponto começou a seguir a imaginação do escritor. (BOJUNGA, 2002, P. 38)

Outro aspecto fundamental para a consolidação de um trabalho produtivo são os projetos. A atividade docente requer um planejamento, nossas aulas não podem ser fruto do acaso; devemos saber, sempre, aonde queremos chegar e por quê. Mais do que apenas uma escolha, a pedagogia de projetos requer uma mudança de concepção acerca do ato de educar, exige “repensar a função da escola” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 49). Assim, a aprendizagem alcança um sentido maior do que obter bons resultados em avaliações puramente quantitativas; por meio da pedagogia de projetos, ela se torna significativa e global, uma vez que possibilita e valoriza a interdisciplinaridade. Conforme Almeida,

O projeto rompe com as fronteiras disciplinares, tornando-as permeáveis na ação de articular diferentes áreas de conhecimento, mobilizadas na investigação de problemáticas e situações da realidade. Isso não significa abandonar as disciplinas, mas integrá-las no desenvolvimento das investigações, aprofundando-as verticalmente em sua própria identidade, ao mesmo tempo, que estabelecem articulações. (2002, p.58)

Apresentaremos, brevemente, algumas ideias para serem aproveitadas na elaboração de um projeto que envolvesse as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura e Artes a partir da leitura do livro *A casa da madrinha*. Escrever outra aventura de Alexandre, criar uma história diferente, também ambientada no mundo real e no mundo do faz- de- conta, narrar a história da professora, quem sabe ela também é afilhada da madrinha de Alexandre? Existem inúmeras possibilidades, o importante é que o professor escolha uma delas (aqui optamos pela produção de um conto de fadas não tradicional) e planeje suas aulas tendo em vista aonde quer chegar. Todos os conteúdos abordados – gramaticais ou não - devem se relacionar com o produto final, pois, do contrário, perderia o sentido.

Um primeiro fator a se observar diz respeito à escolha do livro, em correspondência com a faixa etária e a série dos alunos. Obviamente, enquanto matéria- prima da literatura, a palavra é trabalhada de forma diferenciada em função do público-alvo da obra, de modo que, como vimos, é a linguagem, e não a temática, a aspecto caracterizador da literatura infantil. Assim, o professor, antes de tudo um leitor, deve ter o conhecimento necessário para escolher um livro dotado de notórios valores estético-expressivos que não subestimem a inteligência das crianças.

Igualmente, quando se trata de adolescentes, a fim de despertar o interesse pela obra, julgamos produtivo relacionar os clássicos à atualidade, mostrando como a essência humana e seus conflitos permanecem os mesmos. Outra atitude benéfica é jamais depreciar os livros dos quais eles gostem, como as histórias de vampiro tão em voga ultimamente. Ao invés disso, devemos entender o universo dos nossos alunos, pois embora seus gostos literários sejam limitados, diante da atual quantidade de *best-sellers* juvenis, não é correto afirmar que eles não leem – o que está em jogo é a qualidade do que é lido. Assim, conhecedores desse universo, podemos trazê-los para o nosso, mostrando a riqueza e a expressividade da arte da palavra. Certamente, não se alcançará esse objetivo se eles só lerem para realizarem avaliações.

Ao nosso ver, *A casa da madrinha*, em função da leitura como um conto de fadas não tradicional, estaria mais propícia ao universo infantil, especificamente nas duas primeiras séries do segundo segmento do ensino fundamental – 6º e 7º anos. Não afirmamos que sempre haverá correspondência entre o leitor real e o leitor modelo; apenas acreditamos que o trabalho com o texto literário deve obedecer a um duplo movimento: ser adequada ao seu nível de compreensão e, ao mesmo tempo, apresentar certo grau de dificuldade a fim de, gerando o interesse pelo desconhecido, estimular o aprendizado.

Até a faixa etária correspondente a essas séries, há maior predisposição a aceitar a fantasia sem questionamentos, já que, em função do egocentrismo que lhe é inerente, todos os fenômenos podem ser aceitos como verdadeiros. Após essa idade, o egocentrismo assume uma forma “narcísica” e o jovem passa a acreditar que tudo gira ao seu redor. Saem as fadas, chegam os vampiros.

Escolhido o livro, no caso do ensino fundamental, instaura-se um problema: como trabalhar literatura nesse segmento se ela só é obrigatória no ensino médio e a maioria dos estabelecimentos de ensino acatam tal diretriz? A Literatura é arte da palavra e, antes de iniciarmos nosso processo de aquisição da escrita, já a utilizamos; se pensarmos a literatura dessa forma, como manifestação artística, seremos capazes de mostrar aos alunos todo o seu potencial – estético, expressivo, catártico, social – sem nomeá-los, sem recorrer à tradição historiográfica que, da forma como é trabalhada, mais aprisiona do que possibilita a compreensão da obra.

Dada a estreita relação da história do menino Alexandre com os contos de fada tradicionais, um projeto calcado na literatura comparada, que relacionasse *A casa da madrinha* a *Cinderela*, por exemplo, seria bastante enriquecedor e produtivo. A diferença entre o sexo dos personagens e entre o tempo e espaço das narrativas; a ausência do “era uma vez” no livro de Lygia e, ao mesmo tempo, seu ingresso no mundo do faz de conta; a falta de uma fada, mas a existência de uma madrinha; a linguagem. Esses são apenas alguns dos aspectos passíveis de análise.

Um primeiro e fundamental passo seria a leitura em sala de aula, compartilhada por todos, mas feita pelo professor. A leitura de quem já conhece a obra, com as entonações necessárias, dramatizada, expressiva, torna o texto mais interessante e desperta nos alunos o interesse pela narrativa, uma vez que as palavras do mestre ecoam diretamente em nossa imaginação, que transforma em imagens as palavras ouvidas.

Esse tipo de leitura propicia também uma espécie de debate, pois só quem é professor sabe a capacidade dos nossos alunos de estabelecer intertextualidades. Certamente, lembrariam de outras histórias, relacionariam a obra às suas realidades e, se estimulados, não questionariam as supostas “mentiras” que permeiam a obra, pois as crianças têm uma capacidade inata, bastante aguçada, para transitar entre os dois pólos – o real e o imaginário. Também o professor contribuiria com suas experiências mencionando outras leituras, falando da autora, do contexto de produção da obra (1978, em plena ditadura militar), enfim, fomentando nos alunos o interesse pelo livro e pelo projeto que será desenvolvido.

Paralelamente, durante as leituras, o professor deve sempre chamar atenção para a linguagem que, em Lygia, caracteriza-se pela oralidade. Esse aspecto, em se tratando de uma obra destinada ao público infantil e juvenil, desperta críticas: há os que a consideram simples demais, “bobinha” e, até mesmo, prejudicial àqueles ainda em processo de aquisição de linguagem, afinal, aprenderiam errado. Devemos mostrar aos alunos a relevância da adequação dos nossos enunciados e como a linguagem muda através dos tempos, bem como varia de acordo com o grau de formalidade, do relacionamento entre os interlocutores etc.

Longe de “bobinha”, a linguagem de Lygia consegue um fenômeno: é apropriada ao nível de compreensão infantil sem ser piegas e fala a todos os públicos por meio de uma linguagem correta porque adequada. Suas narrativas dispensam o hermético porque ela, por

meio de um discurso poético e profundo, mas extremamente simples e cotidiano, fala à nossa alma, mostrando a poesia que existe na vida, bastando acreditar.

Acreditar é a palavra chave na vida de Alexandre, que só é capaz disso devido ao respaldo familiar – Augusto – e educacional – a professora da maleta. Nossos alunos devem também acreditar, percebendo que a fantasia que perpassa a obra é fruto da língua, o mais poderoso dos instrumentos. A casa da madrinha existe porque Augusto a criou, e Alexandre acreditou; para os pais de Vera, “invejosos”, a madrinha não existe; o cavalo AH existe porque eles o desenharam e o chamaram com toda força “-Aaaaaah!” (BOJUNGA, 2006, p.133). Assim, a interjeição encarregada de transmitir, entre outras sensações, a de alegria, torna-se nome, metáfora que aponta para uma das crenças mais fortes que permeiam a obra de Lygia: a arte, sobretudo a da palavra, com seu papel transformador.

Nesse sentido, é importante chamar atenção para as metáforas de *A casa da madrinha*. Não seria preciso nomear, tampouco conceituar, mas os alunos devem perceber a existência de um recurso linguístico responsável tanto pela instauração da fantasia quanto pelas críticas. Se for um conteúdo a ser trabalhado na série, de acordo com o programa, pode-se, até mesmo, discutir com os alunos o conceito que aparece no livro e a forma como as metáforas aparecem no texto. É importante que se apropriem da linguagem característica desse tipo de texto, percebam o predomínio da conotação sobre a denotação, compreendendo que, no caso, a linguagem está sendo utilizada com finalidades estéticas, diferente de outros textos que eles conheçam.

A fim de tornar o aprendizado mais palpável, o professor levaria para a turma um pequeno trecho de uma notícia de jornal cujo tema estivesse, de alguma forma, relacionado à obra (alguma notícia sobre educação ou sobre crianças que trabalham nas ruas, por exemplo). Sem dúvida, essa análise comparativa facilitaria a compreensão de que diferentes domínios discursivos exigem linguagens diferentes.

O estudo das metáforas seria, então, focado em seu potencial criador, instaurador de outras realidades, de modo que relacionaríamos uma coisa a outra, mas não apenas estética ou retoricamente. Mais importante do que entender um conceito é compreender o quão significativo ele é no contexto em que aparece.. Dessa forma, como funcionaria a narrativa de Lygia se não houvesse um recurso eficaz na criação de outras realidades?

Cinderela é um conto e *A casa da madrinha* um romance. Embora ambos façam uso do discurso metafórico, ao ler *Cinderela* encontramos, como afirma Bettelheim, respostas para nossos conflitos interiores; já em *A casa da madrinha* o olhar psicológico volta-se para o social, que, na análise por nós empreendida, é a tônica da obra. Depois que diferenças e semelhanças forem estabelecidas, quando a linguagem metafórica se internalizar, a produção textual se faz necessária, julgamos, sob a forma de um conto, já que a produção de um romance é inviável por questões temporais. Para que a produção tenha êxito, os alunos devem ler o maior número de contos possíveis, de preferência os de fadas, tradicionais ou não, a fim de captarem as características presentes nesse gênero textual. Só assim, após mergulharem em tal universo, estarão aptos a, em duplas ou trios, escreverem seus próprios textos, com várias versões até a final, conforme modificações propostas pelo professor.

Além disso, de acordo com os recursos de que dispuser, o professor pode montar pequenos livretos, confeccionados com folhas de papel A4 dobradas ao meio, com ilustrações a cargo das aulas de Artes. Quem sabe, desenhar a casa de suas madrinhas? Ao final, o professor, em parceria com a escola, pode organizar uma espécie de sarau, em que cada grupo mostraria sua história, se expressaria por meio da palavra literária e ainda falaria sobre o processo de criação. Novamente, as Artes contribuiriam com a criação do espaço, seguindo a linha propostas pelas narrativas originais – *Cinderela* e *A casa da madrinha*.

O trabalho que propusemos tem por base a crença de que a aprendizagem é um processo dialógico, sendo impossível que aconteça plenamente se centrarmos o processo em nós. Também é difícil haver aprendizagem se não houver criação por parte dos alunos, se o ensino for passivo, por isso é preciso que repensemos nossa prática no sentido de refletir sobre o que fazem com o que “ensinamos”.

Para que servem as metáforas? Para que literatura se não acreditamos em nada do que acabamos de ler? Para que fantasiar se a vida é para ser vivida? Questionamentos desse tipo são fruto de Escolas Osartas, que usam papos, linhas e filtros para aprisionar os seus alunos a uma realidade supostamente inalterável, tornando-os seres incompletos, que desconhecem o potencial criador e da palavra. Defendemos, então, que todos tenhamos nossas maletas, que façamos de nossas aulas um espaço propício às mudanças, que estimulemos a fantasia a fim de formar cidadãos que vejam um lugar além do horizonte, sensíveis e críticos, sonhadores e empreendedores. Se o mundo acha que fantasia é coisa de criança, mentirinha, pois bem, que viva a mentira!

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia desse trabalho surgiu de forma especial: de repente, a professora, sentada em um auditório, ouve a frase que a levaria a uma viagem no tempo: pequenina, ainda sem conhecer a palavra escrita, ouve a mãe inventar histórias que ela transformava em imagens até hoje vivas em sua memória. Como esquecer a menina Sônia, magrinha porque não gostava de comer e um dia foi levada por um vendaval, mas um bom velhinho a levou para casa, fez curativos, vitaminhas ... e ao final ela reencontra sua mãe, aprende a ter uma alimentação saudável e todos vivem felizes para sempre. Enquanto minha mãe narrava, gesticulando e fazendo toda a entonação e expressão facial necessária à veracidade da história, eu ficava pensando na Sônia e nesse velhinho; e se ele fosse mau? Lembro-me que passei a acreditar que Sônia morava perto de mim, em uma casa localizada em um terreno que parecia abandonado, mas que hoje sei que era de propriedade do Estado. Todas as vezes que passava por lá, dizia: “olha, mãe, a casa da Sônia!”.

Minha mãe estudou pouco, mas me ensinou tudo: com ela aprendi a ler e a gostar de histórias, ainda que, em minha casa, naquela época, não houvesse um único livro de histórias. Os contos de fada, também os conheci pela voz de outra contadora, Jorgete, a vizinha de minha avó, a quem eu sempre chamava, à noite para, sentada nos degraus de uma escada, contar-me a história da Branca de Neve, da Cinderela ... Somente depois disso, bem depois, inclusive, ganhei meus primeiros livros: *A Bela Adormecida* – uma edição linda, pois o livro se abria todo e as imagens saltavam aos olhos, a história montada diante de nós – e uma coleção, composta por cinco livros, cada um contando uma aventura diferente, intitulada *Rainbow Brite*⁸ – adquirida por meu pai na porta de casa, com um vendedor.

Quando, finalmente, cheguei à escola, aos cinco anos de idade, já sabia ler, contar, escrever e fantasiar. Tudo foi aproveitado e incentivado, menos a fantasia. Não me lembro de a professora ler nenhum conto de fadas tampouco ter havido o incentivo à leitura literária na classe de alfabetização. Lembro-me bem, no entanto, das histórias da fada, da Talita, da macaca, da nanica, enfim, da cartilha; lembro-me, também, de fazer ditados e ganhar todas as estrelinhas possíveis e imagináveis; lembro-me de que fui convidada a passar para a série

⁸ Desenho animado de sucesso da década de 80 transformado em livro.

seguinte antes de o ano terminar, graças ao que minha mãe me ensinou, mas ter recusado porque gostava bastante da professora – a tia Sônia.

Quantas Sônias na minha vida. Mais tarde, procurando saber mais sobre esse nome, descobri que sua origem é russa e significa sábia. Assim, graças ao saber escolar, e a tudo o que minha mãe me ensinou, tive bastante êxito nos estudos, ganhei bolsa, passei para uma escola técnica, ingressei em uma universidade pública, passei em alguns concursos para contratos de trabalho, mas foi somente sentada naquela poltrona, ouvindo Bartolomeu, que eu percebi uma coisa: eu tinha deixado a fantasia de lado, processo que se iniciou na escola.

Então, pesquisando para fazer esse trabalho, tomei ciência de todo o processo por mim descrito para explicar o porquê de as crianças deixarem de fantasiar: eu adorava brincar de boneca, ser mãe no faz-de-conta, até que um dia, aos oito anos, disse que já era muito grande para brincar “daquilo”. À medida que fui crescendo, fui ensinada a crer apenas no que via, no mundo real, e as histórias das quais ainda gostava não exerciam mais o mesmo encantamento sobre mim. Ao invés de surgirem outras, processo natural, os livros que passaram a fazer parte da minha vida daí em diante foram aqueles sobre os quais fiz testes e preenchi fichas de leitura. Tudo começou com *O palhacinho fujão*, 1984, de Chloris A. de Araújo, e se perpetuou na universidade, quando a leitura teórica tinha primazia e também havia avaliações sobre textos literários.

Embora gostasse de Literatura, não conhecia a sua dimensão, o seu poder. Quando ouvi Bartolomeu, pensei em Alexandre e em mim e só nesse momento pude compreender o verdadeiro significado da Literatura: vida. Não importa como nem sobre o que fale, ali estão expostos os conflitos humanos, tanto faz se a história se passe em Copacabana ou em um reino muito distante; não importa se os personagens sejam executivos ou fadas. A partir de então, voltei a “ser criança” e acreditar piamente no que estava lendo, sem questionamentos; passei a viver a Literatura e não apenas lê-la. Com isso, não me tornei uma pessoa alienada, pelo contrário, ela despertou em mim um senso crítico bastante aguçado, além, é claro, da percepção estética.

Será que muitos dos meus amigos percorreram esse mesmo caminho, a despeito do que lhes ofereceu a escola? E nós, que tipo de alunos estamos formando hoje? Sem dúvida, antes de pensar muito, já sabemos que é preciso mudar. Reconhecemos, no entanto, que não é tão simples assim.

A fala de um escritor sempre nos comove e encanta. Ele é alguém que domina as artimanhas da linguagem e faz do seu discurso um mundo à parte, onde tudo é possível e real. Ao ouvir Bartolomeu, imediatamente sentimo-nos impregnadas pela liberdade, pela fantasia que ele apregoa como essencial à escola e aos alunos. Exercer o magistério envolve o cumprimento de programas, a obediência aos currículos, a transmissão dos conteúdos, a aferição de notas e médias. À fantasia defendida pelo autor opõe-se a burocracia do cotidiano do professor.

Nesse contexto, um desafio se impõe aos docentes de língua portuguesa: repensar nossa prática e empreender um ensino produtivo, que se incumba dos programas, currículos, conteúdos, notas, médias, entre outros, mas também com algo não mensurável. Afinal, o professor, sobretudo o de português, cujo objeto de estudo é a linguagem, deve estimular o espírito criador de seus alunos, fazendo com que percebam que as palavras não são um fim em si mesmo. Pelo contrário. Toda palavra é um “por vir”, sob as suas faces neutras encontram-se vários mundos. Todos reais.

Quantas Osartas não existirão por aí? Os alunos de hoje podem ser os professores de amanhã e, certamente, não queremos perpetuar um ciclo no qual saber ler significa, apenas, decodificar; saber português compreende decorar nomes e funções gramaticais; estudar Literatura é, somente, enquadrar os textos em períodos históricos. Infelizmente, situações desse tipo não são incomuns.

Certa vez, conversando com uma amiga, ela me contou que a biblioteca da escola na qual trabalhava permanecia sempre fechada, pois a funcionária temia que os alunos sujassem os livros. Curso papo, curso linha e curso filtro ao mesmo tempo, com direito à aula extra. De minha parte, acredito firmemente que livro lido é livro sujo, rabiscado marcado pelas mãos daqueles que o tocaram e viajaram em suas páginas; da mesma forma, penso que a biblioteca escolar não deve ser um espaço de silêncio, mas um ambiente aconchegante onde se possa ler e conversar sobre os livros, compartilhando experiências e sugestões. Por que nós, professores, não podemos levar nossas malas para as bibliotecas?

Esperamos que esse trabalho possa ajudar àqueles que desejam fazer diferente. Não esgotamos o tema, o que seria impossível; não fizemos uma exaustiva análise sobre as metáforas, o que não era nosso objetivo; apenas pretendemos contribuir, como professora, aluna e leitora, para um trabalho diferente em sala de aula, que contemplasse língua e literatura. Esse estudo é fruto desses três pontos de vista, indissociáveis, cremos, para um ensino produtivo.

Entramos. Mas poderíamos continuar saindo e entrando quantas vezes quiséssemos e a sensação jamais seria a mesma, pois assim é a boa Literatura e a casa das madrinhas: a cada visita uma surpresa, a cada leitura uma nova descoberta.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Julia Lopes. **Histórias de nossa terra**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1937.

ALMEIDA, M. E. B. **Educação, projetos, tecnologia e conhecimento**. São Paulo: PROEM, 2002.

ALONSO, Amado. **Materia y forma en poesia**. 3. ed. Madrid: Gredos, 1969.

ALONSO, Damaso. **Poesia espanhola**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1960.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia Poética**. 55. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

ARAÚJO, Chloris A. de. **O palhacinho fujão**. 6. ed. São Paulo: Edições Paulinas, 1984.

ARIÉS, Phillipe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução de Eudouro de Souza. São Paulo: Ars Poética, 1992.

_____. **Retórica**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1998.

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

AZEVEDO, Ricardo. **Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares**. Disponível em: <<http://www.ricardoazevedo.com.br/artigo07.htm>> Acesso em: 10 jun. 2011.

BALLY, Charles. **Traité de stylistique française**. Paris: Klincksieck, 1951.

BATALHA, Maria Cristina. **A literatura fantástica e seu lugar na série literária brasileira**. Actas del Coloquio Internacional Fanperú. Lima: Centro de Estudios Correo Polar, 2010. CD-ROM.

BAUDELAIRE, Charles. Cartas de Paris. In: MORICONI, Ítalo (Org.). **Os cem melhores poemas brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

BILAC, Olavo; NETO, Coelho. **Contos Pátrios**. 27. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1931.

BOJUNGA, Lygia. **A casa da madrinha**. 19. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2006.

_____. **Livro: um encontro**. 6. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2007.

_____. **O meu amigo pintor**. 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.

_____. **Os colegas**. 47. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

_____. **Fazendo Ana Paz**. 4. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação/ SEF, 1998.

CAMARA, J. J. Mattoso. **Contribuição à estilística portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

CAMERON, Lyne. **Metaphor Course Handout**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005

CARNEIRO, Flávio. A ficção falsa. In: OLIVEIRA, Ieda de (Org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?** Com a palavra o escritor. São Paulo: DCL, 2005. p. 61-76.

CASTRO, Walter de. **Metáforas machadianas: estruturas e funções**. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1977.

CEREJA, William; MAGALHÃES, Teresa Cochar. **Gramática: texto, reflexão e uso**. São Paulo: Atual, 2004.

CAMPOS, Haroldo de. Poesia e modernidade: da morte do verso à constelação. O poema pós-utópico. In: O ARCO-ÍRIS branco: ensaios de literatura e cultura. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-9, 1972.

CARVALHO, J. G. Herculano. Inovação e criação na linguagem: a metáfora. In: ESTUDOS linguísticos. Coimbra: Atlântida, 1969. v.2, p. 105-128.

CAUSO, Roberto de Souza. **Ficção científica, fantasia e horror no Brasil: 1875 a 1950**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

COLEHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COSERIU, Eugenio. **La Creación Metafórica en el lenguaje**. Montevideu: Instituto de Filologia, 1955.

CRESSOT, Marcel. **O estilo e suas técnicas**. Lisboa: Edições 70, 1947.

CRUZ, Xosé Antonio Neira. Fantasia: a outra face da realidade. In: AMARILLA, Marly. **Redes de sentidos**. Brasília: Líber Livro, 2010. p. 13-38.

ESCARPIT, Denise. **La literatura infantil y juvenil en Europa**. Trad. Diana Flores. México: Fondo de Cultura Económica, 1981.

FEBA, Berta Lúcia Tagliari. **Os colegas, de Lygia Bojunga Nunes: um estudo da recepção no ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.

FERREIRA, Mauro. **Aprender e praticar gramática**. São Paulo: FTD, 2003.

FILIPOUSKI, Ana Maria; ZILBERMAN, Regina. **Érico Veríssimo e a literatura infantil**. Porto Alegre: URG/SEC, 1978.

FRANÇA, Mary; FRANÇA, Eliardo. **O pega-pega**. 10. ed. São Paulo: Ática, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**. 21. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica**. São Paulo: Summus, 1980.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudanças na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

ISER, W. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. São Paulo: Ed. 34, 1996. v.1.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1970.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LACAN Jacques. **Écrits: a selection**. Trad.de Alan Sheridan. London: Tavistock, 1980.

LAJOLO, Marisa. **Usos e abusos da Literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha**. Rio de Janeiro: Ed. Globo, 1982.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

LAPA, Manuel Rodrigues. **Estilística da Língua Portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Língua e literatura: uma questão de educação?** São Paulo: Papyrus, 2001.

LE GUERN, Michel. **Sémantique de La Métaphore et de la Métonymie**. Paris: Larousse, 1973.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 44. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

LOBATO, José B. R. Monteiro. **A menina do narizinho arrebitado**. (1920) Edição fac-similar. São Paulo: Metal Leve, 1982.

MAGALHÃES, Maria do Socorro Rios. **Literatura Infantil: a fantasia e o domínio do real**. Teresina: UFPI, 2001.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. **Introdução à estilística**. 3. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

MALHEIROS, Eglê. "A criança na corda bamba: a literatura de Lygia Bojunga Nunes." **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 5, p.1-4, mar. 2000.

MAROUZEAU, J. **Précis de stylistique française**. Paris: Masson, 1969.

MENÉRES, Maria Alberta. **Imaginação**. Porto: Asa Editores, 2003.

MIRANDA, Marta Maria. Do perfil de Alexandre ao simbolismo de A casa da madrinha. In: SILVA, Vera Maria Tietzmann Silva (Org.). **Nas malhas da rede narrativa: estudos sobre Lygia Bojunga Nunes**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2002. p. 65-74.

NIETZSCHE, Frederich. **Obras completas**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

PESSOA, Fernando. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1969.

PINTO, Madalena Vaz. Modernismo em língua desdobrada: Portugal e Brasil. **Revista Convergência Lusíada**, v. 2, n. 18, 2001.

PORZIG, Waler. **El Mundo Maravilloso Del Lenguage: problemas, métodos y resultados de la lingüística moderna**. Trad. De Abelardo Moralejo. Madrid: Gredos, 1964.

POSSENTI, Sírio. **Os limites do discurso**. São Paulo: Criar Edições, 2004.

PROPP, V. I. **Morfologia do conto maravilhoso**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Palestra na *I Jornada sobre Alfabetização e Letramento: três temas em três tempos*, por ocasião da comemoração dos 10 anos do PROALFA – Programa de Alfabetização, documentação e informação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, realizada em 16 de novembro de 2005.

RAINBOW BRITE. Trad. Darly Nicolanna Scornaienchi. São Paulo: Editora Maltese, 1987.

RIFFATERRE, Michael. **Estilística estrutural**. São Paulo: Cultrix, 1973.

RIFFATERRE, Michel. **Estilística Estrutural**. Trad. de Anne Arnichand e Álvaro Lorencini. São Paulo: Cultrix, 1973.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

ROSENFELD, A. Literatura e personagem. In: CANDIDO, A. **A personagem de ficção**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1976. p. 9-50.

SARDINHA, Tony Berber. **Metáfora**. São Paulo: Parábola, 2007.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1970.

SILVA, Maria Marlene R. da. As relações sociais da criança na obra de Lygia Bojunga Nunes. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 5, p. 9-13, mar. 2000.

SPITZER, Leo. **Linguística e história literária**. 2. ed. Madri: Gredos, 1968.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, [1980]. 96p. Disponível em: <<http://www.groups-beta.google.com/group/digitalsource>> Acesso em: 18 mar. 2011.

TRAVAGLIA, Luís Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1ª e 2ª graus**. São Paulo: Cortez, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **Um Brasil para crianças:** para reconhecer a Literatura infantil: histórias autores e textos. 2. ed. São Paulo: Global Universitária, 1986.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil: na escola.** São Paulo: Global, 1981.

_____. **Fim dos livros, fim dos leitores?** São Paulo: SENAC, 2001.