

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO
SUL FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

A LITERATURA INFANTIL NO CONTEXTO CULTURAL
DA PÓS-MODERNIDADE: o caso *Harry Potter*

Patricia Indiara Magero Pitta

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Letras, área de Teoria da Literatura.

Prof^a. Dr. Vera Teixeira de Aguiar
Orientadora

Data de defesa: __/__/____

Instituição depositária: Biblioteca Central Irmão José Otão
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, setembro de 2006

Dedico

Aos meus pais,
pela base sólida que legaram.

Ao meu amado Paulo,
pelo apoio, compreensão e paciência e
por sempre me fazer feliz.

AGRADECIMENTOS

Ao CNPq, pela concessão da bolsa de estudos para o Curso de Doutorado, sem a qual este trabalho não seria realizado.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras, por fornecer boas condições de trabalho.

Ao Prof. Dr. Juan Mouriño Mosquera, pela orientação inicial do estudo.

À Prof^a. Dr. Vera Teixeira de Aguiar, orientadora de tese, pelos apontamentos precisos.

A Isadora Dutra, pelo diálogo, pela leitura e por saber ser amiga como poucos.

A Luciana Balbuena, pela revisão cuidadosa.

*À verdade do símbolo pode-se aplicar
o título da famosa peça de Pirandello:
“Assim é, se lhe parece”.*

Jean Chevalier

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 CONTEXTUALIZANDO O TEMA: criança e cultura, ontem e hoje.....	18
1.1 O ser infantil e a literatura	19
1.2 Cultura	40
1.3 Pós-modernidade.....	52
1.4 Infância contemporânea.....	66
2 DEMARCANDO O REFERENCIAL TEÓRICO: uma perspectiva interdisciplinar da literatura.....	77
2.1 Jung e Vigotski: uma associação possível.....	81
2.1.1 Jung e a teoria dos arquétipos.....	82
2.1.2 Vigotski, o imaginário e a crítica de leitor.....	100
3 LENDO <i>HARRY POTTER</i>	120
3.1 Fantasia relida e vendida.....	121
3.2 <i>Harry Potter</i> e a construção do imaginário infantil contemporâneo.....	147
3.2.1 Imagens em <i>Harry Potter</i>	155
3.2.1.1 Imagens míticas.....	159

3.2.1.2	Imagens ritualísticas.....	171
3.2.1.3	Imagens tipificadoras.....	175
3.2.1.4	Imagens espaciais.....	194
3.2.1.5	Imagens inquietadoras.....	201
3.3	<i>Harry Potter</i> comprometido com o <i>super-homem</i>	224
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		255
REFERÊNCIAS.....		266
BIBLIOGRAFIA DE APOIO.....		276
ANEXOS.....		288
CURRICULUM VITAE.....		298

RESUMO

O presente estudo consiste numa análise da produção literária de maior repercussão no cenário cultural contemporâneo: as obras da série *Harry Potter*, de Joanne Kathleen Rowling. Objetivando refletir sobre as possibilidades de influência do conteúdo de suas imagens na construção do imaginário infantil, com base nos postulados de Jung, acerca do funcionamento das imagens fundamentais no inconsciente humano, e de Vigotski, em relação à recepção da obra de arte literária, a investigação é construída a partir da revisão dos caracteres próprios da criança e da literatura infantil, no passado e atualmente, e da contextualização do momento pós-moderno.

ABSTRACT

The present study consists of an analysis of the most renowned literary production in the contemporary cultural scene: the books of the *Harry Potter* series, written by Joanne Kathleen Rowling. This dissertation, thus, aims to reflect upon the possibilities of the influence played by image contents, present in the book, in the formation of children's imaginary. The investigation, which departs from Jung's postulates on the role played by fundamental images in the unconscious, and from Vigotski's statements on the reception of the literary work, departs from both a review of the child character in children's literature, both in the past and nowadays, and a contextualization of the post-modern moment.

RESUMÉ

Le présent étude consiste d'une analyse de la production littéraire de plus grande répercussion au scénario culturel contemporain: les oeuvres de la série Harry Potter, de Joanne Kathleen Rowling. En objectivant réfléchir au sujet des possibilités d'influence du contenu de ses images dans la construction de l'imaginaire infantile, ayant pour base les postulats de Jung, sur le fonctionnement des images fondamentaux dans l'inconscient humain, et de Vigotski, par rapport à la réception de l'oeuvre littéraire, l'investigation est construite à partir de la revision des caractèrers propres de l'enfant et de la littérature infantile, au passé et actuellement, et de la contextualization du moment pos moderne.

INTRODUÇÃO

O processo de configuração da infância como uma faixa etária com características diferenciadas teve seu início, em termos históricos, há, aproximadamente, três séculos. Nas sociedades ocidentais, em tempos remotos, a criança era vista como um simples homúnculo, privando das mesmas circunstâncias sociais que os adultos e todos os recursos a ela dirigidos tendiam à miniaturização. O advento da burguesia promoveu o fim desse período, dando início à separação entre vida adulta e infância. À criança foi concedido um novo *status* no meio social e a escola moderna foi projetada.

Contextualizada nesse panorama sociocultural, a literatura infantil, via fábulas, contos de origem folclórica e adaptações de textos clássicos, despontou como principal meio através do qual se pretendia preparar uma casta culturalmente superior. Portanto, em associação com a pedagogia, pois as histórias eram escolhidas e adaptadas para tornarem-se instrumento de educação, e baseado em princípios cristãos, esse segmento literário emergiu.

Hoje, no centro das considerações sobre o estabelecimento de uma era pós-moderna estão os novos parâmetros que a produção cultural vem seguindo. A literatura infantil, como importante segmento dessa produção, encontra-se em uma situação desafiadora frente aos múltiplos e variados meios com os quais divide espaço e à mercê da expansão da cultura de massa, que suaviza as heterogeneidades em nome de um projeto econômico. Paralelamente a essa questão, discute-se o fato de que a configuração da infância parece estar alterada em relação ao conceito tradicional estabelecido pelo pensamento burguês, devido às modificações no estilo de vida e nas relações humanas que o contexto atual promove.

Reconhecendo o papel de destaque que a literatura destinada à criança desempenha na elaboração simbólica do homem, investigam-se as características que tal produção cultural assume atualmente, os aspectos que a delimitam e a possibilidade de influência do conteúdo de suas imagens na construção do imaginário infantil contemporâneo.

O interesse em estudar tal segmento está relacionado à grande repercussão dos textos da série *Harry Potter*, de Joanne Kathleen Rowling, uma vez que a despeito dos anúncios do “fim do livro”, vitimado pelas novas tecnologias, e das críticas por parte de

renomados teóricos da literatura e de fundamentalistas religiosos, os textos são amplamente acolhidos em todo o mundo.

A motivação para o desenvolvimento da análise de tais obras intensifica-se a partir da declaração de Harold Bloom, em entrevista concedida a Rodrigo Moura para o Jornal *Folha de S. Paulo*, quanto à qualidade e ao alcance dos textos:

Há alguns anos eu nunca havia nem sequer ouvido falar em Harry Potter. Até que li algo no *Wall Street Journal* sobre o fenômeno Harry Potter, o que soou algo alarmante para mim. Fui a uma livraria, isso há três ou quatro anos, e comprei um exemplar *paperback* (edições mais baratas) do primeiro livro da série e o li. E fiquei chocado e alarmado. Era uma das obras mais mal escritas que eu lera em anos! Fiquei horrorizado que aquele fosse o livro mais popular entre os jovens do mundo todo. Hoje isso continua. Mas estou convencido que esse fenômeno seja efêmero, esses livros vão acabar em poeira. Não sei se você já os leu, mas são muito ruins! (25 jan. 2003)

Contrário à posição do crítico e teórico norte-americano, o estudo das obras da série *Harry Potter* tem sua justificativa no fato de que uma obra literária lida por milhões dificilmente “virará poeira”, pois seu registro no intelecto humano com certeza produzirá frutos, independente do julgamento estético que se faça da obra.

A associação entre a teoria dos arquétipos de Carl Jung e os postulados de Liev Semionovitch Vigotski sobre obra de arte literária, imaginação e infância é o referencial teórico necessário para esse intento. Em ambas as teorias, a cultura é destacada como elemento, simultaneamente, fundador e transformador do caráter humano, enfatizando, portanto, a importância que assume a produção cultural em qualquer sociedade. Por meio de tal viés teórico, reconhece-se que ente psicológico e ente histórico coexistem na elaboração textual e que o estudo da obra literária destinada à criança pode ser dirigido sob uma perspectiva psicológica de enfoque sociohistórico.

Os postulados de Jung acerca da ação das imagens contidas no texto literário no inconsciente humano, principalmente os relacionados aos arquétipos, são explorados no processo de seleção das imagens fundamentais presentes na obra de Rowling, no intuito de reconhecer uma existência íntima e perene, comum a toda a humanidade, que é animada quando em contato com a arte. A seleção dos estudos de Vigotski atende a necessidade de uma teoria da arte que considere o sujeito-leitor como ente psicossocial imprescindível no processo de concretização da obra literária e enfatize a importância da vivência exterior na configuração do ser.

Embora de orientações opostas, as teorias de Jung e Vigotski são unidas, neste estudo, com a intenção de possibilitar uma visão mais ampla dos processos de recepção da arte. A associação da metafísica de Jung à dialética de Vigotski é pensada como tentativa de maior instrumentalização para abordar imagens presentes no texto literário, uma vez que essas podem trazer algo de perene e de transformador ao mesmo tempo.

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, que procura relacionar imaginário e obra de arte literária, a crítica de leitor, de Vigotski, é o método de análise textual selecionado para abordar as imagens significativas do texto de Rowling, pois consiste numa concepção abrangente, que permite ao analista literário avançar em direção a novas descobertas, desdobramentos e condensações do pensamento humano.

Configurando-se numa análise da literatura infantil contemporânea, através do estudo do texto de maior alcance do segmento atualmente, o presente trabalho apresenta-se dividido em três capítulos; dois deles fornecem subsídios históricos, contextuais e teóricos acerca do tema; o terceiro dá conta da análise dos textos selecionados, no intuito de explorar as possibilidades de influência das imagens contidas nas obras da série *Harry Potter*, de J.K. Rowling, na construção do imaginário infantil contemporâneo.

No primeiro capítulo é contextualizado o estudo, recuperando o percurso histórico do conceito de infância e o papel da literatura infantil no estabelecimento de tal concepção. Com o apoio de teóricos como Rousseau, Áries, Postman, Arroyo e Novaes Coelho, dentre outros, são observadas as alterações na forma de consideração da criança e as características apresentadas por tal literatura no momento de seu surgimento como segmento diferenciado, no século XVII, e atualmente. Para compreender a relação entre conceito de infância e literatura, atenta-se para as formulações teóricas de Kant, Hegel, Proença Filho, Barros Laraia e Geertz, relacionadas à noção de cultura como universo das mediações simbólicas, reconhecendo que o exame de tal conceito e de seu alcance tem sua complexidade de significação ampliada frente a um momento de igual dificuldade de conceituação: a pós-modernidade. Desloca-se, então, o foco de atenção do estudo em direção às diversas perspectivas sobre o contexto pós-moderno para reconhecer a estrutura a partir da qual se estabelece a infância contemporânea, pois, sendo a literatura infantil definida a partir do receptor a que se destina, para analisá-la é preciso levar em conta o sujeito infantil. Para tal percepção, são considerados os postulados de Jameson, Habermas, Lyotard, Fridman, Hutcheon, Connor, Harvey, Kumar e muitos outros, acerca da pós-modernidade e de

Steinberg, Kicheloe, Jobim e Souza e Brougère, quanto à condição da infância atualmente.

Tendo um esboço do contexto contemporâneo delineado, parte-se, no segundo capítulo, para o reconhecimento do imaginário como via de acesso do texto infantil ao intelecto da criança. Sendo preciso compreender a ação da consciência na animação dos conteúdos subjacentes à produção cultural e a relação entre fantasia e realidade na atividade psíquica do ser e selecionar um método de análise que privilegie o sujeito-leitor, os estudos de Jung sobre a existência e a ação de imagens recorrentes no inconsciente e os de Vigotski acerca da psicologia da arte são explorados, principalmente, por sua preocupação com a influência das artes e da cultura no desenvolvimento humano.

O terceiro capítulo consiste na análise propriamente dita das cinco primeiras obras da série *Harry Potter*, de J.K. Rowling. Dividido em três momentos distintos, no primeiro deles, com o auxílio de teóricos como Hutcheon, Kristeva, Barthes, Genette e Jenny, dentre outros, implementa-se o reconhecimento dos caracteres que permitem classificar tais textos como produção cultural pós-moderna. No segundo, são selecionadas e interpretadas imagens significativas dos textos de Rowling conforme uma tipologia que privilegia, a partir dos postulados de Jung e Vigotski, cinco

elementos que contemplam a existência interior e a exterior do sujeito. Os mitos e os ritos surgem como correspondentes do mundo interno; os tipos e o espaço encontram-se relacionados ao universo exterior, e a inovação liga-se a ambas as vivências sem distinção. No terceiro e último momento são reconhecidas construções que podem surgir dos conteúdos subjacentes às imagens presentes nos textos da série *Harry Potter*, conforme o entrecruzamento, parcial e restrito, das teorias de Jung e Vigotski acerca da relação entre ente psicológico e obra de arte, que enfatizam uma perspectiva nietzscheana de direcionamento filosófico do sujeito.

Por fim, as considerações finais desse trabalho apontam para uma perspectiva otimista em relação ao conteúdo presente nas obras da série *Harry Potter*, pois, frente à sensação de vertigem característica do momento pós-moderno, a significação filosófica e a qualidade simbólica das imagens do texto de Rowling parecem ser um horizonte seguro com condições de contribuir para a construção de um imaginário suficientemente instrumentalizado, que incentive e auxilie a criança em seu processo de desenvolvimento.

1 CONTEXTUALIZANDO O TEMA:

criança e cultura, ontem e hoje

Considerar a criança é considerar o todo constituinte do universo infantil: a criança em si, sua origem, seu meio, suas atividades. Tais fatores vão delinear um ser que é único e plural ao mesmo tempo, estando sua pluralidade centrada na interação como o seu meio. Reconhecendo-se, portanto, as culturas infantis como plurais, não é tarefa fácil contemplar a infância contemporânea. Para analisar as obras da série *Harry Potter*, de J.K. Rowling, no que concerne às suas características e seu alcance junto ao imaginário infantil contemporâneo, é realizada uma revisão do percurso histórico da concepção de infância e da literatura infantil e um exame das teorias acerca do conceito de cultura e de pós-modernidade, com vistas a contextualizar infância e produção cultural contemporaneamente.

1.1 O ser infantil e a literatura

Mesmo que de forma restrita, é na Grécia que se encontram os primeiros registros sobre a criança. Não existindo uma concepção precisa, havia um certo antagonismo em relação ao ser infantil que, por vezes, era ignorado, por vezes, era considerado. Tal percepção é confirmada pelo fato de não ser possível recuperar facilmente representações dos hábitos e dos costumes gregos nos quais crianças são retratadas, ao mesmo tempo em que é reconhecido que o surgimento da pedagogia deu-se entre os gregos, afirmando sua preocupação com o cuidado e formação dos mais jovens.

A idéia de escola surge, pela primeira vez, na Grécia, com o papel primeiro de ocupar o tempo ocioso das crianças de famílias afortunadas. Tal educação voltava-se, na verdade, mais para a recepção de saberes estabelecidos do que para a descoberta. Ainda que de forma contraditória, pois Platão, no *Protágoras* (1999), preconizava que se devia "endireitar as crianças mesmo que a pancadas", são os gregos os primeiros a demonstrar interesse em considerar o primeiro estágio de vida do ser humano como fértil a ponto de pensarem em uma ciência para atendê-lo.

Com retrocessos e avanços, os romanos basicamente absorvem os conceitos e procedimentos gregos em relação à criança, havendo, somente do período medieval, uma significativa alteração na precária concepção de infância que se tinha até então, com o gradativo desenvolvimento do conceito de vergonha e culpa. Contudo, ainda não é na Idade Média que se desenvolve o conceito de infância como fase singular da vida do ser humano que requer tratamento específico.

Na sociedade medieval, o convívio é caracterizado pela ausência da noção de vergonha e a falta de decoro dos adultos junto às crianças configura-se no principal motivo do surgimento de uma nova necessidade em relação à infância: proteger os menores dos perigos do comportamento adulto. Com base nessa idéia de proteção dos menores, desenvolve-se o conceito de educação para a infância no qual se fundamenta, posteriormente, a educação moderna.

Com o surgimento da imprensa, a alfabetização, ou seja, o acesso ao mundo das letras — mesmo que através de uma leitura mecânica, pois os escribas estabelecem um método de alfabetização que se baseia em soletrar palavra por palavra sem, necessariamente, entendê-las —, se configura numa forma de delimitação da infância. Como os textos oferecidos às crianças são os mesmos lidos pelos adultos, ocorre um distanciamento delas da

vivência infantil. Grande parte da infância medieval, portanto, terminava aos 7 anos, momento em que a criança é alfabetizada¹.

Criticando as práticas sociais que reprimiam o sentimento de infância, devido à forma como se conduzia a alfabetização e aos textos oferecidos, Rousseau (1978), um dos primeiros pensadores a chamar a atenção para a infância como um período particularmente especial da vida humana, argumenta que ler atrapalha a infância, sendo uma espécie de flagelo, pois as crianças precisam se transformar em adultos muito rapidamente, uma vez que tal forma e tipo de leitura dão a idéia de que quem tem capacidade para ler já pertence ao mundo adulto. Contudo, na prática cotidiana, na verdade, a infância ainda não é considerada como merecedora de cuidados. A criança medieval desenvolve-se em um mundo insalubre e imoral, no qual comer com as mãos é rotina, não fazer questão de privacidade é natural e a mortalidade infantil é aceitável. De acordo com Postman (1999), não se pode dizer que havia, efetivamente, uma idéia de criança na Idade Média, pois não existiam condições sociais para isso.

Diferente do que ocorria no mundo grego — a não representação da infância em situações cotidianas —, na Idade Média as crianças são representadas, porém, não passam de adultos

¹ Na Idade Média foi mantido o padrão espartano de iniciar a alfabetização aos 7 anos, prática que, a despeito do progresso individual, mantém-se ainda hoje nas sociedades ocidentais.

em miniatura, pois logo que as crianças deixavam de usar cueiros, vestiam-se exatamente como outros homens e mulheres de sua classe social (POSTMAN, 1999). De acordo com Ariés (1978), a criança, nessa época, é representada como uma espécie de anão.

Ainda conforme Postman (op.cit.), a falta de interesse e cuidados com a criança, próprios da Idade Média, é a característica que mais a distancia da Idade Moderna, na qual já é possível vislumbrar a influência dos fatores sociais e políticos na construção de uma concepção de infância. No início da Modernidade, as noções de amor e afeto passam a ser consideradas no relacionamento com a criança, mas, ainda assim, o que os pais realmente gostam em seus filhos não é o seu presente infantil, mas sim a sua promessa de adulto. Em consequência disso, surge uma educação castradora que intenciona "domar" o gênio infantil, moldando-o conforme um modelo pré-estabelecido de adulto.

Devido às condições precárias de vida — saneamento básico inexistente, pestes que assolavam a Europa e falta de auxílio médico — a estimativa de vida, durante os séculos XVII e XVIII, é de trinta a trinta e cinco anos, o que faz com que as crianças comecem a trabalhar muito precocemente, quase sempre para suprir uma força de trabalho familiar adulta:

Assim a criança não se sente criança por muito tempo: vivendo com os adultos, já muito determinada quanto ao futuro, e também muito segura de si, de seus direitos, quase não conhecerá esse período de hesitação, de busca de si mesma, esse momento da adolescência em que as dificuldades reais da vida já são percebidas e não o são, ainda, os meios de vencê-las. A criança não está em situação de infância, mas já em ofício real; e os adultos, sem dúvida, em muita ocasião, não lhes agradecerá endereçar, a seres tão cedo entrados na vida, sentimentos de ternura e solicitude. (SNYDERS in: DEBESSE; MIALARET, 1977, p.280)

A alteração neste panorama começa a se evidenciar através da mudança na vestimenta infantil. Com a chegada do século XVII, conforme Ariés (1978), o uso de um traje mais adequado aos movimentos rápidos próprios da infância proporciona o início de um melhor entendimento da dimensão desse período de vida do ser humano. Porém, são beneficiados com tal alteração, em primeiro lugar, os meninos, filhos de famílias nobres:

Se nos limitarmos ao testemunho fornecido pelo traje, concluiremos que a particularização da infância durante muito tempo se restringiu aos meninos. O que é certo é que isso aconteceu apenas nas famílias burguesas ou nobres. As crianças do povo, os filhos dos camponeses e dos artesãos, as crianças que brincavam nas praças das aldeias, nas ruas das cidades ou nas cozinhas das casas continuaram a usar o mesmo traje dos adultos: Jamais são representadas usando vestidos compridos ou mangas falsas. (ARIÉS, 1978, p.81)

A nova forma de vestir a criança dá-lhe maior leveza e graça, conduzindo o adulto, gradativamente, a uma nova forma de ver o ser infantil, reconhecendo-o como diferente de si. Passa a estabelecer-se, então, a imagem que se tem da criança até hoje: a de ser amável.

Rousseau (1978) afirma que o ser infantil é de natureza boa e que essa deve ser preservada através de amor e afeto. A nova tendência por ele inaugurada, em choque com as estruturas conservadoras do *Ancien Régime* e seu restrito sistema pedagógico, impele o indivíduo moderno a repensar a condição humana em suas estruturas, conduzindo a mudanças que levam à construção de uma concepção de infância a qual serve de paradigma ainda nos dias de hoje:

Encontrar atrativo na criança é afirmar que o homem não nasce corrompido, não é marcado de perversidade intrínseca. Na medida em que a criança representa um fundo primitivo, um dado imediato do humano, o valor a ela atribuído, é a própria confiança na natureza humana... Se a infância é amorável, os vícios e as infelicidades do homem não vêm com ele próprio, mas somente das condições das quais vive e, logo, essas condições, e os hábitos morais que suscitaram, podem, e devem ser transformados. (SNYDERS in: DEBESSE; MIALARET, 1977, p.285)

Com o objetivo de descortinar a infância, o projeto de Rousseau abre caminho para que novos pensadores explorem os caracteres do ser infantil. Assim, conforme Neil Postman (1999, p.72):

Quaisquer que tenham sido seus defeitos pessoais, os escritos de Rousseau despertam uma curiosidade sobre a natureza da infância que persiste até hoje. Poderíamos dizer com justiça que Friedrich Froebel, Johann Pestalozzi, Maria Montessori, Jean Piaget e Arnaldo Gesell são todos herdeiros intelectuais de Rousseau... Certamente o trabalho deles partiu da hipótese de que a psicologia infantil é essencialmente diferente da dos adultos e deve ser valorizada por si própria.

Compreende-se, então, que todo o esforço de Rousseau concentra-se no reconhecimento das estruturas do desenvolvimento infantil e na instauração de diretrizes que estabeleçam condições para atendê-las adequadamente. A partir de seus postulados, inicia-se a popularização da escola e a família, através do cuidado com os menores, se volta para a estruturação de si mesma, configurando-se assim, escola e família, como os pilares sobre os quais se edifica o sentimento de infância.

Em consonância com os interesses sociais em torno do tema — a sustentação da sociedade burguesa —, uma nova forma de conceber a infância foi gradativamente se estabelecendo e se

solidificando através do empenho da sociologia, da pedagogia e da psicologia em avaliar a questão no decorrer dos séculos XIX e XX.

Na condição de elemento distintivo da sociedade e, conseqüentemente, entidade social, a infância desponta, historicamente no cenário ocidental, a partir da Revolução Industrial, em meio à ascensão da burguesia. Baseado em preceitos cristãos, o infantil começa a vigorar e a criança, pela primeira vez, tem acesso a produtos culturais específicos, uma vez que, até então, adulto e infante compartilhavam os mesmos espaços e as mesmas vivências:

Sendo o elemento aglutinador que permitiu a formulação de um novo conceito de família, a criança torna-se, a partir dessa época, um dos eixos em torno do qual a burguesia se organiza. (ZILBERMAN, in: KHÉDE, 1986, p.19)

O aprendizado da escrita e da leitura, que se dava a partir da Bíblia principalmente, passa a ser conduzido também através de fábulas e contos de origem popular. Assim, a singularidade da literatura infantil advém de sua complexidade histórica (KHÉDE, 1983) e do receptor que a caracteriza. O que hoje se chama literatura infantil assume assim a posição de principal meio através do qual a infância se destaca das demais faixas etárias.

Arroyo (1968) relata que vários historiadores registram o surgimento da literatura infantil, como literatura consciente, com o *Traité de l'éducation de filles*, no qual o prelado e escritor francês François de Salignac Fénelon propôs novos princípios de educação. Tal obra data do final do século XVII, momento em que o autor, encarregado da educação do Duque de Borgonha, pretendia diversificar as leituras infantis baseadas, na sua maioria, em vidas de santos ou personagens da Bíblia Sagrada. Sua proposta apresentava livros profanos, inspirados em mitologia e narrativas maravilhosas em geral baseadas na tradição popular. Registra-se essa, então, como a primeira vez em que as crianças entram em contato com uma obra literária de acordo com seu intelecto imaginativo. Contudo, tal iniciativa, ainda segundo Arroyo (Ibid.), não resulta de um processo isolado e, sim, do somatório de esforços no intuito de dar ao infante uma literatura adequada a sua capacidade e interesse intelectual. Inicia-se, assim, a ligação da pedagogia com o livro, o declarado “instruir divertindo”.

Proliferam, então, livros que eram, na verdade, lições, conselhos ou métodos de “bem viver” de duvidoso valor literário. Porém, tais obras de cunho didático, como as fábulas, os romances cavaleirescos, os bestiários, os livros de viagens e várias coleções de contos, agradavam muito às crianças, cabendo destaque às

memoráveis *Fábulas de Esopo*, a *Gesta romanorum*, que transcrevia para o latim fábulas asiáticas, e o questionário do bispo de Aldhelm, também em latim, que despertou grande interesse entre as crianças inglesas, devido ao seu caráter lúdico, com grandes enigmas e charadas (COELHO, 1991).

Conforme Marc Soriano (1959, p.17), em seu surgimento, houve uma literatura infantil que pode ser tomada por espontânea, uma vez que era uma literatura de apropriação, pois, na falta de textos especialmente dirigidos às crianças, elas exploravam obras próprias a adultos. Em comum, tais textos veiculam elementos como a fantasia, os sentimentos e a poesia que dão ao leitor infantil um grande prazer. Essa prática converte, mais tarde, algumas obras escritas para leitores adultos em textos célebres da literatura infantil, como é o caso de *Robinson Crusoe*, e Daniel Defoe, e *Gulliver's travel*, de Jonathan Swift.

Sabe-se, entretanto, que a gênese da literatura infantil encontra-se nos contos de fadas e que esses tiveram sua origem muitos séculos antes de Cristo, oriundos de fontes orientais e célticas. Precisar a origem dessas narrativas maravilhosas, segundo Nelly Novaes Coelho (1991), é impossível, porém, sabe-se que foi na Idade Média que tais textos foram resgatados pela cultura européia, tornando-se mais tarde a base da cultura infantil ocidental.

Conforme Zilberman, essas narrativas fantásticas originaram-se nas classes mais baixas das comunidades e eram transmitidas oralmente:

Primitivamente, os contos folclóricos colecionados pelos Irmãos Grimm e outros não eram “fabulosos”, nem restritos a uma certa idade. O conto em princípio, era contado por e para adultos (na Alemanha, tanto por homens como por mulheres). Os narradores faziam parte, via de regra, das classes mais pobres: eram empregados, pequenos arrendatários, marinheiros, diaristas, lavradores, artífices, pastores, pescadores e também mendigos. (1983, p.45)

Difundidos por muitos povos como o grego, o persa, e hindu, os mitos servem de base para o desenvolvimento dos contos de fadas. As duas formas acumulam toda a vivência das comunidades e sempre foram utilizadas como veículo para que os homens mantivessem vivas suas experiências e pudessem repassá-las aos seus descendentes como parâmetro de conduta. Peças da tradição oral do oriente são a fonte mais antiga dessas narrativas populares maravilhosas difundidas no ocidente. Muitas delas passaram pela Índia, Egito, Palestina, Grécia Clássica e Império Romano, sendo descobertas, também, na Pérsia, Irã, Turquia e Arábia (COELHO, 1991).

Tais fontes da literatura infantil chegaram ao mundo ocidental através da oralidade e foram acomodando-se a cada região. Durante essa acomodação muito lhes foi somado, o que resultou na alteração da forma original das histórias, uma vez que os povos iam imprimindo suas culturas nas narrativas. Dentre muitos, têm-se, alternadamente, como significativos no processo de aproveitamento e registro dessas formas literárias nomes como La Fontaine, Charles Perrault, Jacob e Wilhelm Grimm e o já mencionado Fénelon.

Os espanhóis tiveram grande expressão na divulgação da arte literária para crianças, porém, com relação ao conto, foi Giovanni Battista Basile com seu *Conti de contis*, em 1637 (SANDRONI, 1987), quem marcou o seu surgimento na Europa. A obra, publicada em Nápoles, trazia cinquenta contos narrados em um dialeto napolitano, sendo considerada a primeira coletânea de narrativas e contos populares. No *Pentamerone*, como também foi intitulado, destacavam-se contos de fadas ou de encantamento que, conforme Nelly Novaes Coelho (1991), pertenciam ao folclore napolitano. No entanto, em sua essência, eram versões de contos fantásticos de fundo indo-germânico ou saxônico, inclusive, com influência de novelas de cavalaria, do período arturiano primordialmente. A obra é estruturada em dezenas de narrativas que parecem encaixar-se em uma narrativa-moldura. Devido a sua linguagem pouco acessível e dificuldade de compreensão, a obra de

Basile não alçou maiores vôos, ficando a cargo de Charles Perrault o aproveitamento de parte de seu conteúdo, quase meio século depois.

Perrault, membro da Academia de Letras da França, é, historicamente, o responsável pelo nascimento dos contos clássicos. Em meio à crise de valores aristocráticos na França da Corte do Rei Luís XIV, ele insere, pela primeira vez na literatura universal, *A gata borralheira*, sendo tal edição um aproveitamento de *A gata borralheira*, de Basili. Sua real intenção com esta busca pela tradição popular do maravilhoso, como relata Nelly Novaes Coelho (Ibid.), não foi esclarecida, porém, sabe-se que ele foi alvo de duras críticas por ter escrito algo tão infantil.

Conforme Arroyo (1968, p.29), Perrault publica em 1677 — essa data não é ponto pacífico, uma vez que Nelly Novaes Coelho (op. cit.) afirma que a publicação ocorre no ano de 1697 — *Contes de fées* ou *Histoires du temps passé avec moralités*, cujo subtítulo era *Contes de ma mère l'oye*, obra na qual se percebe duas fontes italianas bem definidas: Bocaccio e Basili. A grande importância de Perrault reside no fato de ter introduzido a fantasia na literatura infantil e, segundo Laura Sandroni (1987), de ter possibilitado o surgimento de vários outros autores de obras especialmente dirigidas a crianças. Contudo, durante o Iluminismo, devido à valorização da racionalidade, as histórias que primam pela

presença do maravilhoso são esquecidas por não condizerem com os valores estabelecidos. De certa forma, tal momento histórico favoreceu o surgimento do ciclo das histórias de aventuras, o qual se manteve até o final do século XIX.

Pouco depois da Revolução Francesa, com o início da era romântica, as manifestações literárias com base na fantasia ressurgem. Os contos de Perrault são, então, consagrados. Também nesse período, Jacob e Wilhelm Grimm, os Irmãos Grimm, iniciam uma busca científica da mitologia presente na narrativa oral na Alemanha, recolhendo novelas populares e uma série de documentos. Como resultado, publicam, em 1812, a obra *Kinder und Hausmärchen* que é uma coletânea de contos folclóricos alemães, na qual se encontram textos que se tornaram clássicos da literatura infantil universal como *Branca de neve*, *João e Maria*, *O pequeno polegar*, dentre muitos outros.

Mesmo que mais de um século separe as descobertas dos Irmãos Grimm dos trabalhos de Perrault, muitas semelhanças entre suas produções podem ser apontadas, pois ambas as obras têm suas fontes nas tradições oriental e celta. Tanto o acervo dos irmãos alemães quanto o do pesquisador francês trazem o maravilhoso, o sobrenatural, as provas e os obstáculos, a metamorfose e o poder do destino em uma abordagem na qual predominam a alegria e a leveza

no trato com os medos e as dificuldades. Daí a forte aceitação dentro do mundo infantil.

Hans Christian Andersen, poeta e novelista dinamarquês, consagrado hoje, afirma Nelly Novaes Coelho (1991), como o real criador de uma literatura voltada para a infância, recolheu versões de contos orais e os uniu a outros de procedência literária, publicando-os em 1835. A fonte de sua obra centra-se na literatura popular dinamarquesa, finlandesa, sueca e norueguesa, o que evidencia a influência da cultura nórdica em seu acervo. Segundo Laura Sandroni (1987), do encontro de sua poesia com o folclore de seu país resultaram obras e personagens eternos como *O soldadinho de chumbo*, *A sereiazinha*, *A rainha da neve* e *O patinho feio*.

Pertencentes a um mundo fantástico, o conto de fadas e o conto maravilhoso acabaram identificados como formas similares e sinônimo de tal literatura. No entanto, surgem de fontes diferentes, abordam problemáticas próprias e são apenas um segmento do gênero literário dirigido à infância. Atualmente, essas denominações rotulam indistintamente as narrativas da literatura infantil conhecida como clássica, sem que haja uma observação coerente em relação às diferenças entre as duas formas:

Entretanto, por um simples confronto entre A Bela adormecida, A Bela e a Fera ou Rapunzel, de um lado, e O Gato de botas, O Pescador e o Gênio ou Aladim e a lâmpada maravilhosa, de outro, nota-se que há uma diferença essencial. Diferença quase inexistente ao nível da forma (pois todos pertencem ao universo do maravilhoso), mas que pode ser facilmente percebida ao nível da problemática motriz de cada conto. (COELHO, 1991, p.12, 13)

Nos contos de fadas, mesmo sem a presença das fadas, o desenvolvimento dos argumentos se dá dentro de um universo “feérico”, estando presentes reis, rainhas, princesas, gênios, bruxas, objetos mágicos, etc. Tais contos têm tempo e espaço próprios, longe da realidade conhecida. O princípio gerador deste tipo de conto centra-se em questões de cunho existencial e filosófico. Via de regra, neste tipo de conto, o núcleo da problemática concentra-se na realização humana através da união homem-mulher. Para tanto, existem obstáculos ou provas que precisam ser vencidas em uma espécie de ritual de iniciação no qual o herói chega ao ideal desejado que, por sua vez, pode ser o seu próprio eu ou a princesa prometida. De origem celta, os contos de fadas surgiram de poemas sobre amores eternos, fatais, que mais tarde se integraram às novelas. Tinham uma essência idealista e preocupada com os valores espirituais do homem.

Diferente dos contos de fadas, os contos maravilhosos não têm a presença de fadas, reis, príncipes; sua magia concentra-se em animais falantes, objetos mágicos, duendes e gênios, desenvolvendo-se em espaço e tempo próximo, familiar. Concentrando-se mais numa realização material do que existencial, tais contos enfatizam as necessidades primárias e as paixões imediatas dos seres.

Historicamente, recupera-se como a mais importante coletânea de narrativas maravilhosas *Calila e Dimna* que, originária da Índia, surge de narrativas pertencentes ao *Pantshatantra* e à *Mahabharata*. A primeira obra era um conjunto de apólogos usados por budistas em pregação desde o século V e a segunda, uma primitiva forma de epopéia indiana escrita em IV a.C. e IV d.C. Essa obra, que obedece a uma estrutura labiríntica — resultante do embaralhamento de várias histórias —, é considerada por alguns estudiosos como um tratado de política, porque a temática é centrada na luta pelo poder, e, vista por outros, como um exemplário de “bom conduto”. Acima de tudo, entretanto, a obra é o molde de uma visão mágica de mundo, visão esta que funde o real e o imaginário, tornando-se difícil o estabelecimento de um limite para ambos. Tal coletânea difundiu-se pela Antigüidade através de versões persas, sírias, hebraicas, árabes, latinas e línguas de menor

uso como o castelhano, o *francién*, entre outras, de VI a XII d. C. (COELHO, 1991).

A coletânea *As mil e uma noites* é apontada como o verdadeiro ponto de convergência de todo o fabulário oriental, sendo a mais célebre compilação de contos maravilhosos que circulam no mundo ocidental. Finalizada, provavelmente no século XV, essa obra chegou ao mundo europeu somente no início do século XVIII, através de sua tradução para o francês por Antoine Galland (Ibid.). Tal tradução tem apenas trezentos e cinquenta noites, mas foram suficientes para que a princesa Sherazade e suas histórias infundáveis contadas ao Rei Schariar passassem a fazer parte da vida diária francesa, nos alegres e ilustrados salões da corte do rei Luís XIV na França.

É a partir do século XVIII, utilizando-se de material proveniente de contos de origem folclórica e da adaptação de textos clássicos e associada à escola, que a literatura infantil emerge como segmento literário e principal instrumento transmissor de modelos sociais, desempenhando um papel fundamental na formação do cidadão, sendo, portanto, importante elemento estruturador da sociedade. Foi dessa forma que esta produção literária contribuiu para a formação de uma casta superior culturalmente, como era de interesse da classe burguesa.

Conforme Zilberman (1983), a burguesia, detentora de um poder político equivalente a seu poder econômico, impôs seus valores e sua cultura, em cujo centro se encontra uma significativa ênfase à criança e às instituições que a ela se ligam. O ser infantil transformou-se, então, na entidade centralizadora na formação do conceito burguês de família:

A natureza intrinsecamente social da literatura infantil decorre das circunstâncias que provocaram seu aparecimento. Emergindo paralelamente a um novo fenômeno — o de idealização da criança e da infância —, sua existência não pode ser compreendida sem que seja vinculada à nova posição que ocupa a burguesia na sociedade européia durante o século XVIII. Ao conquistar um poder político coerente com sua crescente capacidade econômica, a classe burguesa impõe também seus valores e sua cultura, em cujo centro está uma ênfase especial dada à criança e às instituições ligadas a ela. (ZILBERMAN, in KHÉDE, 1986, p.18, 19)

Posteriormente, devido à problemática gerada pela sociedade industrial, ao final do século XIX, a literatura tornou-se crítica (COELHO, 1991), despontando no panorama literário vários contos de fundo ideológico. Foi somente no século XX que surgiu a necessidade de preocupar-se não só com o intelecto, mas, também, com o emocional da criança, o que acarretou um aperfeiçoamento da pedagogia e da psicologia infantil, parâmetros indiscutíveis da literatura para crianças. Portanto, o caminho para a redescoberta da

literatura infantil, nesse século, foi aberto pela psicologia experimental que revelou a inteligência como um elemento estruturador do universo íntimo que cada ser constrói. A nova abordagem chama a atenção para os diferentes estágios do desenvolvimento humano e sua importância fundamental para a evolução e formação da personalidade do adulto futuro.

Fruto de específicas forças sociais, culturais, políticas e econômicas, o conceito de infância é, portanto, bastante recente em termos históricos. Sendo produto de uma dada sociedade, tal noção está sujeita a alterações em consonância com alterações sociais mais amplas, que não se restringem ao âmbito político, econômico, psicológico ou mesmo biológico. São as diretrizes filosóficas que mais influem na visão que se constrói do ser infantil. O conceito com o qual se trabalha contemporaneamente foi forjado, portanto, de acordo com a ideologia de uma específica classe social em ascensão, a burguesia, e por meio dos instrumentos mais adequados disponíveis: família, escola e literatura. Ao reconhecer a contemporaneidade como um período histórico de grandes mudanças e até de revoluções na estrutura cotidiana, começa-se a perceber uma alteração significativa nas circunstâncias sociais e culturais relacionadas à visão corrente de infância. Sob este aspecto, percebe-se que, em cada época histórica, a literatura infantil tem sido portadora de valores

subjacentes à sociedade, desencadeando reflexões e críticas sobre as idéias e práticas emergentes em cada período histórico.

A partir da década de 80, do século XX, vislumbram-se modificações no viver humano. Percebe-se — mesmo sem saber o como e o porquê — uma alteração nas relações humanas, sejam elas políticas, econômicas ou familiares, que indica que a cultura vigente tem se estabelecido sob novos e ainda não totalmente compreendidos parâmetros. Passa-se a preconizar o desaparecimento do sentido que foi sendo dado, até então, à infância. O sentimento de inquietação em relação ao reconhecimento do ser infantil espalha-se rapidamente ao senso comum. Dentre os fatores apontados para a configuração do quadro estão, principalmente, a alteração das bases sobre as quais se fundamentou o conceito de infância, pela transformação do modelo burguês de família, o atendimento insuficiente prestado pela escola e o estabelecimento da influência vigorosa e dirigida da indústria cultural na construção de significados.

Para contextualizar este estudo, pensa-se, primeiro, em revisar o conceito de cultura, para, posteriormente então, buscar a compreensão das estruturas e dos eventos que formam o panorama cultural contemporâneo, com vistas a reconhecer o universo infantil referente a tal contexto.

1.2 Cultura

Conforme Proença Filho (1967), o termo cultura tem a marca da pluridimensionalidade. Em decorrência disso, várias são as posições teóricas sobre o tema. Além de destacar a postura antropológica que entende a cultura como o conjunto de integração dos modos de pensar, sentir e de fazer adotados por uma comunidade na busca de soluções para os problemas da vida humana associativa, Proença Filho ressalta, ainda, considerações bastante pertinentes de alguns estudiosos do tema:

Cultura é a totalidade de comportamento apreendido e transmitido socialmente. F.M. Keesing. (1967, p.19)

Cultura é o conjunto de criações do homem, que constituem um universo humano superorgânico, acima do universo físico ou inorgânico e do universo biológico ou orgânico. J. Mattoso Câmara Jr. (loc.cit.)

[...] cultura constitui um corpo complexo de normas, símbolos, mitos e imagens que penetram o indivíduo em sua intimidade, estruturam os instintos, orientam as emoções. Edgar Morin. (loc. cit.)

Pela palavra cultura, em sentido geral, indicam-se todas as coisas com as quais o homem se aperfeiçoa e desenvolve as variadas qualidades da alma e do corpo; [...] torna a vida mais humana, tanto na família quanto na comunidade civil, pelo progresso dos costumes e das Instituições, enfim, exprime, comunica, conversa, em suas obras, no decurso dos tempos, as grandes experiências espirituais e as aspirações, para que sirvam ao proveito de muitos, e ainda de todo o gênero humano. Da Construção Pastoral Gaudim et Spes.

(Ibid., p.20)

De acordo com E. D. Hirsch, em seu *Dictionary of cultural literacy* (1993), cultura é a soma de atitudes, costumes, e crenças que transmitidas, de geração em geração, através da linguagem, de objetos materiais, de rituais, de instituições e de expressões artísticas, destacam um grupo de pessoas dos demais.

Já Nicola Abbagnano, no *Dicionário de filosofia*, indica que:

[...] esse termo tem dois significados básicos. No primeiro e mais antigo, significa a formação do homem, sua melhoria e seu refinamento. [...] No segundo significado, indica o produto dessa formação, ou seja, o conjunto dos modos de viver e de pensar cultivados, civilizados, polidos, que também costumam ser indicados pelo nome de civilização. (1998, p.225)

E, citando Kant, depois Hegel, Abbagnano complementa sua definição afirmando que:

‘Num ser racional, cultura é a capacidade de escolher seus fins em geral (e portanto de ser livre). Por isso, só a cultura pode ser o fim último que a natureza tem condições de apresentar ao gênero humano’.

[...]

‘Um povo faz progresso em si, tem seu desenvolvimento e seu crepúsculo. O que se encontra aqui, sobretudo, é a

categoria da cultura, de sua exageração e de sua degeneração: para um povo, esta última é produto ou fonte de ruína'. (Ibid., p.255)

Tal exaustiva exposição de conceitos de cultura obedece a um propósito: explorar a diversidade de pontos de vista possibilitada pela complexidade conceitual que envolve o termo. Assim, reconhece-se que a cultura, tema central das discussões antropológicas, faz parte das inquietações do pensamento científico-filosófico há muito tempo, tendo recebido, dessa forma, várias definições. Inclusive, há a indicação de que Confúcio, no século IV antes de Cristo, já pensava sobre o assunto, quando afirmou que a natureza dos homens é a mesma, são seus hábitos que os mantêm separados (LARAIA, 2003). Não se pretende, portanto, discutir a validade de tais posicionamentos, pretende-se, pura e simplesmente, reconhecê-los como constituintes de uma questão sem possibilidade de conclusão.

No entanto, não abandonando totalmente a intenção de isenção quanto à avaliação dos conceitos, opta-se pelo enfoque semiológico de Geertz como a fala mais plástica e elucidativa em relação à cultura: “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise” (1978, p.15).

Nesse primeiro levantamento de tentativas de definição de cultura, pode-se perceber que essa não se configura como uma realidade pacífica, pois varia de acordo com o enfoque. No entanto, pode-se estabelecer duas concepções básicas: a humanista e a antropológica. O enfoque humanista concebe a cultura como o conjunto da produção humana e o antropológico confere ao termo cultura uma maior amplitude, considerando todos os aspectos relacionados à vivência humana em uma determinada sociedade, toda a sua herança social e todos os elementos que podem ser conectados a ela.

Percebe-se, então, que é impossível definir cultura sob um só prisma, porém, ao mesmo tempo, reconhece-se a simplicidade da questão: cultura é tudo aquilo que cerca o homem o construindo:

[...] a terra é natureza, mas o plantio é cultura. As árvores são natureza, mas o papel que delas provém é cultura. Em resumo, tudo que é produzido pelo ser humano é cultura. (VANNUCCHI, 1999, p.15)

Ao transformar o seu ambiente, o homem é afetado por tais transformações. Portanto, ao produzir seu contexto, o homem produz-se a si mesmo, se autoproduz, não havendo cultura sem homem, nem homem sem cultura. Assim, cultura é tudo o que

resulta da ação humana, não sendo algo que exista independente do homem. Sua existência é sempre marcada “em relação a”. Ela faz parte do íntimo humano, pois o homem só se humaniza porque vive em sociedade e internaliza seus padrões racionais e emocionais. Sua construção se dá através do contato com o outro dentro de uma realidade específica. A cultura, portanto, não somente cerca o ser humano, mas o penetra, moldando sua identidade, sua personalidade, sua perspectiva, seu intelecto e suas emoções.

Configurando-se nos modos de ser e de conviver, socialmente aprendidos, e envolvendo todos os aspectos da vida social, o que inclui tanto o comportamento como a aprendizagem, cultura é um todo complexo que abrange tanto a moral, a ética e a estética, quanto à linguagem, o conhecimento, as crenças e os costumes.

A grande dificuldade em definir-se o que é cultura reside no fato de ser uma idéia e não algo palpável. Ela não é pura e simplesmente o produto da ação humana, mas seu método de produção e o efeito do produto sobre o homem, resultando de suas escolhas no intuito de organizar sua existência em relação àquilo que o rodeia, sendo, portanto, produto do pensar humano.

Sob tal prisma, ao mencionar cultura, está-se evidenciando a existência histórica de significados compartilhados por um determinado grupo, através da qual se distinguem das demais comunidades humanas. Assim, à organização dos significados e dos métodos próprios a um grupo social dá-se o nome de cultura:

Cultura é uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social. Ou seja, cultura não é algo natural, não é uma decorrência de leis da física ou biológicas. Ao contrário, a cultura é um produto coletivo da vida humana. Isso se aplica não apenas à percepção da cultura, mas também à sua relevância, à importância que passa a ter. (SANTOS, José, 2004, p.45)

Contemporaneamente, a concepção de cultura mais aceita advém do pensamento de Edward Tylor (1958) que, sintetizando o vocábulo germânico *kultur* — os caracteres espirituais de um grupo social — e a palavra francesa *civilization* — as realizações materiais de uma comunidade —, elaborou o termo *cultur* para designar o conjunto complexo de elementos assumidos pelo homem, enquanto membro de uma sociedade, na forma de costumes, capacidades e hábitos. Foram reunidas, então, em torno de um só vocábulo, com a forte marca do aprendizado, as possibilidades do pensar e do agir humanos.

No entanto, é preciso ter em mente que a cultura não é um simples conglomerado de idéias, preceitos, valores, parâmetros e instituições que podem ser tomados separadamente em categorias. Ela é um engenhoso sistema de elementos coordenados e integrados com perfeição. De acordo com o antropólogo Eduard Hall (1981), os mecanismos da cultura mantêm-se de acordo com um código sofisticado e secreto que não está escrito em nenhum lugar, que ninguém sabe de sua existência, mas que é entendido por todos.

Roque de Barros Laraia (2003), na tentativa de sintetizar os esforços da antropologia em reconstruir o conceito de cultura, fragmentado por variadas formulações, utiliza o esquema elaborado por Roger Keesing (1974), no qual divide as modernas tentativas de conceituação do termo em duas abordagens. A primeira delas toma a cultura como um sistema adaptativo, conforme o qual as culturas são sistemas que proporcionam a adaptação do homem a sua condição e ao seu meio. Economia, política, religião, arte, ciência e tecnologia são elementos desse sistema. Esta abordagem apresenta uma forte influência da biologia, pois, segundo seus princípios, sendo o homem um animal, como todos os demais animais, deve estabelecer uma relação adaptativa ao seu meio para poder sobreviver. Portanto, mesmo que tal adaptação seja possível pela cultura, o processo é regido mais pelas leis biológicas comandadas pela seleção natural. A produção decorrente da organização social,

da economia e a tecnologia se configura, conforme esta vertente, como o caráter mais adaptativo da cultura, pois é dessa produção que advém os princípios de mudança que se proliferam depois construindo uma nova realidade. Tal abordagem destaca o papel dos componentes ideológicos dos sistemas culturais afirmando que seu alcance pode ser percebido em aspectos como o controle populacional, a preservação do ecossistema, etc.

Uma outra vertente de conceituação da cultura classificada por Roger Keesing (1974) é a que ele denomina teorias idealistas de cultura. Keesing subdivide tal segmento em três abordagens distintas. Dentre elas, a que considera a cultura como um sistema cognitivo. A abordagem destaca-se pela análise dos modelos construídos pelos participantes de uma comunidade a partir de seu universo particular, consistindo em algo que se deve conhecer ou acreditar para transitar dentro de uma dada sociedade.

Uma segunda abordagem dentro dessa vertente de pensamento é aquela que toma a cultura como sistemas estruturais (LARAIA, 2003). O representante mais notório deste pensamento é Claude Lévi-Strauss, para quem a cultura é:

[...] um sistema simbólico que é uma criação acumulativa da mente humana. O seu trabalho tem sido o de descobrir na estruturação dos domínios culturais —

mito, arte, parentesco e linguagem — os princípios da mente que geram essas elaborações culturais. (Apud LARAIA, 2003, p. 61)

Como indica Laraia (2003), Lévi-Strauss elabora uma teoria que, através do reconhecimento de uma unidade psíquica da humanidade, explica os paralelismos culturais pelas regras do inconsciente.

A terceira abordagem da vertente ligada às teorias idealistas de cultura, destacada por Kessing (1974), considera cultura como sistemas simbólicos. Conforme esta abordagem, a cultura é um sistema de símbolos e significados, sendo sua interpretação uma tarefa muito complexa. Tendo em vista a pluralidade dos esforços em prol de uma conceituação antropológica de cultura, de acordo com Laraia:

[...] a discussão não terminou — continua ainda —, e provavelmente nunca terminará, pois uma compreensão exata do conceito de cultura significa a compreensão da própria natureza humana, tema perene da incansável reflexão humana. (Op. cit., p. 63)

Contudo, a construção e a assimilação da cultura só é possível através de uma potencialidade que apenas o homem tem: a capacidade de socialização. É apenas através da interação entre os

indivíduos que o bicho homem se torna um ser humano. Assim, o homem não nasce “ser social” senão em potência, mas se torna “ser social” no contato com outras pessoas. De acordo com Lucia Santaella (2003, p. 219), sob a perspectiva da semiótica, “cultura é mediação. Onde houver vida, há cultura, pois a vida só se explica porque, no seu cerne, reside a inteligência, outro nome para mediação”.

Então, natureza e cultura não se estabelecem numa simples oposição, mas em níveis diferentes que compreendem desde as formas rudimentares até as complexas, animadas pela capacidade simbólica do homem:

É em razão dessa complexidade que o ser humano e todas as formas e níveis de cultura por ele produzidos se constituem em pontos privilegiados a partir dos quais se pode mirar a vida e o universo. (SANTAELLA, loc.cit.)

Percebe-se, dessa forma, que a cultura pode ser considerada como a principal característica humana, pois é ela que diferencia os homens entre si. Conforme Geertz (1978, p.61):

[...] nós somos animais incompletos e inacabados que nos completamos e acabamos através da cultura — não através da cultura em geral, mas através de formas altamente particulares de cultura.

Geertz (Ibid.) destaca ainda que, apesar de sua alta capacidade de aprendizado, o homem tem uma forte dependência de um tipo específico de aprendizado que consiste em atingir objetivos, apreender e aplicar determinados sistemas de cunho simbólico. Assim, diferente dos outros animais que se adaptam ao meio com base em formas de aprendizado regidas por leis essencialmente biológicas, chaves físicas inseridas nas fechaduras orgânicas, o homem, no mesmo processo de adaptação ao meio, obedece a estruturas conceptuais que moldam talentos amorfos. Ou seja:

Entre o que o nosso corpo nos diz e o que devemos saber a fim de funcionar, há um vácuo que nós mesmos devemos preencher, e nós o preenchemos com a informação (ou desinformação) fornecida pela nossa cultura. (GEERTZ, 1978, p.61)

Contudo, a dificuldade em discernir, no comportamento humano, o que é culturalmente condicionado e o que é inato contribui, substancialmente, para o dilema em torno da idéia de cultura. Ainda nas palavras de Geertz (Ibid., p.62):

Entre os planos básicos para nossa vida que nossos genes estabelecem — a capacidade de falar ou de sorrir — e o comportamento preciso que de fato executamos — falar inglês num certo tom de voz, sorrir enigmaticamente numa delicada situação social — existe um conjunto complexo de símbolos significantes, sob cuja direção nós transformamos os primeiros no segundo, os planos básicos em atividade.

Enfim, mesmo considerando toda a complexidade da questão, cultura sempre implica sociedade humana. Determinada comunidade humana produz sua cultura e, num movimento dialético, tal produção cultural constrói a comunidade. Ao contextualizar a cultura e o seu alcance contemporaneamente, sua complexidade de significação assume proporções ainda maiores, frente a um movimento de igual dificuldade de conceituação: a pós-modernidade. Cabe então, neste momento do estudo, investigar algumas considerações acerca do momento sociohistórico atual. Mesmo sendo uma tarefa difícil, uma vez que o conceito ainda está em discussão, tentar-se-á contextualizar a pós-modernidade ou apresentar algumas das perspectivas disponíveis quanto ao contexto contemporâneo, a fim de identificar as diretrizes que constituem influência na construção da obra e do imaginário infantil contemporâneo.

1.3 Pós-modernidade

A sociedade humana assiste, na transição entre os séculos XX e XXI, a um vertiginoso processo de mudanças na técnica e na história do pensamento. Os modos das ciências, das artes e das

comunicações alteram-se numa aceleração desestabilizadora que se reflete nas estruturas institucionais e comportamentais.

Tomado por pós-modernidade, alta modernidade, modernização reflexiva ou capitalismo tardio, dentre outros conceitos, o momento contemporâneo vem sendo descrito em meio a controvérsias. Pensar tal idéia corresponde, então, a enfrentar um mar revolto no qual as correntes se distanciam e se entrecruzam com frequência, dada a multiplicidade de concepções sobre o termo.

Segundo Fredric Jameson (1996a), o novo impulso em que se configura a pós-modernidade não se funda em si mesmo, mas em relação ao próprio mecanismo contra o qual investe, a modernidade. Ainda que resista a conceber o conceito de pós-moderno como sinal de uma mudança de época — uma vez que, para ele, o pós-modernismo é a lógica cultural da terceira grande etapa do capitalismo, o capitalismo tardio —, Jameson (1985) apresenta-o dotado de uma periodização bem definida com origem no momento histórico imediatamente posterior à Segunda Guerra Mundial.

Habermas (2000), por sua vez, vê a pós-modernidade em relação às tendências políticas e culturais neoconservadoras que objetivam combater os ideais iluministas, ressaltando as falhas da racionalidade expandida na modernidade. Compreendendo a

modernidade como um projeto inacabado, sugere que se deveria “aprender com os desacertos que acompanham o projeto” (HABERMAS, 1992, p. 118).

Lyotard (1986) indica que o pós-moderno pode ser tomado como parte integrante do moderno, mesmo porque, pós-moderno não é um termo muito bom por encerrar a idéia de periodização histórica e periodizar é um ideal clássico ou moderno. Assim, é mais apropriado tomar o termo pós-moderno como uma simples indicação de um estado de espírito ou, mais apropriadamente, um estado da mente:

O pós-moderno, enquanto condição da cultura nesta era [pós-industrial], caracteriza-se exatamente pela incredulidade perante o metadiscurso filosófico-metafísico, com suas posições atemporais universalizantes. (Ibid., p. viii)

Charles Lemert, no entanto, em seu bem humorado estudo *Pós-modernismo não é o que você pensa* (2000), afirma que, se o pós-modernismo um dia fizer sentido, ele o fará somente quando, na ausência de uma ideologia dominante, a maioria das pessoas conseguir lidar com a realidade — hoje, ainda insuficiente — de que as coisas não são o que parecem ser; são apenas aquilo que

dizemos que são. Num “sentido pós-moderno”, no seu glossário impossível, o autor propõe as seguintes definições (Ibid., p.88):

Pós-modernidade: período histórico que, crêem alguns, marca o fim da modernidade; o todo complexo de um período histórico social real; cf. pós-modernismo.

[...]

Pós-modernismo: a cultura, incluindo as teorias, da pós-modernidade; toda cultura ou teoria que estude, pratique ou leve a sério de alguma maneira a ruptura da modernidade.

Na opinião da teórica canadense Linda Hutcheon (1991), o pós-modernismo é um fenômeno contraditório que usa e abusa, instala e depois subverte os próprios conceitos que desafia, seja na arquitetura, na literatura, na pintura, na escultura, no cinema, no vídeo, na dança, na televisão, na música, na filosofia, na teoria estética, na psicanálise, na lingüística ou na historiografia. Os teóricos associam a pós-modernidade com os aspectos políticos e sociais da contemporaneidade, enquanto o pós-modernismo possui ligação com as artes. O movimento que constrói este novo momento histórico convencionou-se chamar de pós-moderno.

Sendo necessário esboçar uma etiologia da expressão pós-moderno, Teixeira Coelho indica que se deve considerar que o termo guarda proximidade, em forma e conteúdo, com a palavra pós-industrial:

A sociedade pós-industrial é a que sucede aquela resultante dos tempos heróicos da Revolução Industrial do século XIX em seus primórdios, a revolução de uma pré-história das máquinas, das Grandes Máquinas Sujas (de que o filme *Metrópolis*, de Lang, é símbolo) e das relações sociais por ela geradas: jornada de trabalho de dezesseis horas diárias (outro filme notável: *Os Companheiros*, de Bolognini), bairros operários mergulhados na imundície, infâncias operárias massacradas. ([s.d.], p.54)

Avaliando tal questão, Eduardo Subirats (1991) aponta que a grande polêmica gerada pelo termo pós-moderno surge pelo simples fato de que esse evidencia a existência de uma nova consciência estética e cultural e de uma percepção de radicais mudanças no viver humano e em suas circunstâncias históricas.

Fredric Jameson (1996b) afirma que no pós-modernismo percebe-se a dissolução de algumas fronteiras e divisões fundamentais, sendo notável o desgaste da clássica distinção entre cultura erudita e cultura de massa, o que seria, entre todas, a mais desalentadora característica da pós-modernidade sob o ponto de vista acadêmico. De forma direta, Rouanet questiona:

E o pós-moderno? Corresponderia a uma verdadeira ruptura? Reformulando a pergunta: partindo do princípio de que o pós-moderno se define, em sua acepção mais geral, por um questionamento da modernidade, no todo ou em parte, podemos dizer que

estamos vivendo uma época de transição para a pós-modernidade? (2000, p. 231)

Contudo, Featherstone (1995) indica que, se os termos moderno e pós-moderno são genéricos, torna-se visível que o prefixo “pós” significa algo que vem depois, uma quebra ou ruptura com o moderno, definida, provavelmente, em contraposição a ele. O termo pós-modernismo, então, se apóia numa negação do moderno, num abandono, rompimento ou afastamento em relação às suas características, com ênfase no sentido de deslocamento relacional. Dessa forma, o pós-moderno tornar-se-ia um termo de relativa indefinição, uma vez que se está apenas no limiar do mencionado deslocamento e não em condições de tomar a idéia de pós-moderno como uma assertiva plenamente desenvolvida, com capacidade de ser definida por sua própria natureza. Então, um tanto descrente, Featherstone (1997) afirma que qualquer referência que se faça ao termo pós-modernismo cria o risco de que esteja apenas sendo perpetuada uma moda intelectual passageira, fútil e sem importância. O prolongamento de tal discussão pode ser provocado pelo fato de que, embora certos críticos de jornal e paraintelectuais usem o termo de forma cínica ou depreciativa, o pós-modernismo tem apelo suficiente para interessar a um público mais amplo de classe média e poucos termos acadêmicos recentes desfrutaram tamanha popularidade.

Resultante da crise dos valores modernos, não se podendo precisar, portanto, uma data de início, conforme David Harvey (2002), a pós-modernidade deve ser tomada como uma condição do contemporâneo. Segundo o autor, isso se dá, principalmente porque o moderno ainda é muito presente no cotidiano contemporâneo em práticas e idéias que a pós-modernidade não nega, mas simplesmente engloba.

Pérez Gómez (2001), referindo-se ao mesmo momento, salienta a vivência humana de uma sensação inevitável de crise externa e interna. Segundo o autor:

A modernidade, a idéia de progresso linear e indefinido, e produtividade racionalista, a concepção positivista, a tendência etnocêntrica e colonial de impor o modelo de verdade, bondade e beleza próprio do ocidente como um modelo superior e a concepção homogênea de desenvolvimento humano, que discrimina e despreza as diferenças de raça, sexo e de cultura, se desmorona ante as evidências da história da humanidade no século XX, coalhada de catástrofes e hostilidades. (Ibid., p. 19)

De modo geral, afirma-se que a modernidade surgiu com o Renascimento sendo definida em relação à Antigüidade. Sob o ponto de vista da sociologia alemã do final do século XIX e início do século XX, do qual deriva a maior parte do sentido pelo qual o termo

é compreendido hoje, a modernidade contrapõe-se à ordem tradicional, implicando a progressiva racionalização e diferenciação econômica e administrativa do mundo social — processos esses que resultaram na formação do Estado capitalista-industrial e que muitas vezes foram vistos sob uma perspectiva marcadamente antimoderna (WEBER, 2002). Assim, falar em pós-modernidade é sugerir a mudança de época ou, pelo menos, a interrupção da modernidade, envolvendo a emergência de uma nova totalidade social em relação a seus princípios organizadores distintivos.

Krishan Kumar atenta para o fato de que o prefixo “pós” é ambíguo, podendo carregar tanto o sentido de um novo estado de coisas, enfatizando a idéia de renovação, como a idéia de *post-mortem* (1997, p.79), sugerindo o término, o fim:

O que, contudo, todas elas evidentemente compartilham é de alguma concepção de moderno. Qualquer que seja o significado atribuído ao termo, o pós-modernismo tem que referir-se a alguma idéia particular da modernidade. (KUMAR, loc.cit.)

O que se percebe, portanto, é que o pós-modernismo está mais para uma circunstância latente que emerge do próprio cotidiano do que um movimento programado e preciso. Harvey (2002) corrobora isso quando comenta uma série de datas e eventos

que podem ser tomados como propulsores da condição contemporânea. Dentre eles — também citados por Teixeira Coelho (1997) —, encontram-se o fim da Segunda Guerra Mundial, a descoberta da penicilina e outros medicamentos que apresentam a cura efetiva para doenças ameaçadoras, a invenção da TV, a reconstrução arquitetônica das cidades e a popularização da pílula anticoncepcional, que acabou por influenciar a alteração do núcleo familiar burguês. A complexidade surge, portanto, disso, pois são vários os fatos que não apagam a modernidade do cotidiano, tampouco estabelecem uma nova ordem definida.

Lyotard (1986), por sua vez, é partidário da corrente que considera como premissa de uma sociedade ou era pós-moderna uma ordem pós-industrial. Nesse sentido, a ênfase do interesse de Lyotard sobre o contexto contemporâneo reside nos efeitos do evento que ele chama de “computadorização da sociedade” sobre o conhecimento, argumentando que a perda de sentido na pós-modernidade não deveria ser lamentada, uma vez que ela assinala uma substituição do conhecimento narrativo pela multiplicidade de jogos de linguagem e do universalismo pelo localismo. Ao decretar o fim das metanarrativas, Lyotard apresenta a pós-modernidade como a época em que os discursos se atravessam, se fragmentam e se misturam, numa dinâmica na qual o sentido não vem de outro ponto senão de sua continuação, na intersecção, indicando que a

continuidade só é dada, segundo Harvey (2002, p.55), no “vestígio” do fragmento em sua passagem entre a produção e o consumo:

Simplificando ao extremo, considera-se ‘pós-moderna’ a incredulidade em relação aos metarrelatos [...]. Assim, nasce uma sociedade que se baseia menos numa antropologia newtoniana (como o estruturalismo ou a teoria dos sistemas) e mais numa pragmática das partículas de linguagem. Existem muitos jogos de linguagem diferentes; trata-se da heterogeneidade dos elementos. (LYOTARD, 1998, p.xvi)

Jean Baudrillard (1983) destaca que as novas formas de tecnologia e informação são fundamentais para a alteração de uma sociedade produtiva em uma sociedade reprodutiva. De acordo com tal percepção (Id., 1995), a explosão da cultura vivenciada cotidianamente é um dos aspectos fundamentais que caracterizam a pós-modernidade. Sob esse ponto de vista, a invasão dos signos colocariam em cheque a distinção entre realidade e ficção que é um dos principais elementos que configuram o cenário das sociedades contemporâneas do ocidente. Às vezes a favor, às vezes contra, mas sempre a partir das contribuições teóricas de Marx, Baudrillard reflete sobre as possíveis interpretações da conjuntura atual elaborando uma reinterpretação de suas previsões em relação ao desenvolvimento do capitalismo que se prolongaria à esfera do simbólico, caracterizando o período pós-moderno como aquele em que

a lógica da mercadoria se estenderia desde o material até às esferas culturais do ambiente social:

Tanto na lógica dos signos como na dos símbolos, os objetos deixam totalmente de estar em conexão com qualquer função ou necessidade definida, precisamente porque respondem a outra coisa diferente, seja ela a lógica social, seja a lógica do desejo, as quais servem de campo móvel e inconsciente de significação. (1995, p.11)

Conforme Baudrillard, portanto, a pós-modernidade é um período em que não há mais a preocupação de que os signos correspondam efetivamente ao mundo que representam, o que ele chama de domínio do simulacro.

Giddens, em consonância com Jameson (1996a), refere-se à pós-modernidade como modernidade tardia, relacionando os sérios reflexos na estruturação e desenvolvimento da sociedade ao esvaziamento do tempo e do espaço, originando, assim, a descontextualização:

[...] a condição de pós-modernidade se distingue por uma espécie de desvanecimento da grande narrativa e a linha de relato englobadora mediante a qual se nos coloca na história como seres que possuem um passado determinado e um futuro predizível. (1997, p.19)

Considerando a avaliação de Giddens quanto ao momento contemporâneo, Fridman indica que o sujeito contemporâneo é sobrevivente do “terremoto da falta de referências” (2000, p.45) e se perde no emaranhado da polifonia das múltiplas interpretações que caracterizam as áreas do conhecimento atualmente:

O desamparo proveniente da diluição das grandes narrativas pode ser reavaliado na multiplicação de iniciativas pela auto-realização, em uma antecipação das promessas projetadas para um futuro incerto e referidas à transformação total das relações sociais da modernidade. (FRIDMAN, loc. cit.)

Teixeira Coelho (1997) também ressalta que é traço característico do pensamento pós-moderno a aceitação de uma totalidade fragmentada e heterogênea em contraposição à busca moderna pela homogeneização. Tal pensamento dá espaço à multiplicação das diferenças, permitindo que haja, no lugar da idealização de uma identidade estável e fixa, identificações sucessivas e provisórias, sendo marcas da pós-modernidade uma concentração no presente e uma ânsia de desfrutar intensamente o instante vivido; o presenteísmo contemporâneo se opõe assim ao futurismo moderno, na fórmula de M. Maffesoli (1999):

A opção pelo presente implica o abandono relativo da

obsessão moderna com o pensado e o concebido (assim como se fala, por exemplo, num espaço concebido e num espaço pensado ou num tempo concebido e num tempo pensado) e a procura do vivido (um espaço vivido, um tempo vivido), com uma conseqüente abertura para o sensível, o emocional e o **afetual**², e a correspondente diminuição do território antes atribuído à razão como núcleo unificador da experiência humana (evidenciação dos valores vitalistas como elos entre os indivíduos e causa do estar-junto e a subseqüente diminuição do alcance da ideologia). (TEIXEIRA COELHO, 1997, p.311)

Como se percebe, através dessa retomada das principais noções sobre o tema, mesmo em meio a controvérsias, a pós-modernidade corresponde à condição sociocultural e estética do capitalismo pós-industrial. Para alguns, no entanto, o tempo pós-moderno é uma realidade, pois, desde o fim da Segunda Guerra Mundial, comportamentos e procedimentos diferenciados passaram a evidenciar-se, lançando o tempo moderno na pós-modernidade. Para outros, como Proença Filho (1995), ainda há uma grande transformação por vir, libertando o Ocidente da modernidade.

De toda forma, opta-se por considerar a imagem construída por Teixeira Coelho como a mais poética e elucidativa acerca da pós-modernidade:

Enfim, de modo resumidor e não terminativo, a figura de Prometeu, símbolo do homem moderno — ele que foi a

² Grifo do autor.

imagem do instaurador da primeira civilização humana e que se viu condenado ao suplício eterno por ter pretendido apoderar-se da verdade — é trocada pela de Hermes, deus-mensageiro e aproximador, símbolo do intercâmbio e da composição entre os contrários, descompromissado com a idéia de uma verdade única e disponível para o gozo dos prazeres imediatos. Na mesma linha de analogias, o Apolo moderno sai de cena e em seu lugar entra, com mais firmeza, Dionísio. E se a modernidade tem do mundo uma concepção dramática, pressupondo uma enunciação do problema, um desenrolar e um desfecho ou solução, a pós-modernidade desenha uma representação trágica da existência: o problema existe, freqüentemente se enrola e volta a se reenrolar sobre si mesmo mas seu desfecho, sua resolução, não é uma inevitabilidade... (1997, p.312)

Assim, reconhecendo as posições teóricas sobre a pós-modernidade como desencontradas e, por vezes, ambíguas, constata-se uma desacomodação geral quando se trata de considerar o contexto em que se encontra a sociedade contemporânea. O ponto em comum entre todas as descrições da sociedade pós-moderna, no entanto, como assinala Rouanet (2000, p.234), é o social apresentado como:

[...] um fervilhar incontrolável de multiplicidades e particularismos, pouco importando se alguns vêm nisso um fenômeno negativo, produto de uma tecnociência que programa os homens para serem átomos, ou outros um fenômeno positivo, sintoma de uma sociedade rebelde a todas as totalizações — ou o terrorismo do conceito, ou o da polícia.

É em relação a esse fervilhar sociohistórico que se pensa a cultura, por decorrência a produção cultural e, especificamente, a literatura infantil, como importante segmento desta produção. Contudo, pensar a literatura dirigida à criança por si só, sem considerar a relação com seu receptor em seu contexto, parece, de acordo com esta abordagem, pouco produtivo. Assim, é preciso que se reconheçam as especificidades do contexto no qual se encontra inserida a criança e a sistemática própria da produção que lhe é dirigida.

1.4 Infância contemporânea

Frente ao disperso cenário contemporâneo, a produção cultural dirigida à criança não esgota sua cultura própria, configurando-se tão somente de fragmentos seus, formas insólitas de viabilizar suas facetas. De instrumento de adequação ao meio, utilizado pelo homem desde os primórdios, a cultura passou a ser um caminho para sua transgressão e depois, para sua subversão. Hoje, transformada em mercadoria pela indústria cultural, a cultura e sua produção são formas de manipulação do meio, estabelecendo com o indivíduo uma relação avessa de posse e, por extensão, de poder. Vulgarmente, diz-se que alguns "têm" cultura, outros não e que uns "têm mais" cultura que outros, o que leva à pressuposição de que uma cultura é melhor que outra. Em consequência disso, o sujeito

passa a se definir a partir do que consome culturalmente e a consumir aquilo que lhe é apresentado pelo mercado como adequado, vantajoso ou correto.

Esta nova racionalidade estrutural, examinada pela primeira vez por Adorno (1987), sob a denominação de indústria cultural, constitui-se de um jogo com regras bem evidentes. Decorrente da existência de um caos cultural estabelecido no período pós-guerra, gerado pela perda do suporte que a religião fornecia, pela solvência dos resíduos pré-capitalistas e pela grande ênfase na técnica em detrimento do humano, a indústria cultural se impõe de forma sofisticada e alienadora ao criar uma nova unidade e uma nova identidade em todas as esferas. Conforme tal visão, esse modelo cultural cria a falsa identidade do universal e do particular ao passar a idéia de que a massificação identifica (ADORNO; HORKHEIMER, 1986). Nesse processo, a massa manipulada não consegue reconhecer as formas de coação por causa da maneira como a indústria cultural cria e dá sentido ao seu cotidiano através de vários meios, utilizando-se, inclusive, do mais invasivo de todos: os meios de comunicação. De modo taxativo, Adorno e Horkheimer (1986, p.114) afirmam que esses são a forma de expressão por excelência do novo monopólio: “eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem”.

Considerando essa perspectiva, tem-se a impressão de que não se pode escapar do alcance dessa nova racionalidade, pois, contemporaneamente, o filtro da indústria cultural atinge todas as esferas da sociedade (Ibid.).

Diante disso, surge a inquietação em relação à configuração da infância contemporânea, pois a criança, devido a sua peculiar condição de ser em formação, vem se prestando ao papel de instrumento, meio ideal de expansão e fim de tal projeto sociocultural. Assim, de ser incompleto, despreparado e descartável, assumindo o espaço de um adulto menor, na Idade Média, a criança passa por estágios que vão da supervalorização de sua condição em prol de um ideal de sociedade pretendido, a uma manipulação inescrupulosa de acordo com propósitos mercadológicos.

A principal porta de entrada da indústria cultural no mundo infantil encontra-se numa predisposição do espírito infantil à diversão. No contexto dessa indústria, no entanto, a diversão não é autêntica, pois interage de forma concatenada ao consumo, seguindo uma lógica na qual as coisas são redimensionadas, perdendo o seu sentido original ao fornecer à criança concepções equivocadas em relação à arte e à diversão. A associação entre diversão e consumo retira a espontaneidade do contato com o lúdico, transformando-o em algo mecânico que ocupa o espaço da criação, subjugando-a:

À mercê do jogo de forças de uma sociedade capitalista, voltada para o consumo e em vias de globalização, a criança recebe o impacto de uma produção cultural nem sempre comprometida com a sua emancipação como sujeito. (JACOBY, 2003, p. 7)

Como a criança, ao buscar o divertimento, na maioria das vezes encontra o consumo, os sentimentos decorrentes desse processo são também distorcidos. Dessa forma, as noções de fantasia, prazer e felicidade que preenchem o cotidiano infantil não são autênticas, pois a criança contemporânea não vive uma realidade genuína, mas a realidade construída e administrada pela indústria cultural, através de uma proposta de diversão que retira do sujeito a possibilidade de resistir ao impedir que a criança exerça sua larga capacidade de questionamento, desenvolvendo, no lugar da curiosidade, a necessidade.

No entanto, a questão que ora se apresenta não diz respeito aos métodos ou ao alcance moral da indústria cultural, mas ao fato de que a criança contemporânea vem se configurando de forma diferente em relação à concepção tradicional de infância e o estudo do alcance da literatura infantil junto ao seu receptor não pode ser realizado sem considerar-se tal sujeito:

O 'gênio' da infância tradicional saiu da garrafa e não consegue voltar. Textos recentes sobre o assunto, tanto na imprensa popular quanto na escolar, falam em 'perda da infância', 'crianças crescendo muito rápido' e 'terror das crianças no isolamento dos lares e comunidades fragmentados'. (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p.13)

As mudanças econômicas e socioculturais vivenciadas pelo mundo ocidental na segunda metade do século XX não exerceram influência apenas na população adulta. Com base em questões como a fragmentação da família tradicional e o acesso livre a informações sobre os mais diversos temas, incluindo aqueles tidos como adultos — que antes encontravam naquela, um filtro —, percebe-se que está se vivenciando, contemporaneamente, uma crise da infância. Conforme Steinberg e Kincheloe (Ibid., p.11):

Novos tempos prenunciam uma nova era na infância. Provas desta drástica mudança cultural estão por todos os lados, mas muitos ainda não se deram conta disso. Infelizmente, algumas das pessoas que ganham a vida estudando ou cuidando de crianças não reconheceram esta mudança de rumo histórica.

Ganhando destaque a partir da revolução industrial e do conceito darwinista de evolução, a noção de progresso consolida-se através do capitalismo monopolista e sustenta-se por meio das teorias positivistas. A história estabelece-se, então, num encadeamento de sucessivas dimensões bem delimitadas. Passado,

presente e futuro são cristalizados pelas leis da causalidade e desdobrados nos conceitos de causa e conseqüência. É nesse contexto moderno, quando a ciência admite a verdade como infalível e assume a responsabilidade de pensar e organizar o real e o ser em sua totalidade, que o sentimento de infância muda radicalmente, transformando a criança em objeto de estudo. O saber especializado assume a responsabilidade de definir a infância, contribuindo para a legitimação da autoridade da escola e dos pais em relação à educação das crianças (LASH, 1991).

As atitudes culturais em relação à temporalidade também definem o modo como a sociedade se relaciona com a infância e revelam as formas de controle da história. Assim, estando a modernidade pautada na idéia de progresso, nada mais lógico do que legitimar um funcionamento sociocultural que atenta àqueles que ainda estão em desenvolvimento no intuito de conduzir e controlar a construção do tempo futuro. Nesse momento, mais do que a compreensão de tal etapa do desenvolvimento humano, o que se percebe é a racionalização da infância legitimada pela ciência:

O que poderia ser compreendido como uma construção do sujeito mediada por sua inserção histórico-cultural, adultera-se num processo de 'assujeitamento' da criança a um modelo de desenvolvimento cientificista, universalizante e a-histórico. (JOBIM e SOUZA; PEREIRA, [s.d])

A separação entre o mundo adulto e o mundo infantil é uma das conseqüências mais marcantes do estabelecimento do sentimento de infância moderno. Possivelmente, dessa ausência do outro, herda-se, contemporaneamente, um individualismo que vai se destacando pela perda gradativa da capacidade de contato e diálogo. Surge, assim, a geração de pais ausentes e de crianças sozinhas que abre espaço para a TV e o *videogame* como babá eletrônica e para a recompensa material no lugar do afeto e do toque. Somadas às condições de produção que atualmente posicionam o sujeito de forma a reelaborar suas relações com a temporalidade, tais circunstâncias constroem uma infância solitária e vítima de um desencontro entre os “cuidados” da ciência e o desamparo íntimo.

Diante desse contexto, a questão da alteridade ressurge a partir de novos parâmetros. De acordo com Baudrillard (1995), toda uma geração que não conta com os cuidados do adulto e que não se apressa em tornar-se responsável, assume o destino de uma adolescência que de precoce passa a sem fim e sem finalidade. Independente e egocêntrica, tal vivência não reconhece o adulto como sua ascendência e rompe sem grandes remorsos com a história da família. Esses filhos sem pais, sem identidade por causa da inconsistência da alteridade, tornam-se presas fáceis ao mercado e vivem a condição paradoxal de consumidores e objetos de consumo:

Esse hiato que a falta desse diálogo representa também precisa ser pensado do ponto de vista da produção do conhecimento acerca da infância. Se a criança passa a ser reconhecida como sujeito na época moderna e ganha um novo *status* sendo valorizada na sua capacidade de constituir diálogo, a ausência do interlocutor adulto faz com que ela seja condenada a um monólogo cujo desdobramento é a formação do ‘gueto da infância’. (JOBIM e SOUZA; PEREIRA, [s.d])

O distanciamento entre adultos e crianças possibilitou o surgimento do universo enorme, bem segmentado, porém mal explorado, da produção cultural dirigida à criança. A temporalidade contemporânea centrada no urgente, no imediato, gera o hedonismo que separa a cultura infantil daquela a qual surgiu atrelada e que a condicionava ao mundo adulto: a escola. Enquanto a educação funciona sob uma lógica que consiste em desviar, de certa forma, a criança de sua infância para direcioná-la ao seu futuro adulto, o imediatismo contemporâneo reverte essa lógica, apostando menos no amanhã e centrando suas expectativas no presente. A idéia de formação é superada pela de diversão. Na visão de Nelly Novaes Coelho, o contexto é intranquilo:

Sociedade bela/horrível (ainda em processo de formação) que ao mesmo tempo em que gera progresso e melhora (às vezes desequilibra) a vida no planeta também provoca a alienação humana porque atrai o indivíduo para fora de si mesmo, alimenta-o apenas de exterioridades; impede a formação de sua consciência

crítica; impede que cada eu adquira a consciência de seu lugar no mundo e de sua relação essencial com o outro. Uma das verdades do nosso tempo é que sem essa conscientização do eu em relação ao outro e sem o domínio da palavra que nomeia e expressa as realidades não há plena realização existencial. (2005, p.13)

Conforme Gilles Brougère (2004), a literatura infantil — uma das primeiras formas de cultura infantil — tinha uma dimensão educativa muito forte e o controle total dos adultos. Contemporaneamente, no entanto, por responder a outro processo de construção, a cultura infantil é ligada à lógica da audiência, da sedução da criança, desvinculando-se do papel formador. Essa alteração no intuito do produto cultural oferecido à criança acaba por provocar um mal-estar no adulto que, por isso, torna-se hostil e a rejeita. Dessa forma, segundo Brougère, infelizmente, a maior parte da atual cultura infantil escapa à perspectiva dos pais e dos educadores. Apenas sua estrutura comercial é avaliada e a visão negativa que surge disso impede que seja considerado o conteúdo de tal produção que é mais rico do que se imagina.

A conclusão parcial a que se chega, em relação ao contexto infantil contemporâneo, indica que, mesmo lembrando discursos taxativos que afirmam que “tudo está perdido” ou “antigamente era melhor”, não é necessário se alarmar tanto. Porém, reconhece-se que pensar a criança hoje exige um olhar crítico sobre a

totalidade de suas experiências sociais. Diante de um universo tão complexo e ainda pouco explorado, dinamizado pelas multilinguagens, no qual adultos e crianças vão tecendo novas vivências e formas de perceber o mundo e a si próprios, a postura deve ser investigativa e aberta a novas sistemáticas e conceitos. As alterações no estilo de vida, nos relacionamentos interpessoais, nas formas de produção e nos meios de expressão ainda não estão devidamente compreendidas para que se possa afirmar categoricamente o momento como ideal ou problemático.

O reconhecimento das características da infância contemporânea é importante para que se entenda os processos que permeiam a literatura infantil, como produção cultural, na atualidade. A problemática em relação ao segmento literário dirigido à infância centra-se na especificidade dos indivíduos aos quais ele se destina e, assim sendo, é importante, ao se pensar em criança, considerá-la não apenas numa perspectiva evolutiva e etária, mas, principalmente, como um ente psicológico e social determinado historicamente.

2 DEMARCANDO O REFERENCIAL TEÓRICO: uma perspectiva interdisciplinar da literatura

Por meio de seu material simbólico, as narrativas dirigidas à criança dão condições ao ser infantil de selecionar elementos e interpretá-los de acordo com seus interesses, suas capacidades e suas necessidades. Jesualdo Sosa (1992), ao citar Godart, afirma que à criança não interessa a origem ou a finalidade dos contos de fadas, interessa-lhe o que lhe desperta a sensibilidade: a poesia contida neles que é expressão de sentimentos fortes e essenciais. Ela se encontra com sua realidade cotidiana e com os seres que nela habitam, por meio dessa poesia maravilhosa e onírica.

As narrativas maravilhosas são, portanto, importante instrumentação para a formação infantil e o são porque o homem só pode ser feliz através da descoberta de um sentido para a sua existência. Tais textos são responsáveis por essa ocorrência em um dos períodos mais complexos da vivência humana: a infância. Ao representar o crescimento humano e a busca por uma vida autônoma, os textos dirigidos à criança indicam uma perspectiva mais otimista de futuro, uma vez que o objetivo final dessas obras é

o alcance de um equilíbrio. Abordando a importância do contato com o conto de fadas, Bettelheim expõe que:

Na verdade, em um nível manifesto, os contos de fadas ensinam pouco sobre as condições específicas da vida na moderna sociedade de massa; estes contos foram inventados muito antes que ela existisse. Mas através deles pode-se aprender muito mais sobre os problemas interiores dos seres humanos, e sobre as soluções corretas para seus predicamentos em qualquer sociedade... (1978, p.13)

E destaca:

O prazer que experimentamos quando nos permitimos ser suscetíveis a um conto de fadas, o encantamento que sentimos não vêm do significado psicológico de um conto (embora isso contribua para tal), mas das suas qualidades literárias — o próprio conto como obra de arte. O conto de fadas não poderia ter seu impacto psicológico sobre a criança se não fosse primeiro e antes de tudo uma obra de arte. (Ibid., p.20)

Partindo dessas considerações e da constatação de que a literatura infantil tem como fatores preponderantes a adaptação ao gosto da criança e a adequação à sua capacidade cognitiva (AGUIAR; BORDINI, 1993), compreende-se que é essa ênfase na subjetividade do sujeito leitor que possibilita o aporte de uma perspectiva psicológica na análise literária de textos dirigidos à criança.

A explicação do fenômeno artístico sempre foi uma das ambições da psicologia. Mesmo quando incipiente (final do século XIX), essa ciência do comportamento já apresentava uma tendência a pensar a obra de arte. Porém, como os primeiros psicólogos não pensavam a arte como tal, mas como um reflexo distorcido de sentimentos inconfessáveis, a reação dos estudiosos da arte foi a de recusar qualquer visão que enfocasse os caracteres extra-arte. Por isso, no caso da literatura, o estudo exclusivamente do texto passou a ser defendido como forma primordial de compreensão do fenômeno literário, causando um certo preconceito em relação aos suportes teóricos relacionados à psicologia.

Embora aparentemente opostas, ambas as posições podem ser aceitas e entendidas, se nesses termos. No entanto, a obra de arte não é somente resultado de si mesma, nem tampouco, sublimação de sentimentos. Ela é uma conjunção de ambos, acrescida — e esta é a grande dificuldade de definição de sua matéria — de um “algo mais” caracteristicamente artístico (MOREIRA LEITE, 1987).

Não é obrigatório, contudo, ao se analisar um texto literário, pensar na literatura em função de algo como a sociologia, a psicologia, a política, etc. Porém, há que se considerar que, não raramente, ela alcança tais domínios. Assim, mesmo que o valor de

uma obra literária independa da consideração de valores extra-literários, a análise de um texto pode ser enriquecida à medida que mais fatores sejam considerados, pois uma obra de arte expõe sempre uma mundivivência que é parte de sua significação.

Considerando a concepção de que a obra de arte se presta à análise sob vários enfoques, aceita-se que a psicologia da arte, que se caracteriza pela busca da compreensão da obra através do conhecimento das características do indivíduo, seja um deles. Essa perspectiva volta-se para o mundo interno, para a subjetividade do sujeito, cujo foco se encontra nos processos psicológicos. É de seu interesse o comportamento humano como resultante da interação organismo-ambiente, na qual a vida consciente não se revela apenas por meio de palavras, mas também através de elementos externados pela ação. Contudo, uma perspectiva estritamente psicológica da obra de arte pode ser redutora, assim, não se descarta a ampliação do reconhecimento da arte também a partir de uma visão filosófica do produto cultural.

Como a escolha das teorias que fundamentam a investigação depende do potencial de contribuição ao intuito da análise, no momento em que se pretende reconhecer a existência de conteúdos subjacentes ao texto literário, a fim de reconhecer os mecanismos de construção de uma existência íntima do sujeito, e

selecionar um método de análise que privilegie o sujeito leitor, expondo a contribuição de sua existência externa na configuração do ser, toma-se como referência os estudos de Jung, acerca da existência do inconsciente coletivo e dos mecanismos de absorção e elaboração de imagens significativas no inconsciente humano, e os postulados de Vigotski, sobre obra de arte literária e construção do imaginário e do sujeito social, por serem esses estudiosos ligados tanto às artes quanto às questões do desenvolvimento humano.

2.1 Jung e Vigotski: uma associação possível

Embora sejam de orientações opostas, não se tem a intenção de discutir a validade de tais teorias, mas de examinar seus principais conceitos na proporção em que sejam adequados a uma descrição mais ampla dos processos de recepção da obra de arte literária, no intuito de delinear um esboço das possibilidades de influência das imagens significativas presentes nas obras literárias da série *Harry Potter* na construção do imaginário infantil contemporâneo.

2.1.1 Jung e a teoria dos arquétipos

A opção pela fundamentação teórica através das idéias de Carl Jung, no presente estudo, tem sua justificativa no fato de

sua teoria dos arquétipos poder dar maior suporte quanto à amplitude do alcance das imagens significativas do texto literário no inconsciente humano, questão que é subliminar à análise que se pretende.

Raramente Jung é lembrado sem que se faça menção a Freud, seu mestre. Um de seus primeiros e mais queridos discípulos, Jung pode ser ligado a Freud como Aristóteles a Platão, guardadas as devidas proporções. Isto se dá, porque, nos primeiros estudos do psiquiatra suíço, há a evidente influência do pensamento freudiano. Porém, gradativamente — similar ao que ocorreu com Aristóteles —, os postulados de Jung vão se distanciando por meio do desenvolvimento de um sistema complexo e menos passível de verificação científica, tornando-se, por vezes, até mesmo antagônicos aos de seu mestre. Na medida em que tal postura o afasta dos psicólogos profissionais, o aproxima dos críticos de arte, uma vez que a pluralidade de seus conceitos mostra-se mais adequada à compreensão da diversidade e da riqueza de significações contidas na obra de arte.

Para Jung (1991), a relação entre a psicologia e a arte baseia-se no fato de a manifestação dessa ser uma atividade psicológica e, assim sendo, poder ser submetida a tal perspectiva. Como toda atividade humana proveniente de motivos psicológicos, a

arte também pode ser, portanto, objeto de estudo da psicologia. Jung, porém, delimita claramente que a obra de arte pode ser foco da análise psicológica somente sob esse prisma, nunca sendo de sua alçada a investigação da essência da arte. A psicologia, segundo ele, não tem condições de descrever o que é a arte em si, sendo tal questão própria da investigação estético-artística. Assim, seja de que forma for, a psicologia tem apenas condições de investigar, no que concerne à arte, os processos de criação e recepção artística, sem atingir sua profunda essência, a arte em si.

De acordo com esta visão, a psicologia deve despojar-se dos preconceitos médicos e analisar a obra de arte, não como uma doença, cujos indícios são descobertos no inconsciente — como propunha Freud basicamente —, mas questionando sobre o seu sentido, pois tal condicionamento prévio só é interessante como facilitador de sua melhor compreensão. A verdadeira obra de arte tem um sentido especial, libertando-se de todo tipo de redução intrapessoal efêmera em direção a um caráter transpessoal.

Por meio de idéias como essas, Jung é tido pelos cientistas como um místico, pois o conteúdo de seus conceitos beira, por vezes, o simbolismo. Curiosamente, o que o aproxima da crítica de arte é o mais simbólico deles: o conceito de arquétipo:

A teoria de Jung, ao supor os arquétipos como forma de restabelecer o equilíbrio na experiência humana, pode dar um sentido mais amplo aos mitos, assim como à sua permanência e transformação. (MOREIRA LEITE, 1987, p.131)

Assim, fiel ao intuito da análise a ser realizada, seleciona-se a teoria dos arquétipos, de Jung, como aporte teórico, por acreditar-se que essa fornece, através da explicação do especial fascínio que determinadas personagens e situações exercem sobre os leitores ao longo dos tempos, meios para seleção das imagens significativas de um texto literário.

O conceito de arquétipo surge na ciência contemporânea através do pensamento de Carl G. Jung, porém encontra-se apoiado em algumas idéias de Platão e de Santo Agostinho, nas representações coletivas, de Durkheim, nas idéias a priori, de Kant, e nos modelos de comportamento da escola behaviorista. A definição de arquétipo varia bastante em diversos momentos da obra de Jung, no entanto, pode ser entendido basicamente como “esquemas estruturais de imagens” que habitam o inconsciente e que, provavelmente são herdados biologicamente (MELETÍNSKI, 1998). Para que se possa compreender o complexo conceito de arquétipo, fazem-se necessárias algumas considerações sobre inconsciente.

Segundo Jung (1993), nossa consciência não se cria a si própria. Ela surge de estâncias desconhecidas, desperta na infância e gradativamente, durante toda a vida, vai evoluindo do estado de sono, um estado de inconsciência, até a consciência. Sua psicologia se propõe a ensinar o indivíduo a descer conscientemente ao mais profundo recanto de sua alma para conhecer seus conteúdos e integrá-los à sua consciência. O inconsciente é, sob esse ponto de vista, a matriz de todas as afirmações metafísicas, de toda a mitologia e filosofia e, também, de toda expressão de vida fundamentada em premissas psíquicas.

De acordo com a concepção freudiana, o homem, na condição de ente civilizado, não pode vivenciar uma série de instintos e desejos por serem incompatíveis com a moral vigente em seu contexto de vida. Verifica-se, em casos individuais, o rompimento da tênue ligação entre o consciente e o desejo, tornando-se esse, então, inconsciente. O desejo reprimido fica assim esquecido, surgindo em seu lugar uma justificativa aparentemente racional para tanto. Grande parte desses desejos, por assim dizer, inadequados, tem ligação com elementos concernentes ao instinto sexual, que, por sua vez, é básico, sendo também, o mais cercado de escrúpulos e mistérios.

Conforme Jung, não se pode negar que a sexualidade seja uma importante função física e uma função psíquica altamente ramificada de acordo com a qual se desenvolve todo o futuro da existência humana. No entanto, não se pode reduzir tudo a ela, como se o inconsciente fosse um quarto de despejo onde armazenamos todos os desejos infantis reprimidos, porque proibidos, e todos os desejos sexuais posteriores não permitidos (1993). Com certeza, são de extrema importância para o indivíduo as experiências e os conflitos sexuais e amorosos, porém, não há nada que prove que a sexualidade seja o principal instinto humano e a essência de sua psique. Segundo a concepção junguiana, “o conceito de sexualidade é cunhado e delimitado com tal precisão que mesmo a palavra ‘amor’ se nega a valer como sinônimo” (Ibid., p.12).

Assim, Jung, no momento em que nega a teoria da sexualidade estabelecida por Freud como exclusiva para a explicação do inconsciente e a substitui por uma idéia de energia, afirma que o inconsciente tem componentes psíquicos cuja fronteira o consciente não alcança ou porque não pode mais alcançar ou porque ainda está por alcançar. Esta, então, pode ser vista como a concepção junguiana básica do que é o inconsciente:

Se para Freud o inconsciente, sede dos instintos, é fonte de energia cega e freqüentemente destrutiva, para Jung o inconsciente, — sobretudo o inconsciente coletivo, — é

o depósito, não apenas de impulsos, mas das idéias mais ricas e significativas da humanidade. (MOREIRA LEITE, 1987, p.33)

Jung mantém o resultado das repressões como conteúdo do inconsciente — conforme a concepção freudiana —, no entanto, acrescenta a ele todo e qualquer elemento que tenha sido esquecido. Ter esquecido não significa ter extinguido, significa apenas que se encontra sob uma forma subliminar, na qual sua intensidade energética caiu a tal ponto que não consegue mais aparecer no consciente (1993), razão pela qual está perdida para esse, mas não necessariamente para o inconsciente. Jung afirma que as experiências vivenciadas, mesmo quando esquecidas para a consciência, deixam marcas na psique, por meio das quais se pode reconhecer a vivência anterior. Essas marcas levam a influências indiretas que só são possíveis devido à sua fixação no inconsciente.

Tudo quanto o homem experiencia é psíquico. A própria dor física é uma imagem psíquica experienciada pelo indivíduo; as impressões sensoriais são imagens psíquicas. Elas constituem a experiência imediata, sendo os únicos objetos imediatos da consciência. Na verdade, o homem é de tal maneira envolvido pelas imagens psíquicas que não consegue penetrar na essência das coisas que lhe são externas. Todo conhecimento humano consiste no

conteúdo da psique, o qual, sendo o único imediato, é superlativamente real.

O inconsciente pessoal constitui-se, além dos já mencionados fatos esquecidos, de percepções subliminares. É diretamente associado à experiência de vida pessoal, ou seja, individual. Nas palavras de Jung (1991, p.68, 69):

Chamo de inconsciente pessoal a totalidade daqueles fenômenos psicológicos que, de per si, estariam capacitados a se tornarem conscientes, e que muitas vezes já o foram, mas que, devido à sua incompatibilidade, estão sujeitos à repressão e, portanto, são mantidos artificialmente abaixo do limiar da consciência.

Contudo, o inconsciente pessoal não dá conta de toda natureza do inconsciente, havendo ainda, uma estrutura hereditária do cérebro que traz conexões que não correspondem a quaisquer experiências de vida pessoal, mas apenas aos mitos. Tal estrutura está ligada à atividade criativa do cérebro e não simplesmente à atividade reprodutiva. É ela quem conta a história humana, a história de toda a humanidade. Jung (1993) denomina a estrutura de imagens hereditárias de inconsciente suprapessoal ou

inconsciente coletivo³. O inconsciente vive no indivíduo como uma estrutura cerebral generalizada, é onipresente e onisciente e tudo pervade. A relação do homem com o inconsciente coletivo proporciona uma leitura do ser humano além de si mesmo numa postura que o dimensiona conforme visões e mistérios de todo o sempre. Ao constatar-se que, como homem civilizado, o ser humano tem por volta de dois mil e quinhentos anos, percebe-se o alcance dessa esfera do inconsciente, uma vez que se reconhece a cultura como uma camada fina e tênue da psique em comparação às camadas primitivas “são estas camadas que formam o inconsciente coletivo, juntamente com os vestígios da animalidade que se perdem nos infindos e nebulosos abismos do tempo” (Ibid., p.17).

Segundo Jung (Ibid.), a psique humana possui elementos que não adquiriu por si mesma, mas herdou de seus antepassados. O ser humano não nasce tábula rasa, ele simplesmente nasce inconsciente. Traz consigo ao nascer sistemas organizados, especificamente humanos, prontos a funcionar. Esses, por sua vez, são resultado de anos e anos de evolução humana. Todo homem traz a configuração fundamental de seu ser, não apenas de sua natureza, como também de sua natureza coletiva. Tais sistemas herdados correspondem a situações humanas que perduram através

³ Segundo Meletínski (1998, p.20), este psicólogo tomou o conceito de inconsciente coletivo por empréstimo de Durkheim e Lévy-Bruhl, ambos pertencentes à escola francesa de sociologia — as *representações coletivas*.

dos tempos. A consciência individual vivencia essas situações pela primeira vez; o inconsciente, por sua vez, não as tem por novidade.

No entanto, seria incorreto julgar o inconsciente apenas pelos seus importantes atributos (JUNG, 1993), correndo o risco de considerá-lo como simples fonte de revelações. Antes de qualquer coisa, o inconsciente é o mundo do passado animado pela ação unilateral do consciente, sendo, portanto, aquele que se comporta de modo complementar ao consciente em termos de conteúdo.

Desde 1910, Jung descartou a idéia de que a atividade psíquica teria seu início somente a partir do nascimento. Até aquele momento, o termo arquétipo não era empregado, contudo, a noção básica de que o psiquismo carrega disposições inconscientes que viabilizam e organizam a existência humana já se encontrava presente.

O caminho para formulação do conceito de arquétipo teve início para Jung a partir do relato de pacientes. Ao perceber que imaginações espontâneas e sonhos não apenas continham imagens semelhantes de paciente para paciente, como também imagens recorrentes em mitos, contos de fadas e narrativas clássicas de várias culturas, Jung constatou que havia temas em comum, ou seja, figuras típicas que apresentavam uma existência perene, podendo

ser encontradas da história à pré-história. Tal fato levou-o a acreditar que esses temas ou figuras pertenciam aos fatores estruturais do inconsciente humano, não havendo, em caso contrário, uma explicação para sua presença universal e idêntica. Assim, para Jung o inconsciente é residência de aspectos valiosos e significativos do pensamento e do sentimento do homem em todos os tempos e culturas.

O conceito de arquétipo foi proposto pela primeira vez em 1919. O termo tem muito mais conotação de modelo que de processo, sendo que comumente é usado como sinônimo de padrão. Segundo Santo Agostinho, tal palavra tem o significado de uma espécie de marca, um grupo definido e arcaico de motivos mitológicos (HUMBERT, 1985). Em francês, contudo, *archétype* significa um tipo primordial ou ideal, servindo como modelo, como um padrão exemplar.

Percebendo que tais imagens primordiais não só impressionam, como também orientam a ação, Jung analisa a mitologia dos povos do mundo inteiro como produto da realização imediata dos arquétipos. De acordo com esse pensamento, os arquétipos têm caráter metafórico, sendo grandes símbolos, por vezes plurívocos. Assim, os mitos, os sonhos e as fantasias também

preparam os comportamentos e fornecem respostas à existência humana.

Contudo, Jung (1991) acreditava que a transmissão pela cultura e pela educação não era suficiente para explicar o papel dos arquétipos na psique humana. A hipótese de que os arquétipos são inatos parecia-lhe pouco provável, uma vez que seus estudos em antropologia levavam-no a acreditar na impossibilidade de uma transmissão hereditária de representações. Assim, sua reflexão sobre a questão o levou a afirmar que os arquétipos são como que fundamentos extremamente escondidos na consciência e o homem os herda juntamente com a estrutura cerebral. Desta forma, não são as representações que são transmitidas, e sim as estruturas que as possibilitam, sendo reconhecidas então, como estruturas congênicas, chamadas pela teoria junguiana de arquétipos.

O nome de arquétipo foi dado ao que Jung identificou ser um *pattern of behaviour* (esquema de comportamento) (HUMBERT, 1985, p.98) — termo esse tomado dos biólogos e utilizado até suas últimas obras. Assim, arquétipo é, na concepção junguiana, uma espécie de protótipo congênito e preexistente no instinto, correspondente a sistemas hereditários relacionados às situações humanas que se mantêm desde os mais remotos tempos. Trata-se de estruturas universais idênticas da psique que

apresentam uma disposição inata para elaborar representações análogas. Nesse sentido, fica bastante claro que a teoria junguiana dos arquétipos tem forte correspondência com a biologia.

De acordo com essa concepção, as representações, ou seja, as imagens arquetípicas que são transmitidas pelo inconsciente não devem ser confundidas com o próprio arquétipo, pelo fato de que a essência desse não é disponível ao consciente e as imagens arquetípicas, por sua vez, são instrumental da elaboração consciente:

Qualquer coisa que se possa dizer sobre o arquétipo, serão sempre ilustrações ou concretizações pertencentes à consciência. Mas fora dessa abordagem não poderíamos dizer absolutamente nada sobre os arquétipos. Devemos estar sempre conscientes que aquilo que queremos significar por arquétipo, não é representável em si, mas tem efeitos que permitem ilustrações que são representações arquetípicas. (Ibid., p.99)

O conceito de *pattern of behaviour* é pertinente à concepção junguiana de arquétipo, porque permite uma associação entre a organização inconsciente da psique — que Jung visa compreender — e algo que se possa saber da atividade animal. Contudo, a idéia de modelo é por demais forte, mesmo que, conforme tal pensamento, arquétipo não corresponda a isto. Portanto, fazem-se necessárias concepções mais específicas:

Os arquétipos são, por assim dizer, órgãos da psique pré-racional.

[...]

O arquétipo é um órgão psíquico presente em cada um de nós, um fator vital para a economia psíquica (HUMBERT, 1985, p.99, 100)

Ou, mais claramente:

As imagens arquetípicas são tão diferentes do arquétipo quanto as imagens óticas o são do olho, ambos formam-se na relação entre o órgão e o objeto externo. (Ibid, p.100)

Percebe-se, no entanto, que há, no uso corrente, um problema de nomenclatura que gera uma certa confusão, fazendo com que arquétipo — processo — assuma a acepção de imagem arquetípica — conteúdo do processo. Desta forma, quando se menciona arquétipo, deve-se estar atento à idéia a que este se liga, mesmo que, segundo os postulados de Jung, a distinção entre ambos seja por demais clara.

Os arquétipos são, em sua essência, moralmente indiferentes, ou seja, não são nem bons, nem maus; tornam-se um ou outro somente através de sua confrontação com o consciente. Essa inflexão, portanto, será sempre determinada pela ação humana, seja ela consciente ou inconsciente.

A obra de arte literária realizar-se-á, então, em sua origem, ou seja, na inter-relação de criador e receptor num terreno comum, uma vez que surge, não somente por meio da consciência pessoal do autor, mas também, por meio da esfera concernente ao conteúdo do inconsciente, cujo material — imagens primordiais, modelares, primitivas — pertence, igualmente, a todo inconsciente humano, àquela esfera denominada por Jung de inconsciente coletivo. Assim, é correto afirmar que o material disponível ao artista para concretizar sua obra é proveniente da mesma fonte da qual o receptor retira o seu material para compreendê-la, ou mesmo, aceitá-la.

Curiosamente, conforme Jung (1991), a rigor, o inconsciente coletivo nem existe. Ele é apenas uma possibilidade que é legada aos homens desde os tempos imemoriais na forma de imagens mnemônicas:

Idéias inatas não existem; existem possibilidades inatas de idéias que colocam determinados limites também às mais ousadas fantasias, colocam categorias, por assim dizer, à capacidade de fantasiar, colocam certas idéias a priori, cuja existência não se pode afirmar sem a experiência. (Ibid., p.69)

As imagens arquetípicas ressurgem toda vez que a imaginação criativa expressa-se livremente. Elas são, em primeiro lugar, entidades de caráter mitológico, sendo resultantes, de certo modo, de inúmeras experiências típicas de toda espécie humana. As imagens primordiais, desta forma, são resquícios psíquicos de várias vivências de mesmo gênero. Cada imagem contém, então, uma boa dose de destinos humanos, de dor, de psicologia e de prazer revividos inúmeras vezes por nossa genealogia:

Toda referência ao arquétipo, seja experimentada ou apenas dita, é ‘perturbadora’, isto é, ela atua, pois ela solta em nós uma voz muito mais poderosa do que a nossa. (Ibid., p.70)

Assim sendo, as imagens arquetípicas são, antes de mais nada, figuras, personagens, papéis delimitados a serem desempenhados e, por vezes, num espectro mais reduzido, temas. Os arquétipos representam fases do processo gradativo no qual a consciência individual vai se destacando do inconsciente coletivo. Esse processo é denominado por Jung de processo de individuação. Individuar-se é tornar-se um indivíduo psicológico, ou seja, uma existência psicológica autônoma e individual, convertendo-se em uma totalidade consciente (JUNG, 1993). Tal individuação se dá por meio da tradução de eventos inconscientes em imagens do mundo

exterior. É através deste processo que a alma humana desperta para a existência individual consciente:

Quem fala através de imagens primordiais, fala como se tivesse mil vozes; comove e subjuga, elevando simultaneamente aquilo que qualifica de único e efêmero na esfera do contínuo devir, eleva o destino pessoal ao destino da humanidade e com isto também solta em nós todas aquelas forças benéficas que desde sempre possibilitaram a humanidade salvar-se de todos os perigos e também sobreviver à mais longa noite. Este é o segredo da ação da arte. (JUNG, 1991, p. 70, 71)

Cabe ressaltar, no entanto, que a aplicação da teoria junguiana à análise literária deve atender a uma distinção prévia entre literatura psicológica e literatura visionária. Nessa divisão, o primeiro tipo refere-se a uma literatura cujo conteúdo é extraído da consciência humana, seja ele composto de lições de vida, de experiências passionais ou emotivas, ou ainda, de crises da existência humana. Tal literatura tem como matéria o que constitui a vida consciente do homem, e, especialmente, sua vida sentimental (MOREIRA LEITE, 1987). O poeta, portanto, interpreta e ilumina tal matéria, elevando-a da existência real ao nível poético. Nesse tipo de obra, seu conteúdo significativo torna-se imediatamente acessível à nossa inteligência.

A literatura visionária, por sua vez, decorre de uma visão que é verdadeira expressão simbólica, isto é, a expressão de algo realmente existente, mas imperfeitamente conhecido (Ibid.). Em obras literárias desse tipo, faz-se necessário buscar seu sentido, uma vez que a obra, por si só, não o deixa explícito. Tal literatura ultrapassa a experiência humana, podendo ser conduzida por meio da intuição de materiais não disponíveis ao consciente:

O leigo tende a supor que a primeira — por exemplo, no chamado ‘romance psicológico’, — tenha maior interesse para o psicólogo, quando, na realidade, ocorre exatamente o oposto, pois é o segundo tipo que oferece um verdadeiro desafio ao psicólogo. (Ibid., p.128)

Assim sendo, é importante que se entenda que a aplicação das idéias de Jung, sem a distinção dos tipos de literatura, pode ser pouco esclarecedora, uma vez que, ao aplicar o conceito de arquétipo a uma obra que corresponda ao nível da literatura psicológica, pode-se estar provocando uma distorção da teoria de Jung, ou mesmo, falseando ou dificultando a descoberta do real sentido da obra. O que se pretende é reconhecer uma existência íntima, perene e, principalmente, encoberta por camadas da consciência que pode vir a ser descortinada pelo contato com a arte e, portanto, com uma existência exterior.

É por meio dessas considerações que se selecionará, nas obras literárias da série *Harry Potter*, de J. K. Rowling, imagens que remetam, de alguma forma, a idéias fundadoras da experiência humana, como potencialmente significativas à construção do imaginário infantil contemporâneo que suportará uma nova existência.

De acordo com a intenção deste estudo, despontam agora duas necessidades. A primeira delas é reconhecer a ação da consciência na animação do conteúdo subjacente ao texto literário, buscando o entendimento da relação entre fantasia e realidade no imaginário humano quando acionado pelo exterior. A segunda necessidade corresponde a selecionar um método de análise textual que considere as especificidades do sujeito receptor das mencionadas imagens como importante na concretização das obras literárias destacadas. Para tanto, os postulados de Liev Vigotski aparentam ser os mais indicados.

2.1.2 Vigotski, o imaginário e a crítica de leitor

A escolha de Vigotski vem em consonância com os objetivos do presente estudo, uma vez que a chamada crítica de leitor, por ele elaborada, antecipa em alguns anos a estética da recepção de Jauss, ainda que se diferencie dessa ao focalizar a

perspectiva psicológica, e não histórica, da ação leitora. Sua preocupação em estabelecer uma psicologia da arte demonstra, claramente, seu empenho em desvendar os mistérios ligados ao prazer estético. A seleção dos postulados de Vigotski atende, portanto, à necessidade de uma psicologia da arte que, tendo em vista o objetivo principal desta análise, considere o sujeito leitor como essencial no processo de concretização da obra.

O fato de Vigotski não ter sido somente um psicólogo — na verdade, sua formação em Psicologia se deu em caráter pragmático — tornou-o capaz de uma análise psicológica da literatura mais isenta. Certamente a opção por estudá-lo nesse contexto decorre disto, pois o seu contato com as artes, a literatura, a semiótica e a educação permitiu-lhe uma visão ampliada sobre as questões concernentes ao ser humano, inter-relacionando as contribuições de tais áreas em prol de conceitos mais abrangentes. É essa “abertura teórica”, essa capacidade de considerar outras correntes de pensamento, outras visões, fazendo uma releitura em busca de concepções mais amplas, que faz com que seus postulados sejam adequados à intenção do estudo em questão.

Por Vigotski ter sido um teórico *suis generis*, torna-se interessante o conhecimento das condições e influências culturais que impulsionaram seu pensamento. Tal investigação pode

contribuir para a compreensão de sua construção e, em decorrência, seu entendimento integral.

Liev Semionovitch Vigotski nasceu em 5 de novembro de 1896, na Bielo-Rússia. Sua família ofereceu-lhe um ambiente culturalmente eclético e estimulante, voltado para a poesia, estudo de línguas e gosto pelo conhecimento. Assim, mesmo antes de iniciar seus estudos universitários, teve importante formação humanística, identificando-se com a filosofia e a literatura — tal fato pode contribuir para a compreensão de sua linha de pensamento ao abordar a obra de arte. Vigotski graduou-se em Direito, História e Filosofia, sendo que se percebe uma resposta mais direta dessas duas últimas graduações aos seus anseios intelectuais, pois interessavam-lhe as questões relacionadas aos mecanismos psicológicos da criação e as questões semiológicas ligadas à estrutura e às funções dos símbolos, signos e imagens poéticas. Sua preocupação com os problemas da crítica, da estética e da semiótica foi sempre a de um filósofo que pretendia elucidar os mecanismos do prazer estético a partir de uma concepção dialética entre homem e cultura.

Entusiasmado pela possibilidade de organização de uma nova sociedade — sua atividade profissional desenvolveu-se no momento em que a Rússia vivia as transformações da Revolução de

1917 (questão importante ao entendimento de sua visão da relação homem/sociedade) —, Vigotski dedicou-se à elaboração de uma teoria psicológica dinâmica e transformadora. Lecionou literatura e psicologia, dirigiu teatro e revista literária, criou laboratório de psicologia e estudou medicina, ou seja, na condição de estudioso da condição humana, ele buscou incessantemente respostas sobre o homem e suas circunstâncias.

A literatura e as artes foram sempre sua mola propulsora. Os trabalhos que desenvolveu entre 1920 e 1925 relacionavam-se a temas de estética, de crítica e de teoria da literatura. Assim, Vigotski partiu do estudo sobre a natureza da obra de arte à investigação das teorias psicológicas que serviriam de embasamento para suas análises futuras, rumo ao estabelecimento de uma teoria psicológica da arte. Sua efetiva incursão na psicologia dá-se nesta fase com a realização de um estudo intitulado *Psicologia da arte*, escrito entre 1924 e 1926. Nessa obra, Vigotski centraliza seus estudos no seguinte questionamento: o que faz uma obra de arte ser artística:

O que interessa a Liev Semionovitch são os problemas relacionados com os mecanismos psicológicos da criação literária e as questões semiológicas relacionadas com a estrutura e as funções dos símbolos, signos e imagens poéticas. A preocupação por esses problemas não foi resultado de suas investigações psicológicas, mas sim sua

origem. (RIVIÉRE, 1985, p.15)⁴

Ao tentar responder tal questão, Vigotski mostra-se contra a redução da arte a uma função apenas cognoscitiva ou a uma simples expressão de vivências emocionais. Segundo ele (1998), a união dialética entre pensamento e sentimento ou intelecto e emoção é que dá vida ao processo criativo do homem. Ele se preocupa com a arte enquanto fenômeno humano decorrente da relação do homem com seu contexto social e cultural, afirmando que é por meio desta interação que o homem se descobre como parte integrante deste contexto:

Para ele, o sentimento mais sincero ou intenso não provoca, por si só, a arte. É necessário, além do sentimento, um ato criador que o supere. A arte só se realiza quando se consegue vencer o sentimento, sendo, portanto, um ato de criação que envolve aspectos da cognição e da linguagem para exprimi-la. Nessa perspectiva os sentimentos fazem parte da obra de arte, mas não se transformam nela. A arte deve plasmar de tal modo os sentimentos que o homem descubra nela algo de novo, uma verdade mais humana e mais elevada. Vigotski vê a arte como um trabalho, produto da atividade humana. (FREITAS, 2000, p. 7)

Liev Vigotski dirigiu-se à psicologia a partir da crítica e da estética, ou seja, a partir de um interesse pelos produtos superiores da cultura. Seus estudos nessas áreas o levaram a se

⁴ Tradução da autora.

confrontar com a questão da consciência. Sentindo uma grande insatisfação com as respostas que a psicologia de sua época dava às questões relacionadas com a criação artística e o estudo da cultura, procurou desenvolver uma teoria marxista do mecanismo intelectual humano, uma vez que se tornou necessário aprofundar-se na relação entre a estrutura da consciência e a estrutura dos símbolos e signos para compreender os processos de criação e percepção estética. Assim sendo, o núcleo de sua psicologia é a investigação da gênese social da consciência.

Tais estudos são conduzidos a partir do pressuposto de que conhecer a origem dos signos é conhecer a origem do homem e, por consequência, da cultura. Portanto, para abordar os mecanismos da criação e recepção artística é preciso ter disponível uma psicologia que seja suficientemente explicativa e capaz de dar conta da origem e da natureza das funções psicológicas superiores. Desta forma, o projeto de estudos de Vigotski concentra-se na realização de experimentos que buscam a gênese e o desenvolvimento das funções superiores na criança e a identificação da influência das variações transculturais no processo cognitivo.

Conforme Maria Teresa Freitas (2000), Liev Vigotski acreditava que a psicologia em geral, não somente a russa, cercada pelos modelos elementaristas que negavam a consciência e os

modelos subjetivistas que a concebiam desligada das condições materiais, ambos sendo incapazes de explicar as funções psicológicas superiores, vivenciava uma crise. A partir de tal percepção, ele iniciou a busca por uma abordagem abrangente que possibilitasse a descrição e a explicação das funções psicológicas superiores de uma forma que fosse aceitável às ciências naturais. A explicação haveria de incluir o reconhecimento dos mecanismos cerebrais subjacentes a uma dada função, a explicação pormenorizada de sua história no decorrer do desenvolvimento — objetivando o estabelecimento de relações entre formas simples e complexas daquilo que aparentemente seria o mesmo comportamento — e, de maneira significativa, deveria comportar a especificação do contexto social no qual o comportamento se desenvolveu.

A relevância permanente da obra de Vigotski reside no fato de ele haver se dedicado à construção de uma crítica transversal à noção de que a compreensão das funções psicológicas superiores humanas poderia ser atingida pela multiplicação e complexificação dos princípios derivados da psicologia animal — particularmente aqueles que representam uma combinação mecânica de leis do tipo estímulo-resposta — e às teorias que postulavam que as características das funções intelectuais dos adultos são resultado de um processo de maturação, estando, desta forma, pré-moldadas na criança, esperando simplesmente a oportunidade para despontarem.

Por influência do materialismo dialético, Vigotski concebe a formação do homem “de fora para dentro”, ou seja, ele parte do princípio de que o homem nasce inserido num mundo de estímulos e a resposta a estes estímulos vai descortinando a vida interior do indivíduo. Assim, segundo seus postulados, tais estímulos externos geram dois tipos básicos de impulsos humanos: o reprodutor ou reprodutivo e o criativo ou combinatório. O primeiro está intimamente ligado à memória, sendo que por meio deste impulso o homem repete normas de conduta pré-existentes ou revive indícios de impressões antigas, não criando, efetivamente, nada novo. O segundo impulso, o criativo, é o que conduz o homem à alteração de sua existência, levando-o em direção ao futuro a partir da reelaboração de imagens e ações absorvidas das experiências vividas.

Segundo Vigotski (1984), o cérebro é o órgão que, na função reprodutora, preserva tais experiências, facilitando sua reiteração, permitindo ao homem conhecer o seu mundo, incentivando hábitos perenes que se repetem em situações semelhantes. Contudo, não se limita apenas a isso, sendo também um órgão capaz de, na função criativa, combinar, reelaborar e criar novas imagens e ações a partir dos elementos preservados de experiências passadas:

Se a atividade humana se reduzisse a repetir o passado, o homem seria um ser voltado exclusivamente ao dia de ontem e incapaz de se adaptar a um amanhã diferente. É precisamente a atividade criativa do homem que faz dele um ser que contribui a criar e que modifica seu presente. (VIGOTSKI, 1982, p. 9) ⁵

A função criadora ou combinatória, contudo, é resultante de um processo gradual que surge lentamente, elevando-se desde as formas elementares e simples às mais complexas. Nas diferentes etapas do desenvolvimento, tal função adquire uma expressão própria, sendo observada desde a infância e durante ela. À função criadora do cérebro humano, a psicologia chama imaginação. Vulgarmente, aproxima-se imaginação ao irreal, ao que não se enquadra na realidade, carecendo de valor pragmático. Porém, afirma Vigotski (1982), essa é, na verdade, a base de toda a atividade humana, manifestando-se em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica.

Assim, tudo que cerca o homem é criado por ele mesmo. O mundo da cultura, diferente da natureza, é criação humana realizada com base no conteúdo presente no imaginário. Tudo no mundo cultural é produto da imaginação humana, havendo criatividade não só nas grandes obras ou nas obras dos grandes

⁵ Tradução da autora.

homens, mas sempre que o homem toma como base as imagens por ele armazenadas para gerar algo novo. Na infância, o processo criador torna-se evidente, sobretudo nos jogos e brinquedos. Esses, com freqüência, são meras repetições do mundo exterior. Porém não se limitam a isso, pois são também reelaborações criadoras e combinatórias, uma vez que edificam novas realidades em consonância com os desejos e necessidades da criança. Conforme Vigotski (1982), então, existe vínculo entre fantasia e realidade na conduta humana, sendo errônea a idéia de que há uma fronteira intransponível entre ambos. Sustentando tal afirmação, o teórico bielorusso apresenta quatro formas básicas que ligam imaginação à realidade.

Referente à primeira delas, Vigotski (Ibid.) explica que a fantasia apóia-se no real, não surgindo de maneira isolada. Ela extrai sua matéria básica da experiência do sujeito, sendo fruto de combinações novas de elementos já existentes por meio de um processo de reelaboração das imagens. A qualidade da imaginação humana vai estar sempre vinculada à quantidade de experiências vividas pelo homem, logo, quanto maior a experiência, maior o acervo do imaginário — por isso, conforme Vigotski, o adulto, via de regra, tem o imaginário mais enriquecido que o da criança, sua forma de reelaborar tal material é que pode ser mais empobrecida. De todo modo, a fantasia — produto do imaginário por excelência —

vai construir-se sempre a partir de material retirado do real, fundamentando-se na memória e não se opondo a ela. Decorre disso a idéia de que ampliando a experiência infantil, amplia-se sua atividade criadora:

Quanto mais veja, ouça e experimente, quanto mais aprende e assimile, quanto mais elementos reais disponha em sua experiência, tanto mais considerável e produtiva será, em par de igualdade com as restantes circunstâncias, a atividade de sua imaginação. (VIGOTSKI, 1982, p.18)⁶

Em relação à segunda forma básica de vinculação entre fantasia e realidade, Vigotski indica que existe entre essas uma ligação relacionada à soma dos produtos finais da fantasia e dados fenômenos complexos do real. A imaginação reproduz o que o homem absorveu de suas experiências e forma novas combinações imaginárias. O material resultante dessas combinações liga-se, por sua vez, a alguns elementos elaborados ou alterados do real, originando novas fantasias:

Se ninguém tivesse me descrito o deserto africano ou a Revolução Francesa, seria absolutamente impossível formar uma idéia clara de ambos. Só porque minha imaginação não trabalha em ambos os casos livremente, mas guiada por experiências alheias, como dirigida por outros, só graças a isso se pode alcançar o resultado obtido no caso presente, em que o produto da fantasia

⁶ Tradução da autora.

concorde com a realidade. (Ibid., p.20)⁷

Nisso se configura a influência do social no viver humano. Ao prover o homem de informações e alimentar sua imaginação com elementos desconhecidos até então, o social viabiliza a concretização do imaginário. É também através dessa concretização que o homem amplia sua experiência de vida, tornando-se capaz de criar a partir da descrição de situações que não vivenciou propriamente.

A terceira das formas propostas por Vigotski diz respeito à emoção. Segundo ele, essa se manifesta de dois modos. Por um lado, a emoção tende a se manifestar em determinadas imagens que combinam com ela — as representações imaginárias têm relação com o estado de espírito do homem e não com a ordem exterior das imagens. Por outro lado, não é o emocional que influencia a imaginação, mas, pelo contrário, é por ela influenciado:

‘Todas as formas de representação criativa encerram em si mesmas elementos afetivos’. Isso significa que tudo o que edifique a fantasia influi reciprocamente em nossos sentimentos, e ainda que esse edifício não concorde, de por si, com a realidade, todos os sentimentos que provocam são reais, efetivamente vividos pelo homem que os experimenta. (VIGOTSKI, 1982, p.23)⁸

⁷ Tradução da autora.

⁸ Tradução da autora.

A quarta e última forma básica que indica a ligação entre a fantasia e a realidade consiste na possibilidade de que algo criado pela fantasia pode configurar-se em algo completamente novo e que, tomando novas feições, pode influenciar o mundo externo. Assim sendo, os elementos são tomados da realidade, combinados e alterados conforme o material constituinte do imaginário do indivíduo e, materializando-se em algo novo, tornam ao real agindo sobre ele. Essa importante função da fantasia atua no real na esfera prática, objetiva, emocional, ficando evidente que tanto o emocional como o racional são igualmente necessários na ação criadora.

Observa-se que Vigotski se aprofunda na Psicologia, e mesmo na Medicina, a partir de incursões na Estética, na Semiótica, na Crítica e na Teoria da Literatura, com a intenção de estudar a psique humana e confirmar sua concepção de arte enquanto fenômeno decorrente da interação imediata do homem com o seu meio sociocultural. Essa é, portanto, a questão central de toda sua reflexão e a principal causa de tal implicação multidisciplinar.

Ao presente estudo, além destas considerações acerca dos processos de construção do imaginário, interessa, dos postulados de Vigotski, a metodologia de análise textual resultante de suas reflexões sobre a relação entre homem e obra de arte. Seus estudos

acerca dessa relação cumprem um extenso e multifacetado percurso, partindo da tentativa de união da teoria marxista com a psicologia, passando pela análise de uma psicologia social e individual, subjetiva e objetiva, pela afirmação da arte como conhecimento, pela leitura e releitura de várias teorias e correntes de análise textual, pela exposição dos limites da perspectiva psicológica da literatura, por uma certa “apropriação associativa” do formalismo russo, pela aplicação de suas idéias à poesia, à fábula, ao conto e à tragédia, e, por fim, chegando ao estabelecimento de uma psicologia da arte que se fundamenta na fantasia, na emoção, na empatia e na realidade, enfatizando a expressão humana na destruição do conteúdo pela forma no fazer artístico. Apropriando-se de Schiller, Vigotski explicita ainda mais o seu pensamento em relação à reação estética:

‘Assim, o verdadeiro segredo da arte do mestre consiste em destruir o conteúdo pela forma; e quanto mais magnífico, ambicioso e sedutor é o conteúdo em si, quanto mais seu efeito o coloca em primeiro plano, ou quanto mais o espectador tende a deixar-se levar pelo conteúdo, tanto maior é o triunfo da arte, que se desloca no conteúdo e estabelece seu domínio sobre ele’.
(VIGOTSKI, 1998, p.272)

Em suas considerações sobre o prazer estético, Vigotski (Ibid.) afirma que toda obra de arte encerra uma oposição entre conteúdo e forma, sendo que é por meio da arquitetura dessa última que o artista consegue o efeito de dissimular ou minimizar o conteúdo. Desta forma, segundo ele, toda reação estética embasa-se

nas emoções suscitadas pela arte e pela forma como o ser humano a vivencia com força e realidade, encontrando também, na atividade da fantasia, que exige do homem a percepção da arte, a sua descarga. Então, é nessa construção e desconstrução do ato artístico que consiste, conforme esta concepção, o prazer estético:

É nessa unidade de sentimento e fantasia que se baseia qualquer arte. Sua peculiaridade imediata consiste em que ao nos suscitar emoções voltadas para os sentidos opostos, só pelo princípio da antítese retém a expressão motora das expressões e, ao pôr em choque impulsos contrários, destrói as emoções do conteúdo, as emoções da forma, acarretando a explosão e a descarga da energia nervosa.

É nessa transformação das emoções, nessa sua autocombustão, nessa reação explosiva que acarreta a descarga das emoções imediatamente suscitadas, que consiste a catarse da reação estética. (VIGOTSKI, 1998, p.272)

Grande parte da reflexão sobre a arte feita por Vigotski centra-se na arte literária, possivelmente pela ligação, largamente por ele investigada, entre pensamento e linguagem:

Como a sua visão de arte literária passa pelo crivo da linguagem, sem cuja especificação é impossível entender o que torna literária uma obra, o enfoque estético da arte deve ter fundamento psicossocial, isto é, deve combinar as vivências do ser humano em nível individual com a recepção do produto estético percebido como produto social e cultural. É isso que o leva a afirmar que “a arte é o social em nós”. (BEZERRA, in: VIGOTSKI, 1998, p.XII)

Por meio destas considerações sobre arte e, principalmente, sobre a arte literária, Vigotski propõe um método de análise que ele denomina crítica de leitor. Tal concepção analítica posiciona elementos que a crítica só iria abordar mais tarde, tendo como destaque entre estes a participação do sujeito leitor enquanto ente psicossocial na concretização da obra de arte literária.

Em consonância com o objetivo primeiro deste estudo, destaca-se, nesta concepção de Vigotski, a idéia de que a obra literária ganha autonomia em relação ao seu autor, sendo apenas uma possibilidade a ser realizada pelo leitor. Assim, a obra não existe sem a sua leitura. A crítica de leitor constitui-se de alguns elementos que devem ser destacados para sua efetiva compreensão. O primeiro desses liga-se à idéia, já salientada, da relação do crítico com o autor e sua obra, resultando nesta maior atenção dada ao leitor, uma vez que Vigotski considera secundário o conceito de autoria, pois, segundo ele (1999) a obra, depois de criada, separa-se do autor devido à polissemia que, por sua vez, decorre da diversidade interpretativa do símbolo. O próprio autor quando interpreta sua obra está simplesmente realizando uma única possibilidade de interpretação. Esta não pode ser vista como definitiva ou obrigatória, apenas pelo fato de ter sido feita pelo seu criador. Para Vigotski (Ibid.), a característica primordial da obra de arte reside na

infinita variedade de interpretações que possibilita, não se compartimentalizando numa única idéia ou fórmula analítica que tudo engloba e transpassa. Esta concepção, no caso específico da análise de um texto contemporâneo com características de um conto de fadas elaborado por meio de uma certa bricolagem, tem respaldo na percepção de que, do ponto de vista histórico, os contos de fadas não têm efetivamente um autor, já que pertencem à tradição oral em sua origem, têm, na verdade, adaptadores que realizam tal adaptação a partir de uma leitura determinada por circunstâncias pessoais, sociais, culturais, enfim, circunstâncias específicas e variáveis.

Um segundo elemento que se destaca nesta concepção analítica de Vigotski diz respeito à afirmação de que a obra literária não se constrói sobre um único enfoque — condição possibilitadora da variedade interpretativa —, dando ao crítico a oportunidade de construir sua interpretação sem unicamente aceitar ou rejeitar leituras anteriores. Assim, não se faz necessária, no ato analítico, a consideração de outras críticas ou leituras do texto em estudo, ou mesmo, elucubrações sobre o autor e sua obra, sob pena de tal análise tornar-se apenas uma “crítica dos críticos” (BEZERRA, in: VIGOTSKI, 1999, p. XI).

O terceiro elemento salientado nesta proposta analítica consiste na atenção dispensada à obra em si. Vigotski vê a obra como resultado de uma relação dialética entre a mesma e seu leitor, sendo que esse é quem a recria, repropõe e, principalmente, revela enquanto ente indispensável à concretização da obra de arte literária. E ainda:

Tudo o que externar de objetivo ou subjetivo deverá estar contido na obra. Seu enfoque deve ser um enfoque exclusivo da obra e nunca de algum texto escrito sobre ela, o que o torna produto exclusivo da relação leitor-obra, excluindo qualquer possibilidade de metacrítica. Deixar falar a obra é sua meta primeira e última, e nesse processo ele deve construir em torno dela uma interpretação que parta do início e chega ao fim como um enfoque coeso e pessoal, sem qualquer fragmento de opiniões alheias e marcado exclusivamente pela autenticidade do autor, que assim estará dizendo algo efetivamente novo e justificando seu esforço crítico. (BEZERRA, in: VIGOTSKI, 1999, p.XI)

"Diletantismo" (Ibid.) pode ser a palavra-chave da crítica proposta por Vigotski, uma vez que só exige do crítico o conhecimento do texto em análise, permitindo omissões em vários níveis e fatores e concebendo a tal leitor tamanha intimidade com a obra que faz com que esse não somente a vivencie como também a recrie como fruidor da arte e veículo do prazer estético. Tal enfoque da relação obra-leitor, obra-recepção tem respaldo em sua concepção estética de fundamentação psicológica que, por sua vez, encontra-se

mais próxima do espírito contemporâneo. O conhecido sentimento de alívio e serenidade, resultante da purgação das tensões não tem, desta forma, aceitação incondicional nessa noção de prazer estético.

A crítica do leitor é uma concepção abrangente que, desconectada dos condicionamentos formais das teorias da literatura, permite ao analista literário avançar rumo à descoberta de desdobramentos e condensações do pensamento humano, sem, contudo, ter como meta tão somente a interpretação da obra. Segundo Vigotski (1999, p. XXIV):

Interpretar significa esgotar, e depois disso a leitura perde o seu porquê. Ao reconhecer o caráter irracional da obra de arte, de maneira nenhuma o crítico está querendo explicá-la. 'O crítico superior', diz Oscar Wilde, 'não vê na arte uma expressão de pensamentos, mas de impressões... Pode ser um exegeta se lhe convier. Pode passar da impressão sintética à análise ou à interpretação... mas explicar a obra de arte nem sempre é missão do crítico'.

Antes de tudo, a crítica de leitor objetiva a abertura à reflexão que pode, por sua vez, suscitar interpretação, síntese, ou mesmo, reconstrução, mas não sem uma leitura íntima do texto e somente dele. É do encontro do texto com as circunstâncias específicas do crítico-leitor que surgem as reflexões sobre o que a obra pode falar a tal leitor em tão delimitada situação.

Reconhecendo-se, portanto, a partir dessa elaboração teórica, o inconsciente como a existência interna e encoberta do sujeito e a capacidade de recepção de estímulos como sua existência externa, e tendo em vista os mecanismos e o contexto que proporcionam e dirigem esses estímulos, parte-se, então, para uma revisão da obra, a fim de reconhecer os caracteres estruturais que a situam no contexto da produção cultural contemporânea para, posteriormente, analisar as imagens pertencentes à obra em sua capacidade de contribuir para a construção do imaginário infantil contemporâneo.

3 LENDO *HARRY POTTER*

As abordagens dos textos da série *Harry Potter*, de J. K. Rowling, talvez por sua conexão com a literatura infantil e com a cultura de massa — tradicionalmente tidas como manifestações menores pelo senso comum —, têm muito pouco das exigências de reflexão da crítica literária. A maior parte da fortuna crítica referente às obras de Rowling é constituída de materiais superficiais, como resenhas dos textos, dirigidas a jornais e revistas, e comentários, geralmente preconceituosos e tendenciosos, sob os mais variados pontos de vista, do mercadológico ao psicológico. Escassos são os trabalhos como o de Isabelle Smadja (2004), no qual se percebe que a autora se preocupou em valer-se de um referencial teórico consistente antes de tecer comentários sobre a obra que mais tem causado estranhamento no cenário literário ocidental contemporâneo.

Considerando esse estranhamento, causado principalmente pelo enorme acolhimento da obra pelo público jovem num momento em que muitos já preconizavam a morte da literatura infantil, vitimada por novas tecnologias e pela inserção da literatura

na cultura de massa, pretende-se, antes de reconhecer as imagens significativas presentes no texto⁹ de Rowling e seu possível reflexo na construção do imaginário infantil contemporâneo, identificar os caracteres estruturais que permitem que se tome a série *Harry Potter* como uma produção cultural própria da pós-modernidade.

Para tanto, investigar-se-á as principais alterações da arte contemporânea em relação às características próprias da produção modernista, no intuito de estabelecer, considerando os postulados de Linda Hutcheon e Julia Kristeva, dentre outros, acerca de uma poética da pós-modernidade — com as ressalvas necessárias ao estudo da literatura infantil —, um perfil da produção literária atual.

3.1 Fantasia relida e vendida

A arte moderna se fundamentou no desejo de descortinar a essência de cada prática artística, afirmando sua identidade material e estética. O modernismo literário, por sua vez, promoveu o relativismo subjetivista que encerra uma noção de mundo na qual esse só pode ser apreendido e vivenciado através da consciência individual. Ironicamente, tal subjetivismo, segundo

⁹ Tratar-se-á, por vezes, as obras da série *Harry Potter* como um texto, uma vez que se reconhece em seus vários volumes uma unidade.

Steven Connor, anuncia o fim da subjetividade individual pela defesa da impessoalidade artística, pois:

[...] esse subjetivismo tem de ser acomodado a toda uma série de anúncios do fim da subjetividade individual, da famosa defesa da impessoalidade em *Tradition and the Individual Talent*, de Elliot, à promoção, feita por Joyce (através de Stephen Dedalus), de uma estética do desapego autoral em que o autor de uma obra literária se dissocia, como um deus, desta. (2000, p.91)

Da oposição entre subjetivismo e impessoalidade surge a integridade formal da arte modernista: o princípio de autocompletude da obra (Ibid.). A tarefa de retratar o mundo em conformidade a determinados preceitos estéticos já não é mais suficiente à arte literária. A elaboração de um texto literário passa a exigir o conhecimento e o autodomínio artístico:

A arte moderna, iniciada com movimentos e manifestos futuristas no começo deste século¹⁰, é um não ao passado, uma revolta ante o convencionalismo na arte.

[...]

O modernismo é a Crise da representação realista do mundo e do sujeito na arte. A estética tradicional fracassa ao captar o mundo cada vez mais fragmentado. Novas linguagens deveriam surgir para que um sujeito caótico pudesse não representar, mas interpretar livremente a realidade, segundo sua visão particular. (SANTOS, Jair, 2004, p.32,33)

Foi em torno de 1950 que o fôlego do impulso criador modernista começou a esgotar-se. Ante a sociedade de massa, os

¹⁰ O autor se refere ao século XX.

escândalos, a interpretação individual e o hermetismo pareciam soar ociosos. Contrária ao hermetismo e ao subjetivismo modernos surge a primeira grande explosão pós-moderna: a arte Pop. Enquanto a arte moderna se estabelece através de posturas estéticas bem claras e manifestos vigorosos, a arte pós-moderna se instala por meio de propostas pouco definidas, geralmente sem coerência interna ou linha evolutiva.

Tomadas por antiarte, as manifestações artísticas na pós-modernidade abandonam seus ambientes por excelência, museus, teatros, galerias e alcançam as ruas com uma linguagem mais assimilável pelo grande público. Surgem assim os signos e os objetos de massa. A nova arte pós-moderna, pelo que tudo indica, não quer o representar do realismo ou o interpretar do modernismo. A arte passa a se constituir do simples ato de apresentar a vida de forma direta em seus mais banais objetos.

“Pela singularização do banal ou pela banalização do singular” (SANTOS, Jair, 2004, p.37, 38), a arte pós-moderna estabelece um preenchimento do espaço aberto pela subjetividade/impessoalidade dos modernistas entre arte culta e arte de massa. Dos vários rompimentos de limites instaurados pela estética pós-moderna, a fusão da elite e da massa na manifestação artística é sem dúvida o mais marcante.

Com estilos que convivem sem traumas e tendências que rapidamente se sucedem, na arte pós-moderna não há grupos, nem movimentos unificados, sendo norma o pluralismo e o ecletismo. Essa suposta abertura para o heterogêneo — que se convencionou chamar pós-modernismo — não significa a perda da referência, apenas permite que o diálogo intercontextual seja ampliado e que novas regras de andamento para qualquer predisposição de arte sejam estabelecidas. Apesar de alguns intelectuais ultrajados com uma arte que é pastiche e ecletismo, sem originalidade, niilista e desestetizada, há quem veja o pós-moderno como uma “praga boa e saudável” (SANTOS, Jair, 2004, p.70), pois:

Abala preconceitos, põe abaixo o muro entre arte culta e de massa, rompe as barreiras entre os gêneros, traz de volta o passado (os modernos só queriam o novo). Democratizando a produção, ele diz: que venham a diferença, a dispersão. A desordem é fértil. Pluralista, ele propõe a convivência de todos os estilos, de todas as épocas, sem hierarquias, num vale-tudo que acredita no seguinte: sendo o mercado um cardápio, e não havendo mais regras absolutas, cada um escolhe o prato que mais lhe agrada. Morte ou renovação, também na arte o pós-modernismo flutua no indecível. (SANTOS, Jair, loc.cit.)

Na literatura, com diferenças consideráveis em relação à modernidade, é prolongada a liberdade de experimentação e inovação. Enquanto no modernismo o apreço é pela forma e pela

originalidade, no pós-modernismo o que se busca no texto literário é a destruição da forma em favor de um novo arranjo. É o novo que surge do velho. Enquanto o olhar do moderno é para o futuro, o pós-moderno volta-se para o passado, não para sacralizá-lo, mas para “reformá-lo”. Torna-se característico do texto pós-moderno o pastiche, a paródia, o uso de formas consagradas e de gêneros próprios da cultura de massa. Conforme Linda Hutcheon, no pós-modernismo em relação ao modernismo:

[...] o que é inserido e depois subvertido é a noção de obra de arte como um objeto fechado, auto-suficiente e autônomo que obtém sua unidade a partir das inter-relações formais de suas partes. (1991, p.164)

A arte literária passa a se configurar num jogo com a própria literatura no qual formas são destruídas e imagens e enredos retomados de modo geralmente leve e alegre. Os textos são propositalmente povoados de colagens, citações e referências nem sempre facilmente identificáveis, sendo que, quanto mais implícita a relação com outros textos, mais literariedade é conferida à obra.

A intertextualidade é a principal característica da obra literária pós-moderna. As várias vozes, os vários registros e suas fontes textuais substituem a relação autor-texto por uma relação entre o leitor e o texto, situando o “*locus* do sentido textual dentro da

história do próprio discurso” (HUTCHEON, 1991, p.166). O embaralhamento proposital das referências estruturais e temáticas e a atribuição da lógica artística em função do consumo constituem a excelência do que Linda Hutcheon (Ibid.) considera uma poética do pós-modernismo — é basicamente nesse pensamento que se fundamenta a escolha da série *Harry Potter* como exemplo de uma literatura infantil da pós-modernidade.

As teorias referentes ao pós-modernismo não foram elaboradas com base na produção literária dirigida à criança — em geral, as teorias referentes a períodos, tendências ou movimentos artísticos dificilmente consideram o universo infantil —, por isso algumas ressalvas e adaptações devem ser feitas para que se compreenda a participação da obra selecionada para análise na produção típica do contexto contemporâneo.

A análise mais detida das obras da série *Harry Potter*, de J. K. Rowling, que por ora se realiza, segue uma tendência mundial a uma abordagem mais direta e sofisticada tanto da linguagem quanto do conteúdo intelectual dos textos escritos para crianças. O enorme acolhimento da obra de Rowling e a repercussão igualmente grande que isso causou conferem à série *Harry Potter* o status de marco histórico da literatura infantil na virada do século XXI.

Embora a pouca compreensão do momento estético vivido contemporaneamente permita a realização de abordagens que consideram a obra apenas do ponto de vista da cultura de massa, *Harry Potter* não alimenta os padrões de inversão entre quantidade e qualidade próprios dessa produção. Contrariando expectativas e superando críticas, mesmo depois de muitos livros e de muitos leitores, as aventuras do menino-bruxo, contadas em pelo menos 250 páginas por volume — surpreendentes para os parâmetros da literatura infantil — constituem uma importante obra literária, pois a maior parte da polêmica gerada em torno da obra de Rowling parece ter origem nas características que a localizam no contexto da produção literária pós-moderna: a aproximação à cultura de massa e a intertextualidade.

Com entrada no mercado editorial no ano de 1997, através da obra *Harry Potter and the Philosopher's Stone*, editado pela londrina Bloomsbury Publishing Plc, a escritora escocesa Joanne Kathleen Rowling tornou-se o grande fenômeno do mercado editorial contemporâneo. A mídia do mundo inteiro, após o êxito do lançamento do primeiro livro da série, sucedido por mais quatro volumes com enorme aceitação, tem dado cada vez mais destaque à obra da escritora.

As aventuras de *Harry Potter* já foram traduzidas para 60 idiomas — incluindo línguas ditas mortas como o grego clássico, o latim e o gaélico —, em mais de 200 países e, em março de 2006, ultrapassou a marca de 300 milhões de exemplares comercializados. Por incrível que pareça, o que tem motivado críticas ácidas por parte de estudiosos, como Harold Bloom, é justamente o alcance da obra, que ele credita apenas ao apoio da mídia.

Embora seja um dos mais conceituados críticos de literatura ocidental, Bloom (*Revista Veja*, 31 jan. 2001) quando comenta a obra de Rowling, se vale de muita personalidade e elitismo intelectual e pouco embasamento teórico. Sua maior preocupação gira em torno da qualidade dos textos que os leitores de *Harry Potter* irão ler quando o interesse pela obra se esgotar. Ao que parece, sua habilidade como crítico não se estende à literatura infantil, pois a preocupação com a formação de leitores não é uma das características essenciais da obra de arte literária dirigida à criança. Sua literariedade tem a mesma origem que a de qualquer outro texto: personagens, temas, enredos e cenários bem caracterizados e arranjados de forma a atingir o imaginário do sujeito-leitor.

A estratégia de marketing agressiva assumida pelas editoras responsáveis pela comercialização da série em todo o mundo e a expansão da obra para outros meios como o cinema, os jogos

eletrônicos, as revistas e todo tipo de produtos *spin-off*¹¹ não diminuem ou aumentam a literariedade da obra de Rowling, apenas a localizam no cenário próprio da literatura contemporânea, na condição de componente de um conjunto maior, condicionado a um mercado: o mercado cultural. Tal força de promoção da obra através do marketing — por mais maquiavélico que esse possa ser — resultou num ponto muito interessante: muitas crianças leram e gostaram tanto do que leram a ponto de querer ler mais. Uma grande quantidade de pais foi surpreendida com o comportamento de filhos que trocaram a televisão e o videogame pela companhia do livro, sendo que alguns não tinham até então lido um livro sem ilustrações ou tão extenso (LIGNANI, 2004).

Quanto à rapidez de sucessão de modismos tendo por objetivo o consumo desenfreado, Rowling parece ter encontrado uma forma de prolongar a vida útil de *Harry Potter* junto ao sujeito-leitor. Ao invés de lançar uma coleção com sete volumes — número total de obras previstas para conclusão da série —, a autora lança praticamente um livro por ano e observa todo um mercado de adjuntos — jogos, brinquedos, revistas, roupas e acessórios em geral — crescer e gerar mais consumo, cumprindo a notória função da cultura de massa.

¹¹ *Spin-off products* é o termo usado para designar itens elaborados e comercializados a partir de um produto principal. A prática de multiplicar o alcance de determinado produto através do lançamento de artigos a ele associados é uma das características mais marcantes da produção cultural dirigida à criança contemporaneamente.

Os limites entre literatura infantil e cultura de massa e literatura infantil e pedagogia sempre foram valorizados pela crítica em prol da literariedade do texto dirigido à criança. Com a explosão do fenômeno *Harry Potter*, é possível perceber que a obra de Rowling instaura uma nova tendência ao romper um desses limites e, como toda novidade, desperta diferentes e opostas posturas que tendem a supervalorizar a obra ou menosprezá-la como uma arte menor que foge à conceituação de literária (considerando tais posturas, por ora, opta-se em tomar o texto de J. K. Rowling simplesmente como uma produção pós-moderna, sem necessariamente implementar uma defesa ou uma detração da obra em relação a sua qualidade literária).

Além do estabelecimento de uma forte ligação entre obra de arte e cultura de massa, outra característica da obra de Rowling que a situa na produção pós-moderna diz respeito à vasta intertextualidade presente em seus textos.

A intertextualidade pressupõe a existência de um texto anterior e subjacente a um outro texto que é lido e decifrado a partir da estrutura do primeiro. É a obra de arte em relação dinâmica com o sistema de obras no qual está inserida e a partir do qual se origina. O intertexto não é uma “invenção” pós-moderna. Encontra-se em

obras das mais diversas épocas, porém a exploração do conceito estabeleceu uma certa tendência à apropriação, releitura e reescritura de obras canônicas, fazendo com que essas estratégias narrativas sejam as mais características da pós-modernidade.

A noção de intertextualidade é um fenômeno bastante antigo. É possível encontrar reflexões sobre o tema desde Platão, Aristóteles e Longino, até Erasmo e Montaigne. Presente na visão tradicional de literatura, tal noção ficava reservada a situações ou gêneros específicos, como sátira, paródia, tradução, plágio, alusões, epígrafes e citações. Na pós-modernidade, a idéia de intertexto ganha força com as concepções estruturalistas e pós-estruturalistas de Gérard Genette, Paul de Man e Jacques Derrida e através dos novos fenômenos textuais multimidiáticos como hipertexto e Internet. Seu conceito, contudo, nasce no século XX, quando Julia Kristeva (1969) reelabora as noções bakhtinianas de polifonia, dialogismo e heteroglossia — as múltiplas vozes de um texto — e desenvolve uma teoria com maior rigor formalista sobre a irreduzível pluralidade dos textos por trás e dentro de qualquer texto específico.

Demonstrando que o que importa na concepção de literatura como intertextualidade é o questionamento da visão tradicional de obra e autor como absolutamente original, entre as décadas de 1960 e 1970, Kristeva e alguns colegas de opinião

(HUTCHEON, 1991) se empenharam num ataque contra a idéia humanista de autor como:

[...] fonte original e originadora do sentido fixo e fetichizado do texto. E, naturalmente, isso também questionou toda a noção de texto como entidade autônoma, com sentido imanente. (Ibid., p.165)

Na substituição do relacionamento autor-texto, por um relacionamento entre o leitor e o texto, uma obra literária não pode ser considerada original, pois se fosse, não faria sentido para seu leitor, que sempre inicia o reconhecimento do “novo” texto a partir da identificação de fragmentos de discursos previamente conhecidos. Conforme Linda Hutcheon (1991), é apenas como parte de discursos anteriores que qualquer texto obtém sentido e importância.

A palavra intertextualidade remete inevitavelmente à noção de interação entre textos. Porém, considerando texto num sentido amplo, como conjunto de signos organizados para transmitir uma mensagem, a intertextualidade assume uma dimensão maior, acontecendo também entre textos de signos diferentes e em relação ao próprio contexto. Para Roland Barthes (1978, p.36), o intertexto é a “impossibilidade de viver fora do texto infinito”, sendo a intertextualidade a condição própria da textualidade.

O texto, portanto, relaciona-se com vários outros textos, de natureza semelhante ou diferente, além de relacionar-se com o próprio contexto. Disso surge a célebre idéia de Julia Kristeva de que todo texto se constrói como um “mosaico de citações” (1969, p.146), pois todo texto é uma retomada de outros textos. Essa retomada, segundo ela, pode se dar desde a vinculação a um gênero, até a reapropriação explícita de um texto específico.

Hutcheon (op. cit.) acredita ainda que o termo intertextualidade pode ser muito limitado para descrever o complexo processo de inter-relação de textos. Para ela, talvez o termo mais indicado para abarcar as formas coletivas de discurso presentes nas artes, na literatura, na história, na filosofia, na psicanálise, etc; seria interdiscursividade.

Michel Foucault, por sua vez, concebe o texto em termos de rede e interligações:

As fronteiras de um livro nunca são bem definidas: por trás do título, das primeiras linhas e do último ponto final, por trás de sua configuração interna e de sua forma autônoma, ele fica preso num sistema de referências a outros livros, outros textos, outras frases: é um nó dentro de uma rede. (1987, p.22)

Gérard Genette (1982) teorizou sobre intertexto com base na noção arcaica de palimpsesto. Prática medieval de reaproveitamento de papiro ou pergaminho, palimpsesto é um manuscrito, do qual se raspou a primeira inscrição, para sobre ela traçar outra, que não a oculta por inteiro, de tal forma que se pode ler, por transparência, o antigo sob o novo. Segundo Genette, então, a leitura de um texto é sempre a leitura de um novo discurso à sombra de um discurso já proferido. A compreensão da complexidade da construção textual levou-o a reconhecer o texto a partir de relações transtextuais que constituem um alargamento dos limites entre os textos. Dessa reflexão surgem conceitos mais específicos como o de intertexto, a co-presença do texto alheio no próprio texto; paratexto, texto de apoio que se lê em paralelo a outro; metatexto, comentário de um texto por outro; architexto, intertextualidade no nível estrutural; e hipertextualidade, a transformação de um texto em outro (GENETTE, 1990).

Intertextualidade, dialogismo, polifonia, palimpsesto são noções intercambiantes que confirmam a dimensão de incompletude de um texto, pois palavras e idéias anteriormente mencionadas acabam por tecer um novo discurso, interpenetrando e enredando “vozes” aludidas, assimiladas, incorporadas. Pode-se dizer, então, que o texto se constitui de discursos até certo ponto inconclusos que ainda se movimentam entre outros discursos

passados e presentes. Lembrando a noção de dialogismo de Bakhtin (1988), um discurso sempre apontará outro numa relação de concordância ou transformação com outros discursos, formando, em determinadas áreas semânticas, cadeias de possibilidades significativas. Dessa forma, um texto sempre será lido em relação a outros. Conforme Laurent Jenny, a intertextualidade é o fenômeno que:

Longe de ser uma particularidade curiosa do livro, um efeito de eco, uma interferência sem conseqüências, define a própria condição da legibilidade literária. Fora da intertextualidade, a obra literária seria simplesmente incompreensível, tal como a palavra numa língua ainda desconhecida. De facto, só se apreende o sentido e a estrutura numa obra literária se a relacionarmos com os seus arquétipos — por sua vez abstraídos de longas séries de textos, de quem constituem, por assim dizer, a constante. (1979, p.5)

Referente aos estudos sobre intertextualidade, são detectadas duas posições que não chegam a ser opostas. Representada principalmente por teóricos do grupo francês *Tel Quel*, como Julia Kristeva e Jacques Derrida, tem-se uma linha de estudos a partir da qual evolui uma teoria textual geral que segue objetivos críticos da literatura e da cultura simultaneamente. A unidade de texto defendida pela ciência literária tradicional se desfaz juntamente com as noções de autor, sujeito e obra em favor de um contexto maior que vai além do texto. Pensadores como Genette,

Rifaterre e Stierle formam uma outra vertente que, ligada à hermenêutica e à semiótica, defende uma noção de texto que se limita aos textos literários. O interesse dessa linha de pensamento se concentra em alusões conscientes e marcadas de um texto a outros que devem ser compreendidos, classificados e analisados sistematicamente.

De toda forma, às teorias ligadas à noção de intertextualidade, interessa examinar de que modo ocorre a produção do “novo” texto, como se dão os processos de apropriação e integração de elementos já explorados na construção de outra malha textual.

Nesse sentido, o universo ficcional elaborado por Rowling, embora único e revestido de originalidade, é organizado sobre uma sólida base de imagens perenes, construindo-se sob alicerces intertextuais ligados a mitologias, à literatura infantil clássica e a gêneros da cultura de massa. As obras da série *Harry Potter* se inscrevem numa relação de multiplicidade com outros textos que nelas circulam, que se evidencia, igualmente, nos âmbitos estrutural, coincidente ao conceito de arquitexto, de Gérard Genette (1990), e temático, que inclui caracterização de personagens, de cenários e, obviamente, de temas.

Embora se configurando como uma espécie de conto de fadas mesclado com conto maravilhoso, romance policial e romance de aventuras, a forma textual priorizada por Rowling na composição de sua narrativa aproxima-se mais do conto de fadas em vários aspectos. Contudo, devido à complexidade dessa construção, numa tentativa de maior definição em termos estruturais, poder-se-ia pensar numa “memória” arquitextual na qual o que ecoa é o gênero, ou gêneros, ou poder-se-ia fazer referência a “recordações” transtextuais.

Assim, num jogo com a própria literatura, Rowling desconstrói o conto de fadas e apropria-se da imagem e do percurso do herói, que lhe são característicos, transformando Harry Potter na atualização do órfão, rejeitado por seus responsáveis, que tem em seu lar um elemento com o qual rivaliza e que se vê obrigado a enfrentar várias provas no decorrer de sua trajetória rumo ao amadurecimento. Potter, em sua saga, recicla traços de textos como *Cinderela*, *O patinho feio*, *O Mágico de Oz*, *Alice no país das maravilhas* e uma infinidade de outras obras.

Em termos temáticos, mesmo que se tenha a exploração do maniqueísmo característico dos contos clássicos infantis como ponto de aproximação entre *Harry Potter* e o conto de fadas, a veiculação da disputa entre o bem e o mal assume, na narrativa

contemporânea, uma certa ambigüidade. Há personagens exclusivamente boas e personagens exclusivamente más e há o característico final feliz — ainda que “temporário” — ao final de cada obra. Porém, personagens como Prof. Snape e como Sirius estabelecem dúvida em relação à postura das personagens. O próprio Harry, em *Harry Potter e a ordem da fênix* (ROWLING, 2003), já não tem uma caracterização tão retilínea, começando a esboçar inconstâncias e fraquezas incomuns aos heróis dos contos de fadas.

O herói em *Harry Potter* é construído por similaridade temática com diversas personagens dos mitos e da literatura. Pela diferença de padrões em relação aos Dursley, sua família, pode-se observar em Harry um intertexto com *O patinho feio*, de Andersen, pois, em Hogwarts, quando encontra o grupo do qual faz parte, suas potencialidades desenvolvem-se e ele se descobre cisne. Por ser órfão, por ser maltratado em sua casa, pela rivalidade com o primo Duda, pelo inapropriado armário debaixo da escada como quarto, Harry Potter pode ser aproximado à *Cinderela*, dos Irmãos Grimm. Já em *Harry Potter e a pedra filosofal* (ROWLING, 2000a), é possível recuperar o intertexto entre Harry e personagens como Moisés, Édipo e Rei Arthur, na condição de príncipe perdido ou rei oculto, conforme Campbell (1987), pois Harry é ignorante em relação a sua ascendência e desconhece suas habilidades e sua importância.

É nesse sentido que Rowling, em consonância com a afirmação de Laurent Jenny de que é necessário à intertextualidade “o processo de recuperação, adaptação e transformação” (1979, p.16), remonta à obra de Perrault, de Andersen e dos Grimm por memória literária e parentesco de architextualidade. Ela descende desses autores, formou-se e aprendeu com eles, por isso os relembra, revitalizando suas composições, sem ter na intertextualidade uma ameaça à totalidade da estrutura narrativa que se propõe a criar.

Os textos da série *Harry Potter* se inscrevem no campo do conto maravilhoso por conta dos fatos extraordinários que narram e dos seres mitológicos e metamórficos que exploram, mas se afastam do conto fantástico, na concepção de Todorov (1992), pela opção por uma explicação lógica, em detrimento de uma sobrenatural, para justificar a existência de tais seres e eventos.

A fantasia nas obras da série *Harry Potter* se movimenta em um duplo sentido. De um lado, através do imenso intertexto com seres maravilhosos, com enredos fantásticos, com temas ligados à alquimia, à magia e às artes das trevas, recuperados dos mais longínquos mitos e das mais variadas culturas, um universo mítico e místico é apresentado ao leitor. De outro, os intertextos com a incapacidade humana em administrar as questões referentes à identidade-alteridade, representada no preconceito

racial entre bruxos de sangue puro e os de “sangue-ruim”, com a vaidade desmedida, caricaturizada através do professor-celebridade Gilderoy Lockhart, com a ânsia por poder e com as intempéries dos processos de socialização e de amadurecimento remetem o sujeito-leitor ao reconhecimento de uma realidade humana fundamental e histórica. Assim, possibilitando ao leitor manter os pés no chão e a cabeça nas nuvens, a obra de Rowling, através da maquiagem da realidade pela fantasia, similar ao que fazem os contos de fadas, configura-se como uma possibilidade de instrumentalização do ser infantil para o enfrentamento das dificuldades da vivência cotidiana.

O principal aspecto da produção de Rowling que rompe a similaridade com os contos clássicos diz respeito à extensão das obras. Os contos de fadas e os contos maravilhosos têm como característica a brevidade, que se estabelece por meio da exploração de poucos eventos em torno de um eixo temático, e as narrativas da série *Harry Potter*, diferentemente, são longas, cheias de eventos, peripécias e suspense que concedem à obra uma certa difusão, pois lança para segundo plano, em cada volume da série, o eixo temático principal. Porém, é a partir dessas características que se pode estabelecer relações intertextuais entre a obra de Rowling e dois outros gêneros narrativos, que também a aproximam da cultura de massa: o romance policial e o romance de aventuras.

As narrativas da série *Harry Potter*, separadamente ou em conjunto, têm como motivo básico um evidente aproveitamento da estrutura do romance policial: a busca de um culpado. Rowling certamente bebeu na fonte da tradição britânica das histórias de espões, detetives e mistérios, usando e abusando de elementos como a exposição de pistas falsas e a exploração do suspense. A renovação em *Harry Potter*, nesse sentido, fica por conta do fato de que, em todas as obras, o culpado é sempre o mesmo: Voldemort, ficando o mistério concentrado na busca da personagem que o está auxiliando. Numa perspectiva macro, porém, os textos de Rowling concentram-se em decifrar mistérios menores que conduzem a decifração de um mistério maior que se revela em uma questão existencial: quem é Harry Potter e qual é o seu papel.

Também é possível estabelecer relações intertextuais entre as obras da série *Harry Potter* e o romance policial e de espionagem a partir de uma semelhança temática. A caracterização do vilão em sua crueldade e ganância e a forma persistente de condução de seus planos revelam uma construção paradigmática da personagem Voldemort em relação aos vilões das histórias desse gênero, como os inesquecíveis Goldfinger (1959) e Dr. NO (1965), antagonistas do espião-herói 007, das obras de Ian Fleming. Assim, muito do brilho da personagem Harry Potter surge da caracterização

do vilão-antagonista, porque não há nada mais apropriado a um grande herói do que um vilão paradigmático e bem caracterizado.

Pela perspectiva arquitetural, mesmo considerando as várias peripécias vividas pelas personagens, o espaço é o elemento principal no estabelecimento de uma relação intertextual entre as obras da série *Harry Potter* e o romance de aventuras. A exploração que Rowling faz do espaço na obra tornando-o múltiplo e desafiador às personagens, aproxima-o do espaço característico da narrativa de aventuras. Em consonância com a afirmação de Muniz Sodré (1988) de que o romance de aventuras busca identificar o sujeito através da conquista do espaço, é possível perceber, na obra de Rowling, um condicionamento da personagem e sua ação a partir do espaço no qual se encontra.

Se as relações arquitetuais entre as obras de Rowling e os clássicos da literatura infantil podem ser facilmente reconhecidas, em relação ao romance policial e ao romance de aventuras, as conexões são menos óbvias, ligadas mais à condução das obras, ao estilo. Porém, como se pode perceber, do ponto de vista estrutural, os textos da série *Harry Potter* extrapolam a arquiteturalidade e, como obra de arte pós-moderna, enraízam-se na seara do indefinível, sendo um texto múltiplo e único ao mesmo tempo.

Ao situar as aventuras de Harry Potter em um ambiente escolar, Rowling realiza um intertexto de ordem contextual que, por identificação, uma vez que a escola é o ambiente por excelência da criança, é responsável, em grande parte, pelo sucesso da obra junto ao público infantil. É em Hogwarts que Harry — como qualquer criança de carne e osso — aprende a conviver com a idéia de coletivo, descobre o valor da amizade, reconhece a importância do estudo, enfim, aprende as regras básicas do jogo humano, ensaiando para a vida adulta. Contudo, em um sentido amplo, a escola de magia estabelece-se como um universo paralelo, descortinando talvez o intertexto mais interessante da obra: o intertexto entre o real e a fantasia. Hogwarts é o espaço da vivência prática, cotidiana, burocrática até, mas também é o espaço onde eventos extraordinários acontecem, seres maravilhosos circulam e se aprende a “usar a vassoura”. Nesse sentido, é possível fazer um paralelo entre esse espaço e A Terra do Nunca, do clássico *Peter Pan*, de J. M. Barrie (1939).

Percebe-se, por fim, que a obra de Rowling se constrói a partir de uma multiplicidade de textos pré-existentes. A rede intertextual dessas referências produz laços significativos entre os vários discursos, fixando um novo horizonte de expectativas no leitor. Nesse sentido, a autora funciona como um agente semiótico no

diálogo textual quando, através de mecanismos precisos como conotações, alusões ou referências, recria temas, estruturas e estilos em uma pluriênunciação harmônica. Os textos da série *Harry Potter*, portanto, estruturam-se a partir de formas e obras anteriores repensadas e reelaboradas numa relação entre texto, contexto e intertexto na qual os vários discursos confluem dentro da obra rumo a sua totalidade sintagmática.

Rowling, em sua obra, evidencia, então, que, antes de qualquer coisa, um escritor é um leitor dos “textos” do mundo. O trabalho de organização artística realizado a partir de tão variada união de registros indica sua capacidade em identificar o complexo sistema de formas de discursos em que se configura o sistema literário. Ao acolher e assimilar tamanha diversidade dentro de sua obra, a autora reconstrói a urdidura de suas leituras e, talvez, de suas experiências pessoais. É impressionante a dimensão da intertextualidade estrutural e temática em suas obras, cabendo destaque a sua habilidade em aproveitá-los em um novo arranjo a ponto de torná-lo original.

Através da vasta referencialidade de suas obras, Rowling se inscreve numa perspectiva nova que pode ser enquadrada num trabalho de bricolagem literária que remete à hipertextualidade, conforme Gérard Genette (1982, p.556):

A hipertextualidade envolve bricolagem. Digamos apenas que a arte de ‘fazer o novo com o velho’ tem a vantagem de produzir objetos mais complexos e mais saborosos que os produtos ‘prontos’: uma função nova se sobrepõe e se entrelaça a uma estrutura antiga, e a dissonância entre esses dois elementos co-existentes confere seu sabor ao conjunto.¹²

O alargamento de limites entre gêneros e estilos é uma das características da produção cultural contemporânea que torna a obra de Rowling intrigante. Quando se pensa em *Harry Potter*, imediatamente surge a idéia de literatura infantil, porém essa se caracteriza pelo seu leitor, a criança, e as aventuras do menino-bruxo não são lidas apenas por crianças. Adultos as lêem. Não para acompanhar filhos, netos ou sobrinhos, mas porque lhes é aprazível. Se a literatura infantil é definida em função de seu leitor, identifica-se, nesse caso, um estretecimento de gêneros. Essa mesma nova condição se observa quando se toma algumas obras produzidas em outros meios, como filmes de animação, desenhos animados e jogos eletrônicos, pois, através de uma análise de tais obras, observa-se que a produção cultural dirigida à criança na pós-modernidade apresenta uma tendência a considerar o horizonte de expectativas do receptor adulto em obras que tradicionalmente considerariam apenas o receptor infantil. Tal diferenciação, no entanto, não

¹² Tradução da autora.

configura propriamente um rompimento de limites, mas um alargamento desses, uma vez que, na maioria dos casos avaliados, as diretrizes que conduzem a produção de uma obra dirigida à infância não são desrespeitadas em função da inclusão de um outro receptor.

À luz do que foi examinado, em conformidade com as afirmações de Proença Filho (1995) de que a cultura pós-moderna se caracteriza pela eliminação das fronteiras entre arte erudita e arte popular, pela presença marcante da intertextualidade através do diálogo com obras presumivelmente conhecidas e pela mistura de estilos — ecletismo que dá conta de vários gostos e por isso rompe com as estratificações de receptores —, pode-se tomar as obras da série *Harry Potter*, de J. K. Rowling, como pós-modernas, com status de obra de arte literária, ainda que associada à cultura de massa.

3.2 *Harry Potter* e a construção do imaginário infantil contemporâneo

Segundo Wolfgang Iser (1996), o texto de ficção surge mediante o efeito que desencadeia no leitor, pois sua leitura implica uma reelaboração da obra por parte de seu receptor. Baseada, fundamentalmente, nos textos literários, a teoria literária de Iser consiste, basicamente, na idéia de que o leitor, frente às disposições materiais da obra, concretiza o objeto estético a partir de um

repertório pessoal. A obra literária constrói-se na convergência entre leitor e texto, na qual ambos são concebidos de forma a reorganizar a distinção entre eles. A análise textual concentra-se, portanto, no processo de leitura, no leitor e na sua reação estética, não podendo ser o texto considerado, senão através de seus resultados. Os efeitos causados pela obra literária são essenciais para a descrição de seu significado, já que esta não tem existência efetiva fora da consciência do leitor, pois sua concretização requer a participação do imaginário de seu receptor. Toda percepção é, então, uma leitura, sendo o texto uma produção de sentido através de uma linguagem, o que significa que se pode pensar em modelo textual imagético, na medida em que esse encerra a organização das imagens suscitadas por uma organização lingüística.

Iser (1996) afirma que o texto de ficção, com sua relação triádica entre real, fictício e imaginário, expõe estruturas materiais porosas caracterizadas por lacunas e indeterminações que devem ser preenchidas pelo leitor a fim de que os papéis dos componentes da tríade constituinte do texto sejam organizados em prol da consolidação do significado da obra literária. O papel da leitura é, portanto, o de promover sínteses que constituirão correlatos que impulsionarão expectativas, fazendo com que, através desse processo contínuo, o receptor atualize e modifique o objeto, desenvolvendo novas expectativas. Desse modo, o leitor está na interseção entre

retenção e propensão (ISER,1999), na qual cada nova correlação responderá a algumas expectativas ao mesmo tempo em que estimulará outras. Tais correlações terão efeito nas sínteses anteriores, possibilitando alterações e novas conexões. Em suma, cada sentença prefigura um horizonte que logo se transforma no pano de fundo para o correlato seguinte, para, então, ser modificado. A memória do que já foi lido é alterada, interagindo com os novos correlatos.

A interpretação consiste, então, no produto desta interação entre texto e leitor, sendo impossível, de acordo com a concepção de Iser, se dar a partir de um destes elementos isolados. A função do leitor é a de preencher o que está implícito na estrutura da obra, tendo papel de relevância na sua concretização na medida em que este é convocado a participar no processo criativo do texto como decodificador dos signos que são os detentores dos correlatos. Essa participação do leitor na concretização da obra literária requer o acionamento de seu imaginário. Assim, cada leitor irá preencher as porções não escritas do texto, suas lacunas e indeterminações, de modo particular, uma vez que o repertório deste imaginário é único.

Tomada, neste estudo, como complementação da perspectiva vigotskiana de análise literária, a visão de Iser sobre o texto de ficção indica que o sujeito-leitor será sempre um leitor “em

construção”. Esse estatuto, no entanto, é mais significativo no caso do leitor infantil, uma vez que ele é mais suscetível a assimilar diferentes valores e comportamentos com os quais se confronta.

Valores, comportamentos, idéias, enfim tudo no texto se converte em imagens mentais ao leitor. Nessa conversão, as imagens oscilam entre a espontânea recuperação de imagens do passado — espontaneidade que não pode conferir ao receptor nenhuma significação consciente — e a transformação de imagem em símbolo. Entre o estímulo e a resposta socializada, um conjunto de atividades, de correções e de controles, que consistem na resposta motriz, afetiva, intervêm. O surgimento de uma imagem, então, não obedece a uma determinada ordem ou a uma rede de relações precisas. Uma imagem é sempre produto de uma atitude de espera, de busca. No caso de uma obra de arte literária, a imagem obtida pelo sujeito-leitor ao término de sua busca — nem sempre revelada ao próprio autor do texto — apresenta-se como a expressão de um estado psicológico preexistente e também como uma reação, uma tomada de posição acerca de si mesmo. A principal complexidade em relação à elaboração de uma imagem diz respeito ao fato de que essa se configura num momento não só da tomada de consciência de tendências e atitudes, mas também da constituição dessas (MALRIEU, 1971).

Embora imaginação e percepção alimentem-se mutuamente, o ato de acionar imagens, imaginar, se opõe ao ato de perceber, pois esse tem por fim o reconhecimento e aquele somente se encontra a serviço da ação indiretamente e tem a tendência a efetuar melhor a substituição de um objeto inacessível por outro quando esse apresentar condições de aportar satisfações análogas (Ibid.). Imaginar é tomar uma coisa por outra, é definir uma coisa pela outra e transformá-la em algo novo a partir do já concebido. A imaginação, portanto, vem a ser o momento em que as imagens recebidas são postas em ação, através da elaboração de novas atitudes, do reforço de algumas preexistentes, da transformação de outras. O processo estende-se aos mecanismos psíquicos de tal sorte que as imagens são, através da reflexão acerca das primeiras interpretações do percebido, a mola propulsora do estabelecimento de posturas, perspectivas, conceitos e concepções que delimitam, conduzem e controlam toda a vivência humana.

A recepção, o acolhimento e a transformação de imagens, conforme Malrieu (1971), terão sempre como parâmetros a projeção, a identificação e a descoberta. Porém, por ser essencialmente projeção, o ato de imaginar consiste na recuperação do passado e na posterior transformação dele rumo a algo novo. Essa recuperação efetua, então, uma condução ao futuro. Tal imitação distorcida do passado pelo próprio mecanismo da projeção

transforma as percepções, as estruturas adquiridas pelas aprendizagens adaptativas, imprimindo nelas outras percepções e outras estruturas, obrigando-as incessantemente a converter-se em algo diferente do que são. É basicamente nessa cadeia de percepção, imaginação e elaboração que consiste a originalidade e a temporalidade do imaginário.

Como toda imagem está sempre integrada a um todo, a uma forma que lhe confere sentido e função, seu tema é que lhe concede, então, uma unidade. Assim, a problemática em relação à interpretação de imagens reside em discernir qual o tema ao qual está conectada. Considerando tal dificuldade, após cumprir um percurso que se inicia com a demarcação de um referencial teórico interdisciplinar que possibilite maior circulação nos vários âmbitos que permeiam o texto literário, passa pela contemplação da história do ser infantil e pela investigação de dados contextuais que possibilitem a configuração de um panorama da condição da literatura infantil e da infância contemporânea através do reconhecimento de algumas noções de cultura e de pós-modernidade, e confere, através desses parâmetros, à obra de J.K.Rowling o status de obra de arte literária própria da pós-modernidade, estabelece-se, no momento em que se pretende reconhecer as imagens significativas presentes nas obras da série *Harry Potter* e suas possíveis influências na construção do imaginário infantil

contemporâneo, uma tipologia que contempla cinco temas presentes em tais textos: imagens míticas, imagens ritualísticas, imagens tipificadoras, imagens espaciais e imagens inquietadoras.

De acordo com Malrieu (1971), o sonho, as artes e os mitos e ritos são os construtores do imaginário. O sonho é essencialmente individual; o mito é social — mas não sobreviveria sem os acréscimos fornecidos pelas emoções individuais —; e as obras de arte “têm como função realizar, no sentido forte do termo, aquilo que no sonho não passava de uma aparência e, no mito, nada mais era do que uma significação” (Ibid., p.111).

Porém, segundo ele, a análise da obra de arte é uma tarefa muito difícil, pois questões culturais entre significante e significado obscurecem o simbolismo do imaginário, uma vez que o símbolo tem uma “significação de posição” que depende do contexto histórico e cultural e do “sistema em que está integrado” (Ibid., p.65). Qualquer interpretação de uma obra de arte fica, portanto, restrita a um recorte contextual específico.

Aproveitando as considerações de Malrieu sobre imaginário e considerando os postulados de Vigotski sobre arte, imaginação e infância, a indicação de Iser sobre a recepção do texto de ficção e a teoria de Jung sobre a existência de um universo

inconsciente comum a toda a humanidade, escolhe-se tomar, nesta análise, o imaginário, não na sua condição de sistema ou processo psíquico, mas como coletivo de imagens, como o grande acervo no qual as imagens são reservadas para que, posteriormente, através do ato de imaginar, sejam acionadas num momento de necessidade, de prontidão ou de conveniência.

Tomando então, a importância da realização do ato de imaginar na vivência humana e da constituição de um imaginário rico, sem, no entanto, menosprezar totalmente as perspectivas que dão conta do caráter estritamente literário da obra, ao presente estudo não é essencial investigar se o texto de Rowling é ou não bem construído, segundo o estatuto da obra de arte literária em vigência, não interessa aqui avaliar a validade estética da leitura de *Harry Potter*. Não interessa também investigar se é um texto apropriado ao que se pensa ser o seu público, nem descobrir quais são suas qualidades que despertam o interesse nos leitores, investigações essas válidas e freqüentemente implementadas por estudiosos da Literatura Infantil. Considerando que o intuito deste estudo não é esgotar a interpretação das imagens do texto de Rowling, mas refletir sobre a recepção da obra em sua possível participação na construção do imaginário infantil contemporâneo, o que interessa a esta análise é que o texto vem sendo lido e, a despeito de críticas e controvérsias, vem sendo amplamente recebido. Portanto, interessa,

por ora, pensar quais são as possíveis construções de sentido que podem surgir das imagens presentes em tal obra e que vestígios poderão deixar no imaginário humano futuro.

3.2.1 Imagens em *Harry Potter*

Em *Harry Potter e a pedra filosofal* (ROWLING, 2000a) — aventura que instaura a série — Harry é um garoto órfão que vive no armário debaixo da escada na casa de seus tios Válter e Petúnia num subúrbio londrino. Rejeitado pelos tios e atormentado pelo mimado Duda, seu primo, Harry vive de restos até ver sua vida se modificar quando, no aniversário de onze anos, descobre que é um bruxo, que seus pais não morreram em um acidente de carro, como lhe disseram, e que há uma vaga na tradicional escola de magia de Hogwarts a sua espera. É nesse novo universo, onde todos o conhecem e admiram, que sua vida realmente começa. Na companhia de seus dois novos amigos, Hermione e Rony, Harry começa a descobrir sua real origem e toda a verdade sobre a morte de seus pais.

A segunda aventura do menino-bruxo, intitulada *Harry Potter e a câmara secreta* (ROWLING, 2000b), tem início com a visita de um elfo doméstico — criatura essa que o recém iniciado bruxo Harry Potter nem sabia que existia — à casa de seus tios em

Londres, ao final de suas férias, para convencê-lo a não retornar à Escola de Magia Hogwarts, pois lá correrá grande perigo. Apesar das traquinagens de seu inesperado protetor, que fazem com o seu tio o trancafie no quarto, Harry, com a ajuda dos irmãos Weasley, numa incrível fuga em um carro enfeitiçado, volta àquele que acredita ser seu verdadeiro lugar para retomar seus estudos. Grandes novidades o aguardam. Dentre elas, a contratação de um novo professor de Defesa contra as Artes das Trevas metido a galã, mais preocupado com seu marketing pessoal do que com forças ocultas, e um mistério que envolve criaturas monstruosas e alunos petrificados.

Em *Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban* (ROWLING, 2000c) — terceira seqüência da saga —, Harry está próximo de seu terceiro ano em Hogwarts e já não suporta mais a convivência sazonal com os tios a que é submetido. Num dos últimos dias de suas férias, após um incidente com Tia Guida, toda sua revolta adolescente vem à tona, fazendo-o tomar uma atitude inconseqüente. Por causa desse acontecimento, ele então deixa a casa de seus tios no meio da noite, hospedando-se no Caldeirão Furado. Lá ele descobre que Sirius Black, o temido comparsa de Lord Voldemort, fugitivo de Azkaban, está a sua procura. Na viagem a Hogwarts, Harry percebe que terá que se proteger não apenas do prisioneiro de Azkaban, mas também dos guardas da prisão, os assombrosos dementadores.

Na quarta aventura da série, *Harry Potter e o cálice de fogo* (Id., 2001), novamente Harry tem a chance de sair da casa dos tios dias antes do início das aulas. Desta vez, a Copa mundial de quadribol é o motivo pelo qual os amigos Rony e Hermione juntam-se a Harry fora da escola. Estranhos eventos durante o torneio internacional já indicam que o ano escolar não será tranquilo. Ao chegar em Hogwarts, os três amigos tomam conhecimento de que a tradicional competição entre as casas dará lugar a uma disputa com mais duas escolas de bruxaria Beauxbaton e Durmstrang. Apesar de proibido de competir por causa da idade — apenas alunos maiores de dezessete anos poderiam competir —, Harry vê-se envolvido na perigosa disputa graças à intervenção do temível Lord Voldemort. Hermione garante a leveza e a comicidade da obra quando resolve implementar — contra a vontade dos beneficiários — um movimento para discutir os direitos trabalhistas dos elfos que fazem as tarefas domésticas nos lares bruxos e na escola de bruxaria.

Em *Harry Potter e a ordem da fênix* (ROWLING, 2003), Harry, na quinta aventura da série e agora com quinze anos, encontra-se longe de ser o menino abandonado e doce que foi informado de sua vaga na famosa escola de bruxaria de Hogwarts, da obra *Harry Potter e a pedra filosofal* (Id., 2000a). Mantido afastado do mundo bruxo, sem notícias nem contato com os amigos e

com ordens de não deixar a casa dos tios, nem se meter em confusões, Harry agora se mostra como um adolescente sempre prestes a explodir. Em várias ocasiões ao longo da história ele reage intempestivamente a Rony, Hermione e até Dumbledore. Nessa obra, percebe-se que, definitivamente, Harry não é perfeito, tampouco age diferente dos demais garotos em situações de contrariedade. Seu crescimento, seu processo de adolecer constrói em torno do protagonista uma plataforma de sensibilidade e de incerteza que humaniza profundamente a personagem. Os perigos que Harry enfrenta nessa aventura estão muito mais conectados a questões ligadas a essa humanização, configurando-se de modo extremamente real, mesmo num mundo fantástico.

Nas cinco obras analisadas¹³, há uma profusão de imagens polissêmicas, com uma enorme variedade de interpretações possíveis. Dentro desse universo, levando em conta a tipologia previamente estabelecida, que se configura como um primeiro corte analítico, foi necessário, devido à fertilidade do texto, selecionar as imagens que se mostraram mais significativas dentre os temas escolhidos. Contudo, ao final deste texto, em anexo, encontra-se um quadro com a indicação de todas as imagens que se acredita passíveis de interpretação quanto a sua influência na construção do

¹³ Embora a sexta obra da série, *Harry Potter e o enigma do príncipe* (2005), tenha sido lançada durante a realização deste estudo, optou-se, por uma questão de organização do tempo de trabalho, por não incluí-la na análise.

imaginário infantil contemporâneo, sistematizadas de acordo com o tema e com o volume da obra do qual fazem parte.

3.2.1.1 Imagens míticas

Delimitaram-se como imagens míticas, obviamente, aquelas imagens que recuperam, remetem ou referem a mitos ou a comportamentos míticos, que consistem em estruturas, esquemas ou estratégias de pensamento e ação, já estabelecidos no imaginário. *Harry Potter e a pedra filosofal* (ROWLING, 2000a) constitui-se na obra de maior caráter e maior aproveitamento mítico da série. Explorando mitos relacionados diretamente à vivência humana, como a ascendência desconhecida do herói, que faz com que ele seja visto como um príncipe oculto (CAMPBELL, 1987), a obra aborda ainda a rivalidade fraterna e a condição de “estranho no ninho”, que transforma Harry em uma releitura masculina de Cinderela e do Patinho feio.

Reconhece-se que a recuperação de tais mitos pode conduzir o leitor infantil¹⁴ a uma empatia com o protagonista que lhe possibilita, no caso do reconhecimento de Harry como príncipe

¹⁴ No decorrer da análise, quando for mencionado o leitor, ou ainda, sujeito-leitor, estar-se-á considerando primordialmente o leitor infantil, uma vez que o intuito da análise é abordar a construção do imaginário infantil.

oculto, a instauração da dúvida produtiva quanto ao seu real papel na existência prática. A partir desse contato com o mito, o leitor pode conduzir-se ao questionamento de suas potencialidades: “Sou tudo que posso ser? Que verdade oculta pode haver dentro de mim? Já conheço tudo o que poderia conhecer quanto a minha existência?” Porém, quando o sujeito-leitor se identifica com a posição de rejeitado no próprio lar — posição essa que pode ser real ou imaginária —, ele desenvolve, além do conforto da empatia com o herói da trama, a esperança de que haja para ele um lugar como Hogwarts, no qual suas potencialidades aflorarão e seus verdadeiros pares farão parte do seu convívio.

No momento em que aborda figuras míticas, Rowling faz um processo de “recuperação-apropriação-inovação” que consiste em (1) abordar o mito didaticamente, incluindo seu significado na trama; (2) apropriar-se da figura mítica adaptando seu significado ao desfecho da obra; (3) fazer uma menção implícita de determinada figura mítica inovando em seu conteúdo, não necessariamente abandonando o mito original, mas construindo uma figura que reforça o mito sem, no entanto, explorá-lo abertamente. Esse último caso ocorre com a figura do zelador do colégio Argo Filch.

Argos hoje é símbolo da vigilância e da polícia. A origem dessa simbologia encontra-se na figura do príncipe argivo de cem

olhos, dos quais cinquenta sempre estavam abertos. Diz o mito que Hera, enciumada por Zeus haver seduzido a ninfa Io, transformou a rival em novilha e entregou-a a guarda de Argos. Esse vigia de cem olhos empresta seu nome ao zelador de Hogwarts cuja função — e, aparentemente, prazer — é vigiar constantemente os alunos da escola.

Através dessa apropriação do mito de Argos, Rowling instiga o sujeito-leitor a investigar se não há algo mais por trás do nome e da postura do zelador e, assim, a entrar em contato com o texto original. Porém, caso o leitor não se sinta tocado pela personagem, o texto simplesmente instaura uma nova narrativa sobre capacidade de vigilância. Ambos os casos são produtivos, pois, ao leitor que se concentra na narrativa contemporânea, é oferecida a possibilidade de simbolização através de um novo significante e, ao leitor que busca a origem da personagem, é proporcionado o contato com o mito.

A figura de Fofó, o cão de três cabeças que é guardião da Pedra Filosofal, por sua vez, resulta de um tratamento do mito no qual a autora se apropriou da personagem mítica, adaptando sua trajetória ao desfecho da obra:

Estavam encarando os olhos de um cachorro

monstruoso, um cachorro que ocupava todo o espaço entre o teto e o piso. Tinha três cabeças. Três pares de olhos que giravam enlouquecidos; três narizes, que franziam e estremeciam farejando-os; três bocas babosas, a saliva escorrendo em cordões viscosos das presas amarelas. (ROWLING, 2000a, p.141)

Na mitologia grega, Cérbero, o feroz cão de três cabeças, filho de Equidna, a víbora, e de Tifão, o gigante, é o guardião da entrada do mundo subterrâneo, governado por Hades, para onde vão todas as almas. O músico Orfeu, que desceu até esse local para salvar sua amada Eurídice, conseguiu ludibriar a fera ao tocar sua lira de forma tão suave que a fez fechar os olhos e, encantada, adormeceu, deixando-o sair.

Enquanto a função de Fofó era impedir que alguém entrasse no esconderijo da Pedra Filosofal, a função principal de Cérbero era impedir que alguém saísse do palácio de Hades. Ambos, no entanto, tinham uma fraqueza em comum: adormeciam ao som de boa música.

Em uma outra forma de veicular o mito, Rowling, ao incluir em seus textos seres como unicórnios e centauros, faz uma abordagem didática. Apesar de os centauros originais da mitologia grega serem seres monstruosos, com cabeça, braços e tronco de homem sob um corpo equino, alimentarem-se de carne crua,

beberem com o intuito de se embriagar e viverem, por isso, em guerras com os humanos, representando o instinto bestial do homem, nas obras da série *Harry Potter* é mais explorada a figura do “centauro descendente de Filira” que, sem abandonar seu caráter vigoroso, mostra-se mais dado à justiça e à bondade (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2005, p.219). A personagem Firenze, principalmente quando assume o lugar da Professora Sibila Trelawney, em *Harry Potter e a ordem da fênix* (ROWLING, 2003), é a recuperação didática do mito de Quíron¹⁵, centauro que, treinado por Apolo e Artemis, foi professor e mentor de muito jovens humanos destinados à celebridade, como Hércules, Aquiles, Jasão e Asclépio:

Conhecido por sua sabedoria e por seu sentido de justiça, Quirón possuía conhecimentos sobre medicina, caça, herbologia, e navegação celeste. Também praticou a astrologia e a adivinhação. (KRONZEK; KRONZEK, 2003, p. 92)

Semelhante ao tratamento que dá à figura do centauro, quando se apropria da imagem do unicórnio — criatura envolta em mistérios e controvérsias, semelhante a um cavalo pequeno, porém com um chifre no meio da cabeça — Rowling o faz de forma fiel à origem fantástica de tal ser, enfatizando uma de suas características mais disseminadas: os poderes mágicos de cura. Em seu dicionário

¹⁵ Pode-se encontrar ainda os nomes Chiron ou Quirão designando tal figura mítica.

do mundo mágico de Harry Potter intitulado *O manual do bruxo*, Allan e Elizabeth Kronzek afirmam que:

Uma história medieval típica que dá ênfase à pureza do unicórnio conta que um grupo de animais da floresta foi até uma poça para matar a sede, mas a água estava envenenada. Os animais sedentos foram salvos quando um unicórnio apareceu e mergulhou seu chifre na água, fazendo com que ela se tornasse limpa e fresca. (2003, p. 285)

Em um dos primeiros contatos de Harry com Voldemort, em *Harry Potter e a pedra filosofal*, o vilão, ainda preso a uma forma de vida incompleta, estava na floresta proibida a beber o sangue de um unicórnio a fim de se restabelecer:

Era o unicórnio, sim, e estava morto. Harry nunca vira nada tão bonito nem tão triste. As pernas longas e finas estavam esticadas em ângulos estranhos onde ele caíra e sua crina espalhava-se nacarada sobre as folhas escuras. [...]

O vulto encapuzado aproximou-se do unicórnio, abaixou a cabeça sobre o ferimento no flanco do animal e começou a beber o seu sangue. (ROWLING, 2000a, p.141)

O fato de Harry ter uma cicatriz na testa através da qual é reconhecido como especial no mundo a que realmente pertence o aproxima à figura mítica de Ulisses, guerreiro grego que, de volta a Ítaca, disfarçado de mendigo para primeiro avaliar a

situação em que se encontrava seu reino após vinte anos de sua ausência, foi reconhecido pela serva Euméia através de uma cicatriz em um de seus pés. A cicatriz de Harry — que também não lhe permite esquivar-se de quem é — é ainda a marca de um capítulo muito importante de sua origem, mas que, todavia, não lhe é acessível, estando perdida em alguma esfera de sua consciência. Nesse sentido, tal imagem pode ser tomada como a representação do eterno mistério da existência humana, pois, assim como Harry carrega a cicatriz em forma de raio em sua testa, lembrando-o de que está preso a uma determinada condição, de que deve buscar sua origem, a fim de conseguir um certo alento, e de que é preciso fazer jus a sua herança, todo homem tem em seu corpo, ao alcance de seus olhos, o umbigo centralizando a incógnita de sua existência. Conforme Chevalier e Gheerbrant (2005, p. 659), “o umbigo não indica apenas o centro da manifestação física; é também o centro espiritual de um mundo”.

A forma da cicatriz do menino-bruxo também deve ser considerada, pois, tomado como instrumento e arma do divino, o raio representa a ação dos deuses sobre a terra. Seu fogo traz a renovação pela destruição, por isso, simboliza também o sobrenatural. A cicatriz de Harry, portanto, pode ser vista como uma forma de reconhecimento que transcende o mundo pessoal, possibilitando-o,

ao senti-la doer, ao não conseguir escondê-la, nem esconder-se dela, descortinar os mistérios que envolvem o seu universo e o seu viver.

Enfim, constata-se que, no decorrer de toda a série, Rowling recorre várias vezes ao mito para ilustrar as aventuras do menino-bruxo. Sua presença nos textos vai acontecer de duas formas: através da abordagem de imagens míticas relacionados à vivência humana, como as provas do herói, sistematicamente inseridas ao final de cada volume, conferindo ao sujeito-leitor a possibilidade de uma projeção do processo de aperfeiçoamento e amadurecimento humano — uma vez que a cada aventura Harry torna-se mais esperto e confiante — e através de figuras míticas que são englobadas na trama de forma didática, reaproveitadas ou relidas, adaptando-se ao enredo da obra, ou apenas mencionadas como pistas de uma narrativa palimpsestica. Isso possibilita perceber que o vasto e eclético repertório de seres apresentados por Rowling que engloba trasgo, basilisco, hipogrifo, fênix, veela, trestálio, esfinge, dentre muitos outros — não interessando de que forma são inseridos no contexto da obra —, além de dar conta da sede de informações e novidades, própria do leitor infantil, traz sempre uma verdade íntima subjacente e se configura como um incentivo à abertura ao novo, ao diverso e, em um nível mais profundo, à alteridade, uma vez que, ao entrar em contato com seres de origens tão diversas, pertencentes a povos até então não

conhecidos, o sujeito-leitor tem a possibilidade de perceber a grandiosa dimensão da existência humana, partindo das questões geográficas e podendo chegar às culturais e comportamentais.

A análise do aproveitamento de imagens míticas na série *Harry Potter* obedece à acepção de mito enquanto narrativa que reproduz ou repropõe gestos criadores e significativos que se mantêm sustentando a realidade constituída, assumindo, dessa forma, a condição de “palavra-mítica” (CRIPPA, 1975, p.22). Nesse sentido, mais que palavra falada, narração ou fábula, o mito é proposição de realidade. O mito não é somente revelação, mas também a fixação de paradigmas, estabelecendo padrões de comportamento, aproximando-se assim, do conceito junguiano de imagem arquetípica. De acordo com essa acepção, o conteúdo dos mitos não requer provas, demonstrações, nem tampouco justificações. “O mito afirma-se, por si mesmo, pelos próprios termos nos quais se constitui” (CRIPPA, loc.cit.). A imagem do bicho-papão, inserida em *Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban* (ROWLING, 2000c), exemplifica essa face do mito.

Conhecido como Boggart, na Inglaterra, bogey ou bogeyman, nos Estados Unidos, bogle, na Escócia, e boggelmann, na Alemanha (KRONZEK; KRONZEK, 2003, p. 64), a figura do bicho-papão está presente no mundo ocidental, com algumas variações,

mas sempre ligada à idéia de um ser sobrenatural que fica a espreita em condições assustadoras.

As duas formas de contrafeitiço para enfrentar o bicho-papão trazem contribuições de Rowling ao imaginário infantil: (1) o medo é próprio do ser humano; (2) ele precisa ser combatido para que se possa seguir em frente. A palavra mágica *Ridikulus* deve ser usada sempre, pois na maioria das vezes o medo é patético, e por isso risível, ou de solução inacessível, o que também o coloca em posição de ridículo:

O feitiço que repele um bicho-papão é simples, mas exige concentração. Vejam, a coisa que realmente acaba com um bicho-papão é o riso. Então o que precisam fazer é forçá-lo a assumir uma forma que vocês achem engraçada. Vamos praticar o feitiço com as varinhas primeiro. Repitam comigo, por favor... *riddikulus!* (ROWLING, 2000c, p.113)

Quando, no lugar do bicho-papão, surge um medo real e ameaçador, um *Patrono* deve ser conjurado. Esse, por sua vez, será sempre resultado de bons pensamentos, de muito esforço e de atitudes positivas. O *Patrono* também é conjurado para enfrentar os *dementadores*, outro tipo de “mal da alma”, assim como o medo. A imagem que pode ser construída, então, explora uma verdade perene: é preciso ter o coração brando, capacitar-se para enfrentar o

medo real e desenvolver discernimento para não se entregar a medos absurdos. Sem fórmulas mágicas — apesar de se tratar de um feitiço — o Patrono simboliza a condição de eterno ensaísta na qual se encontra o ser humano em qualquer sociedade:

O Patrono é um tipo de energia positiva, uma projeção da própria coisa de que o dementador se alimenta: esperança, felicidade, desejo de sobrevivência, mas ele não consegue sentir desesperança, como um ser humano real, por isso o dementador não pode afetá-lo. (...)

— Que aspecto tem um patrono? — perguntou Harry, curioso.

— Cada um é único para o bruxo que o conjura. (ROWLING, 2000c, p. 194)

Assim, as imagens míticas presentes nos textos de Rowling enfatizam os mitos, enquanto documento originário, como justificativa de toda existência, fornecendo a instância final de todos os questionamentos relativos ao ser, ao mundo e à realidade. Em conformidade com a perspectiva de Adolfo Crippa (1975), na obra de Rowling, os mitos têm a propriedade de justificar a realidade porque são eles mesmos que conferem significância aos seres. Dessa forma, Rowling reforça a idéia de que, atingindo o ser das coisas, as significações e os valores do homem e da sociedade, os mitos devem ser vistos como estrutura vital (Ibid., p.23).

Na série *Harry Potter*, as imagens míticas narram e explicam a *ordi mundi* (MACHADO; PAGEAUX, [s.d.], p. 125), simbolizando como se ordenam as relações do homem com o mundo, dos homens entre si, do homem consigo mesmo, enfim, como se processa a formação do todo social. São, dessa forma, narrativas que dão sentido ao universo, tendo, antes de tudo, uma forte carga poética, pois a história através do mito não é uma história qualquer. Enfim, tais imagens são história e saber. São explicações instauradoras do cosmos, por serem narrativas explicativas de uma dada ordem. Sendo histórias fundadoras, não apenas por trazerem uma explicação original, mas também por serem, no interior de uma cultura, uma referência indispensável e uma autoridade suprema, configuram-se como um sistema referencial que porta um determinado número de valores unificantes que conferem coerência a um grupo humano.

3.2.1.2 Imagens ritualísticas

Optou-se por denominar as imagens que referem a ritos, a ações que significam a passagem de um estado a outro, ou a transformação de uma situação em outra, ou seja, acontecimentos em espaço e tempo decisivos como imagens ritualísticas. Nos textos da série *Harry Potter*, não há uma profusão de imagens desse tipo, porém há a recorrência a alguns ritos de passagem que reforçam

uma marca essencial da obra: a exposição da transitoriedade do ser. Em *Harry Potter e a pedra filosofal* (ROLWING, 2000a, p.82), o primeiro deles que se percebe configura-se, literalmente, numa passagem e simboliza toda a ansiedade, a expectativa e o sofrimento que são próprios desses ritos:

Chegaram à estação de King's Cross às 10:30. Tio Valter jogou a mala de Harry num carrinho e empurrou-o até a estação para ele. Harry achou o gesto curiosamente bondoso até o tio Valter parar diante das plataformas com um sorriso maldoso.

— Bom, aqui estamos, moleque. Plataforma nove, plataforma dez. A sua plataforma devia estar aí no meio, mas parece que ainda não a construíram, não é mesmo? Ele tinha razão, é claro. Havia um grande número nove de plástico no alto de uma plataforma e um grande número dez no alto da plataforma seguinte, mas no meio, não havia nada.

— Tenha um bom período letivo — disse tio Valter com um sorriso ainda mais maldoso. E foi-se embora sem dizer mais nada. Harry se virou e viu o carro dos Dursley partir. Os três estavam rindo. Harry sentiu a boca seca. Que diabo iria fazer? Estava começando a atrair uma porção de olhares curiosos por causa da Edwiges.

Muito pode ser depreendido da imagem ritualística em que se configura o embarque de Harry pela primeira vez para Hogwarts. Além da ansiedade e da apreensão já mencionados, percebe-se a inserção nessa imagem de um comportamento comum do adulto em relação à criança ou ao adolescente em vias de iniciação. Mesmo que, na maioria dos casos sem o sarcasmo de tio Válder, o adulto apresenta, num impulso infértil e irracional em

direção à retenção da passagem do tempo, uma tendência a tentar sabotar as tentativas de crescimento da criança. Todavia, esse posicionamento parece ser um dos principais agentes proporcionadores da força que surge do cumprimento do rito.

Ainda em *Harry Potter e a pedra filosofal* (ROLWING, 2000a, p.108), ao chegar em Hogwarts, Harry é submetido a mais um rito de passagem: o Chapéu Seletor.

A última coisa que Harry viu antes de o chapéu lhe cair sobre os olhos foi um salão cheio de gente espichando para lhe dar uma boa olhada. Em seguida só viu a escuridão dentro do chapéu.

— Difícil. Muito difícil. Bastante coragem, vejo. Uma mente nada má. Há talento, ah, minha nossa, uma sede razoável de se provar, ora isso é interessante... Onde vou colocá-lo?

Harry apertou as bordas do banquinho e pensou “Sonserina, não, Sonserina, não”.

— Sonserina, não, hein? — disse a vizinha. — Tem certeza? Você poderia ser grande, sabe, está tudo aqui na sua cabeça, e a Sonserina lhe ajudaria a alcançar essa grandeza, sem dúvida nenhuma, não? Bem, se você tem certeza, ficará melhor na GRIFINÓRIA!

Embora à primeira vista pareça a *Harry* que seu destino está traçado independente do que ele deseje ou faça, ao entrar em contato com o Chapéu Seletor, ele percebe que seus anseios e seus pensamentos são muitos mais condutores de sua vivência do que um destino cego. Tal imagem pode levar o sujeito-

leitor a valorizar um comportamento mais ativo e determinado e menos determinista, impondo-se mais conscientemente frente aos impasses que viver.

Em *Harry Potter e a câmara secreta* (ROWLING, 2000b), há ritos cíclicos como o embarque para Hogwarts todo ano, o Chapéu Seletor, as provas de final de ano e o aniversário de Harry, que também explora a imagem de um rito de passagem, pois, novamente, é depois de seu aniversário que mais uma etapa de formação em Hogwarts terá início. Na obra *Harry Potter e o cálice de fogo* (Id., 2001), no entanto, os ritos de passagem abordados estão mais intimamente ligados aos ritos próprios da adolescência. Eles já têm um pouco da existência burocrática da vida adulta, como no caso dos exames N.O.M.s (Níveis Ordinários de Magia) e N.I.E.M.s (Níveis Incrivelmente Extraordinários de Magia) ou da aquisição da licença para aparatar — numa referência óbvia a licença para dirigir veículos automotores da vivência contemporânea — e muito do conflito e do sofrimento do processo de amadurecer, como em *Harry Potter e a ordem da fênix*, quando Harry se vê apaixonado por Cho e dá seu primeiro beijo:

Eles se olharam por um longo momento. Harry sentiu um desejo ardente de correr pela sala e, ao mesmo tempo, uma completa incapacidade de mover os pés.

[...]

Cho fez um som engraçado entre um soluço e uma

risada. Estava mais perto agora. Ele poderia ter contado as sardas no nariz dela.

— Eu gosto de você de verdade, Harry.

Ele não conseguia pensar. Um formigamento se espalhava pelo seu corpo, paralisando seus braços, pernas e cérebro.

Estava próxima demais. Ele podia ver cada lágrima pendurada em suas pestanas... (ROWLING, 2003, p.375)

Como se pode perceber, os textos de Rowling demonstram bem que, independente da análise temporal-espacial que se faça de uma sociedade, considerar-se-á sempre a repetição de momentos de passagem ou a transformação na vida do sujeito como algo passível de significação simbólica. Evidenciando que a estrutura básica dos ritos consiste na separação de uma condição anterior e na posterior agregação a uma nova situação, nas obras da série *Harry Potter* o novo *status* adquirido pelo sujeito torna a questão do significado coletivo fundamental.

3.2.1.3 Imagens tipificadoras

Imagens tipificadoras são imagens representativas de tipos humanos reconhecíveis que não apresentam, no entanto, força de figura mítica. Em *Harry Potter e a pedra filosofal* (ROWLING, 2000a), elas aparecem em número considerável. São também bastante significativas, pois, não só expõem as personagens da obra

literária, como exploram — muitas vezes se valendo da caricatura — tipos humanos comuns ao cotidiano ocidental.

Logo no início da primeira obra da série, tem-se a apresentação de Hagrid, com características que vão se confirmando ao longo da obra. Ele representa o ingênuo, o puro de coração, cuja presença configura um paradoxo, pois a leveza de seu espírito não condiz com seu aspecto físico rude:

— Será que eu podia... podia me despedir dele, professor? — perguntou Hagrid.

Ele curvou a enorme cabeça descabelada para Harry e lhe deu o que deve ter sido um beijo muito áspero e peludo. Depois, sem aviso, Hagrid soltou um uivo como o de um cachorro ferido.

— Psiu! — sibilou a Profa. Minerva. —Você vai acordar os trouxas!

— Des- des- desculpe — soluçou Hagrid, puxando um enorme lenço sujo e escondendo a cara nele. — Mas não-não consigo suportar, Lílian e Tiago mortos, e o coitadinho do Harry ter de viver com os trouxas... (ROWLING, 2000a, p.19)

Hagrid, além de permitir o reconhecimento de um tipo facilmente localizável na convivência social, possibilita a exposição e a discussão da incapacidade do ser humano em lidar com paradoxos. Poucas são as personagens da obra que conseguem conviver com suas idiossincrasias sem priorizar preconceitos arraigados. Em *Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban* (Id., 2000c), o mimado

Draco Malfoy não descansou enquanto não conseguiu a demissão de Hagrid do cargo de professor de Trato das Criaturas Mágicas, cargo para o qual não tinha titulação, mas sobrava-lhe conhecimento prático e empatia com os alunos. Na exploração dessa personagem, em *Harry Potter e a ordem da fênix* (ROWLING, 2003) é reforçado ainda mais o rompimento com o determinismo e a instauração da ambigüidade, principalmente quando se percebe que, mesmo descendendo de gigantes, comumente violentos, Hagrid é doce, conduz-se por uma moral rígida e tem compaixão por todos os seres. Considerando que a obra de Rowling não está ainda completa, pode-se esperar que mais limites sejam rompidos e que personagens como Hagrid possam se transformar. Porém, até o quinto volume, o destaque fica apenas por conta da exploração da ambigüidade de sua figura.

O antagonista de Harry junto aos alunos, Draco Malfoy, por sua vez, não é apresentado de forma inovadora. Ele é o anti-herói característico: imoral, covarde, desleal, provocador. Tal personagem não se mostra como uma inovação, mas leva o sujeito-leitor a surpreender-se em seu cotidiano ao observar as características de Draco em seres de carne e osso. O que há de mais significativo na configuração do tipo representado por Malfoy, no entanto, é a exploração da impossibilidade de sua existência sem a presença de outro tipo característico: o laiaio estúpido. Sem a estupidez e a força

física de seus irracionais seguidores, Crabbe e Goyle, não haveria a possibilidade de Draco Malfoy, franzino e covarde, estabelecer-se como o antagonista perverso. A existência de tal trio pode levar o leitor a constatar que jamais existiu ou existirá um tirano sem o seu exército conivente. É claro que um pai com os bolsos cheios e uma índole duvidosa também contribui para a configuração do caráter de Draco:

— Quer um Granger? — perguntou Malfoy, oferecendo um distintivo a Hermione. — Tenho um monte. Mas não toque na minha mão agora, acabei de lavá-la, sabe, e não quero que uma sangue-ruim a suje. (ROWLING, 2001, p.239)

Ao escolher o nome de todas as personagens de seus textos, Rowling certamente pesquisou muito, mas também se divertiu muito. Nenhum nome combinou tanto com a personagem nomeada quanto Draco Malfoy. Em francês, *mal foi* indica “má-fé” que, por sua vez, remete à mentira com intenção de enganar ou prejudicar¹⁶. Já Draco é uma palavra latina que pode ser empregada em dois sentidos: tanto pode significar dragão, quanto serpente (inclusive, algumas línguas empregam a mesma palavra para designar ambos os seres). No caso de Draco Malfoy, não resta

¹⁶ Conforme a ferramenta de idiomas *Google*, o termo *badly-faith*, em inglês, é traduzido para o francês *mal foi* (disponível em http://translate.google.com/translate_t). No entanto, má-fé, em português, traduz-se para o francês como *mauvais-foi*. David Colbert, em *O mundo mágico de Harry Potter* (2001, p.137), também indica tal possibilidade de leitura.

dúvidas de que se trata de um traidor em dose dupla, pois é uma “serpente que age de má-fé”:

— E que barulheira é essa? — perguntou uma voz suave e letal. Snape chegara.

Os alunos de Sonserina gritavam tentando dar explicações. Snape apontou um dedo longo e amarelado para Malfoy e disse:

— Explique.

— Potter me atacou professor...

— Atacamos um ao outro ao mesmo tempo! — gritou Harry.

—... e ele atingiu Goyle, olhe... (ROWLING, 2001, p.240)

Outro tipo intrigante presente na trama é o Professor Snape. Como Hogwarts é uma escola, já é esperado que os professores tenham destaque, porém, nem Dumbledore, representando o típico “professor-tutor”, nem Professora Minerva, com toda a rigidez de seu julgamento imparcial, são tão tocantes quanto Snape. Em oposição evidente à imparcialidade e retidão da Professora Minerva McGonagall, Professor Snape é parcial, mesquinho, vingativo, injusto e tirano. Ao que parece, sua principal função em Hogwarts é atormentar a vida de Harry e daqueles que lhe são simpáticos. Para tanto, usa e abusa da hierarquia:

— Ala hospitalar, Goyle — disse o professor calmamente.

— Malfoy atingiu Hermione! — disse Rony. — Olhe!

O garoto obrigou Hermione a mostrar os dentes a Snape — ela se esforçava ao máximo para escondê-los com as mãos, embora isso fosse difícil, porque agora tinham

ultrapassado o seu decote.

[...]

Snape olhou friamente para Hermione e disse:

— Não vejo diferença alguma.

Hermione deixou escapar um lamento, seus olhos se encheram de lágrimas, ela deu meia-volta e correu, correu pelo corredor afora e desapareceu.

...

— Vejamos — disse, na voz mais suave do mundo. — Cinquenta pontos a menos para a Grifinória e uma detenção para cada um, Potter e Weasley. Agora entrem ou será uma semana de detenções. (ROWLING, 2001, p.240)

No entanto, a ambigüidade de seu posicionamento, evidenciada já no primeiro volume da obra, quando se percebe que, ao mesmo tempo em que persegue impiedosamente Harry dentro da escola, Snape é um dos responsáveis por sua segurança, desfrutando, inclusive da confiança de Dumbledore, leva o leitor a várias suposições: estaria Snape apenas fingindo em prol de um plano mais elaborado de vingança? Seria ele apenas um bruxo solitário e amargo que ainda não superou suas diferenças com o pai de Harry, mas que compreende a importância de manter Harry em segurança? Nenhuma delas, no entanto, se confirma — pelo menos, até o quinto volume. Tal característica é a responsável por uma considerável inquietação causada pela personagem no sujeito-leitor, pois, de certa forma, o rompimento com o maniqueísmo característico dos textos dirigidos à infância, proporcionado por sua postura ambígua, acaba sendo um ganho conceitual. Contudo, seu destaque junto ao

emocional do receptor da obra surge dos sentimentos de revolta, ódio e impotência que desperta.

Dentre os professores, optou-se por destacar ainda o Professor Lupin pela boa impressão que deixa no leitor quanto ao real papel de um professor e a Professora Umbridge exatamente por estar em oposição a Lupin.

Ciente de sua função, principalmente por causa dos perigos que sabe que Harry corre, Lupin recobre-se de senso prático e toma todo aluno como um ser sujeito a grande perigo, instrumentalizando-o para enfrentá-lo. Ele faz com que os alunos cheguem aos resultados esperados sozinhos. Cumpre a tarefa de orientador e, por isso, os conhecimentos adquiridos em suas aulas são os mais sólidos:

— Boa tarde — cumprimentou ele. — Por favor, guardem todos os livros de volta nas mochilas. Hoje teremos uma aula prática. Os senhores só vão precisar de suas varinhas.

[...]

‘O feitiço que repele um bicho-papão é simples, mas exige concentração. Vejam, a coisa que realmente acaba com um bicho-papão é o riso. Então o que precisam fazer é forçá-lo a assumir uma forma que vocês achem engraçada. Vamos praticar o feitiço com as varinhas primeiro. Repitam comigo, por favor... riddikulus!’

— Riddikulus! — repetiu a turma.

— Ótimo — aprovou o Prof. Lupin. — Muito bem. Mas receio que esta seja a parte mais fácil. Sabem, a palavra sozinha não basta. (ROWLING, 2000c, p.110, 113)

De espírito livre de dogmas e preconceitos — até porque, por ser um lobisomen, sofre na pele constantemente as agruras da discriminação — Remo Lupin é inteligente, gentil e desprendido, características que lhe permitem ser um dos melhores professores com quem Harry teve aulas. Sua contribuição junto ao leitor vem de sua leveza, de sua objetividade e da indicação de que grandes mentores existem e podem surgir exatamente quando se precisa deles. As pistas presentes em seu nome dão um tempero à parte em seu personagem: Remo remete a lenda da fundação de Roma, na qual os gêmeos *Romulus* e *Remus* são amamentados por uma loba e Lupin é a nasalização de *lupus*, do latim, lobo. Assim, antes mesmo de conhecer a história da personagem já há indicações de que sua natureza animal de alguma forma seria determinante em sua trajetória.

Ao contrário de Lupin, Umbridge, por sua vez, é preconceituosa, áspera e obtusa, o que faz com que sua função como educadora se esvazie. Seus preconceitos, sua falta de capacidade de reflexão e sua inaptidão para tratar com os alunos fazem com que ela seja tão prejudicial quanto se fosse maligna, pois a sua rigidez ao cumprir as normas e preceitos impostos, sem necessariamente avaliá-los, faz com que seja uma auxiliar involuntária de Voldemort:

POR ORDEM DA ALTA INQUISIDORA DE HOGWARTS

Doravante, os professores estão proibidos de passar informações aos estudantes que não estejam estritamente relacionadas com as disciplinas que são pagos para ensinar.

A ordem acima está de acordo com o Decreto Educacional Número Vinte e Seis.

Assinado: Dolores Joana Umbridge, Alta Inquisidora. (ROWLING, 2003, p.450)

Na verdade, Umbridge, além de exercer a função de antagonista em relação à Dumbledore e ao sistema educacional que esse implementou em Hogwarts, como a Alta Inquisidora a serviço do Ministério da Magia, destaca-se na obra *Harry Potter e a ordem da fênix* (Ibid.) por ser a representação da incapacidade que a maior parte dos seres humanos têm de exercer o poder de forma justa, moderada e livre de paixões que corrompem o discernimento. Umbridge ficou claramente inebriada com o poder que a posição de Alta Inquisidora lhe conferia e foi pouco a pouco, desmando a desmando, perdendo o sentido de sua presença em Hogwarts e de sua função junto aos alunos e à sociedade. Infelizmente, esse tipo explorado por Rowling na figura de Umbridge é bem mais comum em qualquer sociedade contemporânea do que se gostaria de constatar:

Harry encostou a ponta da pena no pergaminho e escreveu: Não devo contar mentiras.

E soltou uma exclamação de dor. As palavras apareceram no pergaminho em tinta brilhante e vermelha. Ao mesmo tempo, elas se replicaram nas costas de sua mão direita, gravadas na pele como se tivessem sido riscadas por um bisturi — contudo, mesmo enquanto observava o corte brilhante, a pele tornou a fechar, deixando o lugar um pouco mais vermelho que antes, mas, de outra forma, inteiro.

Harry virou a cabeça para olhar Umbridge. Ela o observava, a boca rasgada e bufonídea distendida em um sorriso. (ROWLING, 2003, p.222, 223)

Contudo, principalmente em *Harry Potter e a ordem da fênix* (Ibid.), talvez a crítica mais ácida que Rowling faz em sua obra às deficiências do sistema educacional das sociedades contemporâneas concentre-se nas personagens Jorge e Fred Weasley. Geniais e inquietos, os gêmeos peraltas estão sempre à frente daquilo que a escola lhes oferece. Eles driblam, então, o seu tédio fazendo traquinagens e burlando as regras. Embora Hermione tenha mais conhecimento científico, os gêmeos demonstram ter mais sapiência, senso prático e capacidade de resolução. Tidos como desinteressados, desatentos e, na maioria das vezes incompetentes, alunos peraltas como os Gêmeos Weasley não são incomuns nas escolas e, da mesma forma que em Hogwarts, nem a instituição nem os professores sabem como dar conta de tais alunos, levando-os a não desenvolverem todo o seu potencial ou a apenas conquistarem êxito longe do ambiente escolar:

Hermione pareceu muito chocada.

— Mas vocês vão se meter numa confusão horrível!

— Não até o Montague reaparecer, e isso pode levar semanas, não sei aonde o mandamos — disse Fred descontraído. — Em todo o caso... decidimos que não vamos mais ligar se nos metemos ou não em confusão.

— E algum dia vocês ligaram? — indagou Hermione.

— Mas é claro — protestou Jorge. — Nunca fomos expulsos, não é?

— Sempre soubemos onde parar — acrescentou Fred.

— Às vezes ultrapassávamos um dedinho — disse Jorge.

— Mas sempre paramos em tempo de evitar um caos total — completou Fred. (ROWLING, 2003, p.509)

Quase todos os alunos na obra de Rowling são figuras típicas: Neville, o órfão patinho feio, tímido e sofrido, criado pela avó; Pansy Parkinson, a menina mimada e vazia; Draco Malfoy, o menino abastado e medíocre que tem em sua ascendência a única razão de destaque dos demais, e Cedric Diggory, o capitão do time, educado, bom aluno, bom atleta e bom filho. Porém, Rony e Hermione, devido ao fato de serem os melhores amigos de Harry, despertam um pouco mais o interesse do leitor.

Hermione representa, desde o primeiro volume da série, a competentíssima aluna que, por vezes, é tão inteligente e preparada que se torna arrogante, despertando a ira nos demais por tornar evidentes seus defeitos. Porém, tão logo estejam estabelecidos os laços de amizade com Harry e Rony, mostra-se leal, madura,

justa, correta e, acima de tudo, amiga e compreensiva. Apesar de sua quase obsessão pelo saber que, por vezes, lhe confere impaciência, ao longo da obra, através de sua preocupação com os amigos, vai mostrando-se doce e sensível, demonstrando ter consciência dos reais valores que constroem um ser humano completo:

A boca de Hermione estremeceu e ela correu de repente para Harry e o abraçou.

—Hermione!

—Harry, você é um grande bruxo, sabe?

— Não sou tão bom quanto você — disse Harry muito sem graça, quando ela o largou.

— Eu! Livros! E inteligência! Há coisas mais importantes, amizade e bravura e, ah, Harry, tenha cuidado! (ROWLING, 2000a, p.245)

Hermione confere ao sujeito-leitor a positiva impressão de que estar sempre o mais preparado possível para os acontecimentos do cotidiano não é garantia de infalibilidade, mas promove uma boa dose de tranquilidade e de satisfação.

Rony, por sua vez, representa o “herói por acaso”. Ele personifica aquele tipo cômico que estava no lugar errado e na hora errada, pois, por sua vontade, jamais se envolveria nas aventuras das quais participa com Harry e Hermione. Apesar de correto e de boa índole, Rony pode ser visto como um alienado, um adolescente sem grandes ambições ou pretensões. Em *Harry Potter e o cálice de*

fogo (ROWLING, 2001, p.122), Rony deixa evidente que sente tanto medo que é capaz de “sentir medo de sentir medo” e por isso sempre busca atenuar as possíveis ameaças, numa óbvia postura escapista:

— Tem uma coisa que não contei a vocês — disse Harry.
— No domingo de manhã, acordei com a minha cicatriz doendo outra vez.

As reações de Rony e Hermione foram quase exatamente as que Harry imaginara em seu quarto na rua dos Alfeneiros. Hermione prendeu a respiração e começou a dar sugestões na mesma hora, mencionando vários livros de referência e diversas pessoas desde Alvo Dumbledore a Madame Pomfrey, a enfermeira de Hogwarts.

Rony simplesmente fez cara de espanto.

— Mas ele não estava lá, estava? Você-Sabe-Quem? Quero dizer, da última vez que sua cicatriz ficou doendo, ele esteve em Hogwarts, não foi?

— Tenho certeza de que ele não estava na rua dos Alfeneiros — falou Harry. — Mas sonhei com ele... com ele e Pedro, sabe, Rabicho. Não me lembro do sonho todo agora, mas eles estavam planejando... matar alguém.

Hesitara por um momento quase dizendo “me matar”, mas não teve coragem de fazer Hermione ficar mais horrorizada do que já estava.

— Foi só um sonho — disse Rony tranquilizando o amigo.

— Só um pesadelo.

— É, mas será que foi mesmo? — disse Harry, virando-se para espira, pela janela, o céu que clareava. — É esquisito, não é... minha cicatriz dói e três dias depois os Comensais da Morte se manifestam e o sinal de Voldemort volta a aparecer no céu.

— Não... diz... o nome... dele! — sibilou Rony entre os dentes.

A grande incógnita em relação à trajetória dessas personagens diz respeito ao seu envolvimento amoroso. O ciúme e a confusão de sentimentos que Rony e Hermione vivenciam indicam

que, passada a conturbada adolescência, há grandes chances de descobrirem-se almas gêmeas. Nesse sentido, Rony e Hermione representam bem a vivência adolescente. Ela amadureceu antes dele — o que é uma regra — e ele, por isso, não tem a menor idéia de que aquela implicância e aquela agressividade dirigida à Hermione é, na verdade, o primeiro ensaio do sentimento amoroso:

Hermione apareceu e se sentou na cadeira vazia de Parvati. Estava com o rosto um pouco afogueado de dançar.

—Oi — disse Harry. Rony não disse nada.

— Está quente, não acham? — disse ela se abanando com mão. — Vítor foi apanhar alguma coisa para a gente beber.

Rony lhe lançou um olhar irritado.

— Vítor? — disse ele. — Ele ainda não lhe pediu para chamá-lo de Vitinho?

Hermione olhou para o garoto surpresa.

— O que há com você?

— Se você não sabe — disse ele sarcasticamente —, não sou eu que vou lhe dizer.

Hermione encarou-o demoradamente, depois Harry, mas este sacudiu os ombros.

—Rony, que é...

— Ele é da Durmstrang — vociferou Rony — Está competindo com Harry! Contra Hogwarts! Você... você está... — Rony obviamente estava procurando palavras suficientemente fortes para descrever o crime de Hermione — confraternizando com o inimigo, é isso que você está fazendo! (ROWLING, 2001, p. 334)

Enfim, o que se percebe é que os alunos de Hogwarts se caracterizam primeiro em função de serem alunos da escola e de sua faixa etária e apenas Harry se caracteriza além disso. O herói

representado por Harry é construído de forma mais complexa, a partir de sua origem, de seu relacionamento com os tios, com Voldemort, com Dumbledore e com os outros professores e colegas e, principalmente, de seu papel messiânico junto a sua comunidade. Diferente de Hermione e de Rony, o tipo representado por Harry ainda não se construiu completamente. A cada volume da série, novas características são acrescentadas à personagem, aproximando-a muito de uma vivência real.

Do típico menino de contos de fadas, maltratado, doce e ingênuo, de *Harry Potter e a pedra filosofal* (ROWLING, 2000a), Harry vai gradativamente transformando-se a partir de suas experiências. Quanto mais desafios enfrenta, mais confiança adquire. No quinto volume, no entanto, Rowling opta por humanizar a personagem, explorando sua entrada na adolescência. Através dessa escolha, Rowling acaba por produzir um tratado sobre a adolescência. Em *Harry Potter e a ordem da fênix* (Id., 2003), ao não compreender o esforço de Dumbledore em protegê-lo, Harry se revolta. Como não pertence ao mundo dos tios e não encontra seu lugar no mundo bruxo, Harry simboliza o não-lugar que configura a adolescência. Harry não é mais uma criança, tampouco é adulto. Não compreende o universo a sua volta e sente que não é compreendido. Não conseguindo mais lidar com a dimensão de seu sofrimento, Harry passa a explodir constantemente, mesmo com seus mais

queridos amigos, a isolar-se e, obviamente, a partir disso, a sentir-se só:

—Eu não pedi... eu não quis... Voldemort matou meus pais! — protestou Harry, cuspidando as palavras. — Fiquei famoso porque ele assassinou minha família, mas não consegui me matar! Quem quer ser famoso por uma coisa dessas? Será que não pensam que eu preferia que nunca...

— Nós sabemos, Harry — disse Gina com sinceridade. (ROWLING, 2003, p. 65)

Provavelmente por se tratar de uma literatura escrita, primordialmente, para o público infantil, percebe-se que nas obras da série *Harry Potter*, os tipos são criados dentro de uma perspectiva bastante linear. Excetuando Harry, Hagrid e Snape, poucas são as personagens complexas em sua construção. Alguns tipos são, inclusive, tão exaustivamente caracterizados que beiram à caricatura. Esse é o caso da família Dursley — tios e primo de Harry:

— Espere aí! — berrou tio Valter, olhando furioso para o repórter. — Você não disse de onde esse maníaco fugiu! De que adiantou o alerta? O louco pode estar passando na minha rua neste exato momento!

Tia Petúnia, que era ossuda e tinha cara de cavalo, virou-se depressa e espiou com atenção pela janela da cozinha. Harry sabia que a tia simplesmente adoraria poder ligar para o telefone do plantão de emergência. Era a mulher mais bisbilhoteira do mundo e passava a maior parte da vida espionando os vizinhos sem graça, que nunca faziam nada de errado.

— Quando é que eles vão aprender — exclamou tio Valter, batendo na mesa com o punho grande e

arroxeados — que a força é a única solução para gente assim? (ROWLING, 2000c, p.21)

Através da caracterização dos Dursley como preconceituosos, reacionários, vazios e alienados, Rowling faz uma crítica severa à sociedade inglesa mediana — que pode se estender a toda sociedade inserida no mapa da globalização. Ao que se percebe, os Dursley não representam uma minoria da população inglesa, mas uma larga camada da população contemporânea que, como se pode depreender do texto, beira à mediocridade. Problemas de tradução à parte¹⁷, não é à toa que são eles os representantes dos trouxas no universo criado por Rowling.

Por meio da caracterização da personagem Duda, a autora, que, como já foi constatado, dirige seu olhar às questões educacionais ao ambientar a maior parte de sua obra em uma escola, não deixa de explorar o desempenho dos pais na educação dos filhos. Assim, por conta dos equívocos de Válter e Petúnia, Duda, um menino insuportável, alienado, estúpido e grosseiro e sem nenhum brilho pessoal, é a representação de uma geração muito prejudicada pela falta de capacidade e discernimento dos pais:

¹⁷ Ibaños e Baethgen Oliveira, no ensaio intitulado *A magia dos nomes próprios ou sobre a plataforma nove e três quartos* (in: JACOBY, Sissa; RETTENMAIER, Miguel (Orgs.). 2005), apresentam um estudo sobre a tradução dos nomes próprios da série *Harry Potter*, no qual expõem a questão sempre problemática dos sentidos que se perdem ou se constroem independentemente do intuito do autor quando a obra é traduzida. O sentido da palavra *muggles* é uma das questões abordadas no ensaio.

Harry pôs os pratos com ovos com bacon na mesa, o que foi difícil porque não havia muito espaço. Entrementes, Duda contava os presentes. Ficou desapontado.

— Trinta e seis — disse, erguendo os olhos para o pai e a mãe. — Dois a menos do que no ano passado.

— Querido, você não contou o presente de tia Guida, está aqui debaixo deste grandão do papai e da mamãe, está vendo?

— Está bem, então são trinta e sete — respondeu Duda ficando vermelho. Harry, percebendo que Duda estava preparando um acesso de raiva, começou a engolir seu bacon o mais depressa possível, caso o primo virasse a mesa.

— Tia Petúnia obviamente também sentiu o perigo, porque na mesma hora disse:

— E vamos comprar mais dois presentes para você quando sairmos hoje. Que tal, fofinho? Mais dois presentes. Está bem assim? (ROWLING, 2000a, p.23)

O jovem Duda, devido a sua desastrosa orientação familiar, é apresentado, em *Harry Potter e a ordem da fênix*, como o único tipo que poderia ter se convertido, o desajustado arruaceiro:

— O Dudoca vai tomar chá fora?

— Na casa dos Polkiss — respondeu tia Petúnia com carinho. — Ele tem tantos amiguinhos, é tão popular... Harry mal conseguiu abafar o riso. Os Dursley era espantosamente burros quando se tratava do filho. Engoliam todas as mentiras capengas de Duda de que estava tomando chá com alguém da turma a cada noite das férias. Harry sabia perfeitamente bem que o primo não estivera tomando chá em parte alguma; ele e sua turma passavam as noites vandalizando o parque infantil, fumando nas esquinas e atirando pedras nos carros e crianças que passavam. (ROWLING, 2003, p.8)

Apesar do excesso da caricaturização — ou talvez exatamente por ele —, Rowling, ao apresentar os Dursley, promove um “olhar para dentro”, indicando que a família, a base da estrutura social, além de estar se alterando substancialmente — a única família do mundo bruxo que apresenta um cotidiano familiar estável são os Weasley —, pode estar se sedimentando sob valores equivocados devido à crescente incapacidade de auto-reflexão.

Nas obras da série *Harry Potter*, através da apresentação de tipos, é concedida ao leitor uma oportunidade de rever seu cotidiano, as pessoas que o constituem e seus mecanismos de funcionamento. Com ênfase, obviamente, no cotidiano infantil, com suas maravilhas, como os jogos de quadribol, os encontros na sala comunal e os passeios em Hogsmeade, com suas agruras, como as tarefas escolares e os exames finais, e com suas incertezas, como o não domínio de sua identidade e de seus sentimentos, a obra de Rowling conquista o leitor infantil pela empatia e o leitor adulto pela memória afetiva, fazendo-os rever, constantemente durante o processo de leitura, seus valores, posicionamentos e sentimentos.

3.2.1.4 Imagens espaciais

Foram selecionadas como imagens espaciais aquelas centradas no ambiente e em seus elementos fundamentais para a

construção de determinado significado. Na obra de Rowling, os espaços são sempre explorados num duplo movimento: caracterização do universo da obra e instauração de indícios de uma verossimilhança que leva a questionar a possibilidade de outras formas de existência. Um ótimo exemplo dessa estratégia da autora é a explicação de por que Hogwarts não é localizada e invadida por trouxas:

Mas Hogwarts é — retrucou Hermione, surpresa —, todo mundo sabe disso... bom pelo menos todo mundo que leu Hogwarts: uma história.

— Então é só você — falou Rony. — Por isso pode continuar, como é que se esconde um lugar como Hogwarts?

— Encantando ele — respondeu Hermione. — Se um trouxa olhar, só o que vai ver é uma velha ruína embolorada com um letreiro na entrada PERIGO, NÃO ENTRE, ARRISCADO. (ROWLING, 2001, p.135)

A Chave do Portal para chegarem à Copa Mundial de Quadribol também estabelece no leitor a dúvida quanto à ficcionalidade da informação trazida pela narrativa:

— Agora só precisamos da Chave do Portal — disse o Sr. Weasley repondo os óculos e apurando a vista para esquadrinhar o terreno. — Não deve ser grande... vamos...

[...]

— Aqui, Arthur! Aqui, filho, achamos!

Dois vultos altos surgiram recortados contra o céu estrelado, do outro lado do cume do morro.

— Amos! — exclamou o Sr. Weasley, encaminhando-se

sorridente para o homem que gritara. Os garotos o acompanharam.

O Sr. Wealsey apertou as mãos de um bruxo de rosto corado, com uma barba castanha e curta, que segurava em uma das mãos uma bota velha de aparência mofada.

[...]

— Vocês só precisam tocar na Chave do Portal, só isso, basta um dedo...

Com dificuldade, por causa das volumosas mochilas os nove se agruparam em torno da velha bota que Amos Diggory segurava.

[...]

De repente ocorreu a Harry como pareceria estranho se um trouxa subisse até ali naquele momento... nove pessoas, dois adultos, segurando uma bota velha de pano, ao amanhecer, esperando... (ROWLING, 2001, p.61, 62)

A dúvida estabelecida pelo texto através desses eventos tem validade apenas como instalação da desconfiança em relação ao discurso e às perspectivas expostas. A partir do uso de imagens que remetem a uma existência humana concreta — como uma bota perdida numa charneca —, o leitor pode depreender simbolicamente que, se o mundo bruxo pode existir e apenas não ser identificado pelos trouxas, que outras possibilidades podem apenas estar “escondidas” na vivência cotidiana.

Embora as imagens espaciais sejam restritas e repetidas na obra de Rowling, elas apresentam um potencial considerável de significação. A escolha do nome Beco Diagonal para designar a grande rua comercial onde se pode encontrar toda a sorte

de produtos mágicos e para uso em magias — na verdade, a abertura para o mundo “mercadológico” do universo bruxo —, por exemplo, reforça a crença numa realidade paralela, alternativa. Beco é em geral uma rua estreita, ou seja, para poucos circularem. Muitas vezes é sem saída, simbolizando que, quem entra em contato com uma nova realidade, dificilmente consegue esquecer-se, livrar-se, “sair” dela. Diagonal vai designar a união de dois ângulos que não se situam sobre a mesma face, indicando uma direção oblíqua. A escolha do termo ressalta o fato de que a vivência no mundo bruxo é dissimulada, encoberta e, até mesmo, astuta em relação à vivência trouxa.

As imagens espaciais concentram-se, em tese, na vivência exterior do sujeito, mas, em alguns casos, na obra de Rowling, elas surgem como metáforas da situação interior da personagem. Esse é o caso da fuga frenética comandada por Tio Válter, no momento em que cartas de Hogwarts chegam endereçadas para Harry. Após muito viajar de carro, hospedar-se num hotel sombrio na periferia de Londres, passar em meio a uma floresta, a um campo arado, parar numa ponte pênsil e num alto edifício garagem, ele leva toda a família para uma ilha-rochedo distante da praia:

Fazia muito frio do lado de fora do carro. Tio Válter

apontou para o que parecia ser um grande rochedo no meio do mar. Encarapitado no alto do rochedo havia um casebre mais miserável que se pode imaginar. Uma coisa era certa, ali não havia televisão.

— Estão anunciando uma tempestade para hoje! — disse tio Válter alegre, batendo palmas. E este senhor teve a bondade de concordar em nos emprestar seu barco!

[...]

Fazia muito frio no barco. Salpicos de água gelada do mar escorriam pelos pescoços deles e um vento cortante fustigava seus rostos. Depois do que pareceram horas, eles chegaram ao rochedo, onde Tio Válter, escorregando, levou-os até a casa em ruínas.

O interior era horrível; cheirava a algas marinhas, o vento assobiava pelas frestas nas paredes de tábuas e a lareira estava úmida e vazia. (ROWLING, 2000a, p.42)

Reconhecendo que a reação de Tio Válter frente às cartas de Hogwarts indica que ele sabia do seu conteúdo, a ilha na qual fora esconder sua família é a representação do seu medo em abandonar preconceitos e aceitar novas possibilidades de existência. O fato do local ser um rochedo no meio do mar pode ser visto como a representação do quão arraigadas são suas concepções e o péssimo estado do casebre aponta para a qualidade desse tipo de comportamento.

A também significativa existência de uma floresta proibida dentro do terreno onde se localiza a escola, insistentemente apresentada por Dumbledore ao início de cada ano letivo como interdita aos alunos por ser perigosa demais, remete rapidamente ao símbolo junguiano de inconsciente:

Para o psicanalista moderno, por sua obscuridade e seu enraizamento profundo, a floresta simboliza o inconsciente. Os terrores da floresta, tal como os terrores pânticos, seriam inspirados, segundo Jung, pelo medo das revelações do inconsciente. (CHEVALIER, GHEERRANT, 2005, p.439)

Segundo Dumbledore, os perigos que residem na floresta proibida são tantos e tão nocivos que podem causar, além de imenso sofrimento, a morte daquele que se aventura inconseqüentemente através dela. Confirmando a idéia do símbolo psicanalítico junguiano, não é à toa que Harry se depara pela primeira vez com Voldemort, o causador de sua maior dor, na floresta perdida. Semelhante a um conteúdo inconsciente que emerge à consciência, Harry encontra-se com Voldemort pela primeira vez na floresta proibida apenas de forma consciente, pois, como foi esse quem o marcou com um raio na testa quando tentou matá-lo, nos domínios do inconsciente o sentimento de perigo que tal figura encerra não lhe era estranho.

A imagem recorrente de um corredor cheio de portas nos sonhos de Harry, em *Harry Potter e a ordem da fênix* (ROWLING, 2003), exatamente no momento em que a personagem enfrenta suas primeiras inquietações adolescentes, parece representar as dificuldades que o sujeito vivencia ao se ver obrigado

a tomar decisões para as quais não se sente preparado. De forma bastante sutil e sensível, nessa imagem espacial, Rowling consegue explorar também a que talvez seja a maior dificuldade da vivência adolescente: ter de tomar decisões, querer tomá-las e estar sempre inseguro quanto a sua capacidade e seu discernimento.

Ao explorar um carro enfeitiçado que circula pelo céu, em *Harry Potter e a câmara secreta* (Id., 2000b), uma embarcação que passa de barco voador a submarino, em *Harry Potter e o cálice de fogo* (Id., 2001) e uma carruagem puxada por cavalos que voam sem ser alados, em *Harry Potter e a ordem da fênix* (Id., 2003), Rowling rompe com a oposição entre os espaços etéreo e telúrico, no mundo mágico, proporcionando uma revisão de paradigmas que tende a ser produtiva, uma vez que, se um carro, um cavalo e um barco podem voar, múltiplas podem ser as possibilidades que se encontram ocultas no mundo real.

Enfim, os espaços explorados por Rowling no mundo mágico de sua obra tendem a dois movimentos. Em um deles, são reforçadas as concepções dos espaços reais, como no caso da Escola de Magia de Hogwarts que, a despeito das *suis generis* disciplinas lá ministradas, não deixa de ser um colégio interno no qual os alunos desenvolvem suas potencialidades de acordo com seu empenho, ou do Hospital St. Mungus, que divide seu atendimento por andares que

correspondem aos setores de um hospital convencional: acidentes com artefatos mágicos (térreo), vírus mágicos (2º andar), danos causados por feitiços (4º andar), incluindo até mesmo uma lancheria, o Salão de Chá (5º andar). No outro movimento são disseminadas dúvidas quanto à possibilidade de tais espaços estarem inseridos no cotidiano real, através da exploração da forma como esses são “escondidos” dos olhos dos trouxas: um muro de tijolos no fundo de um bar que, quando tocado da forma indicada, transforma-se no Beco Diagonal; uma loja de departamento fechada sob o letreiro “Fechado para reforma” que abriga, na verdade, um hospital; uma parede entre as plataformas nove e dez que corresponde à plataforma 9 ½, a de embarque para Hogwarts e, ainda, as chaves de portal, utilizadas pelos bruxos quando algum evento extraordinário precisa ser organizado longe dos olhos dos trouxas.

Em ambos os movimentos, reconhece-se, nos textos de Rowling, um acionamento do imaginário que pode ser interessante ao leitor infantil, pois, além de caracterizar e explicar o funcionamento de instituições que centralizam a vivência humana, as imagens referentes aos espaços, na série *Harry Potter*, instauram dúvidas quanto às dimensões reais de tais ambientes.

3.2.1.5 Imagens inquietadoras

Imagens inquietadoras são imagens reveladoras de conceitos, idéias e posturas que expõem a condição humana em seus procedimentos e que, todavia, não apresentam ainda a perenidade do mito ou do rito. Em todas as cinco obras da série *Harry Potter* que foram mais atentamente lidas para a realização desta análise, tais imagens são as que aparecem em maior número.

As imagens inquietadoras no texto de Rowling remetem a vários aspectos, desde questões complexas a questões simplesmente curiosas. Elas variam entre as que despertam o interesse do leitor em relação ao comportamento humano, as que desnudam a condição humana, as que apontam para a alteração de alguma ordem preestabelecida, as que recordam, criticam ou renovam procedimentos e as que simplesmente indicam a genialidade do processo de criação da autora.

Todas as imagens destacadas do texto de Rowling são inquietadoras — as míticas, as ritualísticas, as tipificadoras, as espaciais —, porém, fez-se necessário encontrar uma denominação pertinente ao tipo de imagem que não se enquadra em nenhuma dessas e que desperta um interesse maior no leitor devido ao seu efeito primordialmente instigante.

Em *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, uma das imagens que se destaca diz respeito ao fato de que a varinha de Harry e a varinha de Voldemort são originárias da mesma fênix:

— Curioso... curioso...

— O senhor me desculpe — disse Harry —, mas o que é curioso?

O Sr. Olivaras encarou Harry com aqueles olhos claros.

— Lembro-me de cada varinha que vendi, Sr. Potter. De cada uma. Acontece que a fênix cuja pena está na sua varinha produziu mais uma pena, apenas mais uma. É muito curioso que o senhor tenha sido destinado para esta varinha porque a irmã dela, ora, a irmã dela produziu a sua cicatriz. (ROWLING, 2000a, p.77)

Do conteúdo dessa imagem o sujeito-leitor pode depreender alguns significados importantes tanto para a compreensão do contexto da obra quanto para a construção de valores filosóficos — que parece ser a maior contribuição das imagens da obra à construção do imaginário infantil. No momento em que Harry recebe a informação de que sua varinha tem a mesma origem que a de Voldemort, seu passado, que ainda é bastante nebuloso para ele, bem como sua assombrosa popularidade naquele recém descoberto mundo, começam a adquirir verossimilhança e algumas peças do quebra-cabeças de sua existência vão começando a se encaixar. O que era apenas uma informação vaga sobre sua vida, agora passa a se materializar na forma de sua varinha e das habilidades que viria a desenvolver com sua ajuda.

Embora o conteúdo da imagem seja aparentemente perene, é a sua abordagem que o destaca. O fato de a varinha de Harry ser irmã da varinha de Voldemort pode levar o leitor ainda a considerações bastante significativas acerca da origem do bem e do mal. Como Harry, ingênuo, doce e bom, pode ser apto a usar uma varinha “aparentada” da varinha de Voldemort, um ser tão vil, causador de dor e sofrimento extremos? A inquietação de tal imagem pode levar o leitor a depreender que a origem do bem e do mal está sempre centrada na intenção íntima do ser e não no instrumento material da ação. Nessa exposição da ambigüidade de tais forças o que se destaca é a potencialidade humana, reforçada pela idéia de que bem e mal, por si só, não são significativos. Significativo vai ser sempre o ânimo humano frente aos instrumentos, desejos, obstáculos e possibilidades que condicionam sua ação.

A imagem em questão confere ao sujeito-leitor o reconhecimento de que uma faca, que fere e destrói, também pode ser usada no preparo do alimento, símbolo de afeto e vida. O que anima a faca é o decisivo, não a faca. No caso de Harry, quem usa a varinha é o causador dos efeitos da mesma, não a varinha em si. Constantemente tende-se a depositar no instrumento maior responsabilidade do que esse realmente tem. No momento em que, em *Harry Potter e a pedra filosofal* (ROWLING, 2000a), o leitor se

depara com a ambigüidade do bem e do mal, algo de inquietante surge e algumas idéias preconcebidas erroneamente podem ser revistas.

Destaca-se também nesse volume da série a não percepção do embarque dos alunos de Hogwarts na Plataforma 9½¹⁸ da estação — que não à toa — tem o nome de King's Cross pelos chamados trouxas:

Parou um guarda que ia passando, mas não mencionou a plataforma nove e meia. O guarda nunca ouvira falar em Hogwarts e quando Harry não soube lhe dizer em que parte do país a escola ficava, ele começou a mostrar aborrecimento, como se Harry estivesse se fazendo de burro de propósito. Desesperado, Harry perguntou pelo trem que partia às onze horas, mas o guarda disse que não havia nenhum. Ao fim, o guarda se afastou, resmungando contra as pessoas que o faziam perder tempo. (ROWLING, 2000a, p.82)

O leitor pode depreender dessa imagem que as possibilidades de crescimento pessoal nem sempre se apresentam de forma evidente. A Plataforma 9 ½ é, para Harry, uma oportunidade de crescimento, pois é através dela que ele chega a um mundo de infinitas possibilidades, no qual todo o seu potencial pode desenvolver-se. Porém, para encontrá-la é necessário estar atento —

¹⁸ A plataforma de embarque para Hogwarts no texto original de Rowling é a 9 ¾. Como o presente estudo concentra-se numa análise temática e não numa análise comparada, não se buscou a razão de tal alteração, uma vez que não acrescentaria nada ao intuito do estudo.

se Harry fosse ensimesmado, não estaria atento ao seu redor e não perceberia a conversa dos Weasley — e para cruzá-la é preciso coragem para enfrentar o desconhecido e determinação para manter-se no percurso apesar dos empurrões.

— Como chegar á plataforma? —disse ela com bondade, e Harry concordou com a cabeça.

— Não se preocupe. Basta caminhar diretamente para a barreira entre as plataformas nove e dez. Não pare e não tenha medo de bater nela, isto é muito importante.

[...]

Ele começou a andar em direção a ela. As pessoas a caminho das plataformas nove e dez o empurravam. Harry apressou o passo. Ia bater direto no coletor de bilhetes e então ia se complicar — curvando-se para o carrinho ela desatou a correr — a barreira estava cada vez mais próxima — não poderia parar — o carrinho estava descontrolado — ele estava a um passo de distância — fechou os olhos se preparando para a colisão...

E ela não aconteceu... ele continuou correndo... abriu os olhos.

Uma locomotiva vermelha a vapor estava parada à plataforma apinhada de gente. Um letreiro informava Expresso Hogwarts, 11 horas. (ROWLING, 2000a, p.84)

Em linguagem vulgar, trouxas são pessoas facilmente enganadas, pouco ilustradas e com dificuldades de percepção dos fatos, por isso, compreende-se que para essas o acesso ao desenvolvimento é praticamente inviável, pois, sem condições de perceber além do preestabelecido, sem conseguir enxergar o que há entre o “nove e o dez”, tais pessoas ficam presas a um só mundo, a uma só existência. Essa imagem do texto de Rowling é significativa,

porque toda sua obra se concentra na exposição de um mundo de possibilidades sempre muito próximo, mas sutilmente encoberto por uma cegueira íntima. Novamente a instauração da dúvida perpassa o conteúdo das imagens do texto, uma vez que é a incapacidade de duvidar de sua perspectiva que faz com que os trouxas não vejam nada além do que se evidencia a seus olhos.

Também intriga o leitor da obra de Rowling, principalmente o leitor adulto, a participação de meninos e meninas em pé de igualdade, sem a desgastada classificação entre feminino e masculino, no esporte por excelência do mundo bruxo, o quadribol:

O amigo dos gêmeos Weasley, Lino Jordan, estava irradiando a partida, vigiado de perto pela Prof^a. Minerva.

“E ela está realmente jogando com força total, um passe lindo para Alicia Spinnet, um bom achado de Olívio Wood, no ano passado ficou no time de reserva — de volta a Johnson e... não, Sonserina tomou a goles, o capitão de Sonserina rouba a goles e sai correndo — Marcos está voando como uma águia lá no alto — ele vai mar... não, foi impedido por uma excelente intervenção do goleiro de Grifinória, Olívio, e Grifinória fica com a goles — no lance a artilheira Katie Bell de Grifinória, dá um belo mergulho em volta de Marcos e sobe pelo campo e — AI — essa deve ter doído, ela levou um balaço na nuca — perdeu a goles para Sonserina — agora Adriano Pucey corre na direção do gol, mas é bloqueado por um segundo balaço (ROWLING, 2000a, p.162)

Embora os alunos ainda sejam separados em alojamentos masculinos e femininos em Hogwarts — respeitando algumas diferenças intransponíveis —, no momento em que é inserida na obra uma atividade de destaque na qual meninos e meninas têm chances iguais de participação, algo de refrescante surge do texto, permitindo que o sujeito-leitor verifique as limitações do pensamento contemporâneo em relação à alteridade.

Contudo, a imagem que parece mais significativa na obra *Harry Potter e a pedra filosofal* surge quando se percebe que, devido ao feitiço lançado por Dumbledore para proteger a pedra, ela não precisaria estar resguardada de nenhuma outra forma e Harry não precisaria tê-la salvado, pois ninguém que quisesse usá-la poderia apoderar-se dela. Porém, as provas pelas quais passou para chegar até a pedra só agregaram valor a sua existência:

Foi uma das minhas idéias mais brilhantes, e cá entre nós, isto é alguma coisa. Sabe, só uma pessoa que quisesse encontrar a Pedra, encontrar sem usá-la poderia obtê-la; de outra forma, a pessoa só iria se ver produzindo ouro e bebendo o elixir da vida. (ROWLING, 2000a, p. 256)

Mesmo que se possa tomar tal episódio como um deslize da autora, opta-se por tomar essa imagem como uma representação do livre-arbítrio. Ao veicular a idéia de que enfrentar problemas e

solucioná-los não é uma obrigação de vida do ser humano, mas uma opção, a possível construção resultante da leitura das provas pelas quais o herói passa tende a ser bastante positiva. Ainda que parecendo motivado pela idéia de destino — e até o quinto volume da série a autora ainda aborda sem muita clareza a idéia de predestinação do herói —, Harry escolhe importar-se, decide comprometer-se com o andamento do mundo a sua volta e com a sua própria existência. As dificuldades e os problemas que encontra em seu caminho são escolhas suas. Ainda que Voldemort, ao matar seus pais, tenha determinado algumas de suas vivências, na maior parte do tempo, Harry envolve-se com o que escolhe envolver-se, pois sempre lhe é oferecido um segundo caminho. Mesmo quando seu nome foi incluído na taça do Torneio Tribuxo contra as normas da competição, Harry tinha ainda a opção de não cumprir satisfatoriamente as provas. Assim, ao leitor cabe observar que, mesmo que à primeira vista o destino pareça implacável, é sempre possível considerar mais de uma hipótese de ação.

Durante toda obra de Rowling percebe-se uma preocupação em veicular a idéia de que o preparo físico, emocional e intelectual é o que difere os seres, não sua origem, não seu gênero, nem sua posição social. Porém, ao indicar que, além de transformar metais em ouro, a Pedra Filosofal pode produzir o Elixir da Vida, a

autora confere ao saber o *status* de condição *sine qua non* da própria existência:

Ela empurrou o livro para os dois, que leram:

O antigo estudo da alquimia preocupava-se com a produção da Pedra Filosofal, uma substância lendária com poderes fantásticos. A pedra pode transformar qualquer metal em ouro puro. Produz também o Elixir da Vida, que torna quem o bebe imortal.

Falou-se muito da Pedra Filosofal durante séculos, mas a única Pedra que existe presentemente pertence ao Sr. Nicolau Flamel, o famoso alquimista e amante de ópera. O Sr. Flamel, que comemorou o seu sexcentésimo sexagésimo quinto aniversário no ano passado, leva uma vida tranqüila em Devon, com sua mulher, Perenelle (seiscentos e cinqüenta e oito anos). (ROWLING, 2000a, p.190)

Considerando o sentido do termo Pedra Filosofal — pedra: corpo duro e compacto que forma as rochas; filosofal: referente à filosofia, ao “amor ao saber” —, pode-se depreender de tal imagem que, através do apego ao saber, ao conhecimento e, obviamente, através de seu compartilhamento, o ser humano se torna imortal. Contudo, mesmo que a imagem referente à origem do Elixir da vida possa representar a supremacia da vida intelectual sobre a vida física, a idéia de imortalidade presente na obra de Rowling dá conta dos dois aspectos da experiência humana. Se, por um lado, o amor ao saber pode conferir a imortalidade ao ser humano, na forma de transferência de saberes, os pais de Harry

sobrevivem também corporeamente através dele, por meio de seu percurso de vida, de suas lembranças e de seu aspecto físico:

— Ontem à noite, eu pensei que tinha sido o meu pai que tinha conjurado o meu Patrono. Quero dizer, pensei que estava vendo ele quando me vi atravessando o lago...

— Um engano normal — disse Dumbledore gentilmente.

— Imagino que já esteja cansado de ouvir dizer, mas você é *extraordinariamente* parecido com Tiago. Exceto nos olhos... você tem os olhos de sua mãe.

Harry sacudiu a cabeça.

— Foi burrice minha pensar que era ele — murmurou o garoto. — Quero dizer, eu sei que ele está morto.

— Você acha que os mortos que amamos realmente nos deixam? Você acha que não nos lembramos deles ainda mais claramente nos momentos de grandes dificuldades? O seu pai vive em você, Harry, e se revela mais claramente quando você precisa dele.

[...]

Sabe, Harry, de certa forma você realmente viu o seu pai ontem à noite... Você o encontrou dentro de si mesmo. (ROWLING, 2000c, p.343)

Dessa forma, em *Harry Potter e a câmara secreta*, inquieta perceber que a fortuna deixada pelos pais de Harry não vale nada no mundo trouxa. Tal imagem leva a questionar que tipo de “ouro” é esse que não é reconhecido no mundo trouxa:

Guardado no cofre subterrâneo do Banco de Gringotes, em Londres, havia uma pequena fortuna que seus pais lhe haviam deixado. Naturalmente, era somente no mundo dos bruxos que ele tinha dinheiro; não podia usar galeões, sicles e nuques em lojas trouxas. Ele nunca mencionara aos Dursley sua conta no Banco Gringotes, pois achava que o horror que eles tinham à magia não se estendia a um montão de ouro. (Id., 2000b, p.46)

A imagem da herança deixada a Harry por seus pais pode conferir ao leitor a idéia de que o “ouro” do mundo bruxo, no qual o sucesso de seus membros é decorrente de suas habilidades intelectuais e de sua perseverança, não é um bem material, mas a união dos valores morais, éticos e até genéticos passados de pai para filho. Lembrando muito os conteúdos que, segundo Jung, residem no inconsciente coletivo do ser humano, o “ouro” que Harry herdou de seus pais esteve guardado à espera do momento em que ele estivesse apto a fazer uso de tal fortuna. Pouco a pouco, no decorrer da obra, tal herança vai sendo mais e mais descortinada e Harry vai descobrindo que a pessoa que ele é, ou virá a ser, terá a influência daquilo que seus pais deixaram para ele ou nele. Harry trazia a presença de seu pai dentro de si muito mais do que imaginava. O feitiço Patrono que conjura, que deveria ser usado em situações de extremo perigo, como o de perder-se de sua própria alma, tem a forma do animal no qual seu pai, Tiago Potter, se transformava e de quem recebia o apelido de Pontas:

De que outra forma você poderia produzir aquele Patrono? Pontas reapareceu ontem à noite.

Levou um momento para Harry compreender o que Dumbledore acabara de dizer.

— Ontem à noite Sirius me contou como eles se tornaram animagos — disse o diretor sorrindo. — Uma realização fantástica, e não é menos fantástico que tenham ocultado

isso de mim. Então me lembrei da forma muito incomum que seu Patrono assumiu quando investiu contra o Sr. Malfoy na partida de quadribol contra Corvinal. (ROWLING, 2000, p.343)

O fato de Harry conjurar um Patrono na forma de cervo — que assim como a rena e o corço, tem uma participação considerável em certas tradições europeias (CHEVALIER; GEERBRANT, 2005), corroborando a tendência da autora em buscar imagens presentes no inconsciente do leitor — pode ser visto como a comprovação da ligação eterna e imortal entre pai e filho, uma vez que ao simbolismo do cervo está ligada a idéia de árvore da vida, por causa de sua galhada que constantemente se renova:

(o cervo) Simboliza a fecundidade, os ritmos de crescimento, os renascimentos. [...] O cervo *é uma imagem arcaica da renovação cíclica*. (Ibid.,p.223)

Ainda no volume da série intitulado *Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban*, encontra-se uma das imagens mais férteis do texto de Rowling: o diálogo com o passado através do diário encantado de Tom Riddle:

A tinta brilhou intensamente no papel durante um segundo e, em seguida, como se estivesse sendo chupada pela página, desapareceu. Excitado, Harry tornou a molhar a pena uma segunda vez e

escreveu: 'Meu nome é Harry Potter'.

As palavras brilharam momentaneamente na página e também desapareceram sem deixar vestígios. Então, finalmente, aconteceu uma coisa.

Filtrando-se de volta à página, com a própria tinta de Harry, surgiram palavras que ele nunca escrevera.

'Olá, Harry Potter. Meu nome é Tom Riddlle. Como foi que você encontrou o meu diário?'
(ROWLING, 2000c, p.205)

É possível acreditar que, através dessa imagem, a autora expôs a força do livro como veículo pelo qual ações e personagens mantêm-se vivos do decorrer do tempo. O encantamento de Harry frente ao diário de Riddlle, pelas informações que ele poderia conter e também pela possibilidade de dialogar com alguém além da temporalidade, pode ser comparado ao que desperta a literatura e todo o saber que vem dela e dos livros em geral naqueles que com esse universo entram em contato. Porém, nesse episódio, Harry, ao ver-se correndo um grande perigo, por conta de seu envolvimento íntimo com o diário de Riddlle, defronta-se, mais uma vez, com a idéia de livre-arbítrio e de responsabilidade sobre seus próprios atos. Ele toma ainda mais ciência disso, quando satisfaz sua curiosidade em relação ao fato de o Chapéu Seletor ter cogitado a hipótese de colocá-lo na Sonserina:

— Ouça Harry. Por acaso você tem muitas das qualidades que Salazar Slytherin prezava nos alunos que selecionava. O seu dom raro de falar a língua das cobras,

criatividade, determinação, um certo desprezo pelas regras — acrescentou, os bigodes tremendo outra vez. — Contudo, o Chapéu Seletor colocou você na Grifinória. E você sabe o porquê. Pense.

— Ele só me pôs na Grifinória — disse Harry com voz de derrota — porque pedi para não ir para a Sonserina...

— *Exatamente* — disse Dumbledore, abrindo um grande sorriso. — O que o faz *muito diferente* de Tom Riddle. São as nossas escolhas, Harry, que revelam o que realmente somos, muito mais do que as nossas qualidades. (ROWLING, 2000a, p.280)

Embora não haja uma definição óbvia até o quinto volume da série, é possível perceber que há, na obra de Rowling, uma tendência a depositar mais no sujeito a responsabilidade pelos acontecimentos que constroem o seu percurso. A idéia de destino é elaborada muito mais em cima de uma incógnita do que de uma força absoluta. Ao final do quinto volume, quando Harry, ao conhecer os fatos que aproximam sua vida a de Neville, percebe que seu destino, ao que parece, não estava determinado, mas foi construído, tem-se a exposição clara da dialética entre predestinação e livre-arbítrio que encerra toda vivência humana:

— Voldemort tentou matá-lo quando era criança por causa de uma profecia feita pouco antes de seu nascimento. Ele sabia da existência dessa profecia, embora não conhecesse todo o seu conteúdo. Dispôs-se a matá-lo ainda bebê, acreditando que estava cumprindo os dizeres da profecia.

[...]

— O estranho, Harry — disse ele mansamente —, é que talvez nem significasse você. A profecia de Sibila poderia se aplicar a dois meninos bruxos, ambos

nascidos no mês de julho daquele ano, os dois com pais na Ordem da Fênix, os pais de ambos tendo escapado por um triz de Voldemort por três vezes. Um, é claro, era você. O outro era Neville Longbottom.

— Mas então... então, por que era o meu nome e não o de Neville que estava na profecia?

— O registro oficial foi rotulado de novo depois que Voldemort o atacou na infância. Pareceu claro para o encarregado da Sala da Profecia que Voldemort só poderia ter tentado matá-lo porque sabia que você era aquele a quem Sibila se referia.

— Então... talvez não fosse eu? (ROWLING, 2003, p.680)

A imagem referente à profecia quanto ao nascimento de Harry, e o seu cumprimento — talvez provocado— traz a um nível mais acessível da consciência uma das questões transcendentais que mais fortemente marca a insegurança humana: quem escreve a história de cada ser humano. Apesar de difícil e insondável, a exposição da dúvida quanto à capacidade humana de conduzir a sua vida, confere, ao texto, uma verdade que o aproxima ainda mais do leitor.

— Você está se esquecendo do resto da profecia, do sinal que identifica o menino capaz de vencer Voldemort... o próprio Voldemort *o marcaria como seu igual*. E ele fez isso, Harry. Ele escolheu você, e não Neville. Marcou-o com essa cicatriz que tem provado ser uma benção e uma maldição. (ROWLING, loc. cit.)

É inquietante ao leitor perceber também que, ao atacar Harry, quando esse ainda era um bebê, Voldemort o instrumentalizou com seus próprios poderes:

— Você fala a língua das cobras, Harry — disse Dumbledore, calmamente —, porque Lord Voldemort, que é o último descendente de Salazar Slytherin, sabe falar a língua das cobras. A não ser que eu muito me engane, ele transferiu alguns de seus poderes para você na noite em que lhe fez essa cicatriz. Não era uma coisa que tivesse intenção de fazer, com toda a certeza...
— Voldemort deixou um pouco dele em *mim*? — disse Harry estupefato. (ROWLING, 2000b, p. 280)

Tal imagem simboliza os ganhos que se tem quando se enfrenta e se vence obstáculos, numa espécie de representação dos “espólios de guerra” que cada ser intimamente armazena após derrotar uma dificuldade. É justamente desse sofrimento que Harry tira forças e capacidade para enfrentar novos desafios ligados ao próprio Voldemort. E, no confronto final em *Harry Potter e o cálice de fogo*, inversamente proporcional à força que Harry adquire de seus contatos com Voldemort, esse enfraquece e é vencido justamente pela ação daqueles que vitimou em busca de sua ascensão:

— Seu pai está vindo... — disse ela baixinho. — Ele quer ver você... vai dar tudo certo... agüente firme...
E ele veio... primeiro a cabeça, depois o corpo... alto, os cabelos rebeldes como os de Harry, a sombra esfumaçada

de Tiago Potter brotou da ponta da varinha de Voldemort, caiu ao chão e se levantou como havia feito sua mulher. Ele se aproximou de Harry, fitando o filho, e falou na mesma voz distante e ressoante como os demais, mas em tom baixo, de modo que Voldemort, agora com o rosto lívido de medo ao ver suas vítimas a rodeá-lo, não pudesse ouvir...

— Quando a ligação for interrompida, permaneceremos apenas uns momentos... mas vamos lhe dar tempo... você precisa chegar à Chave do Portal, ela o levará de volta a Hogwarts... entendeu, Harry? (ROLWING, 2001, p. 530)

Pode-se compreender então, que todo sofrimento sentido por Harry fortalece-o de alguma forma e que toda dor causada por Voldemort torna-o mais vulnerável. Novamente uma imagem humanizadora, abordada de forma sutil e pouco “catequizadora”, pode ser destacada do texto de Rowling.

Em uma esfera mais prática e menos transcendental, em *Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban*, Rowling opta por desmitificar a própria magia mostrando-a como uma simples habilidade extra. Nesse sentido, percebe-se que o domínio da arte da magia não constrói um mundo sem dificuldades, apenas suaviza a vida excluindo preocupações banais. Aqueles que se utilizam eticamente da magia têm mais tempo para dedicar-se a questões mais complexas:

Fudge conduziu Harry por um corredor estreito, acompanhado pela lanterna de Tom, até uma saleta.

Tom estalou os dedos, um fogo se materializou na lareira, e, fazendo uma reverência, ele se retirou do aposento. (Id., 2000c, p.41)

Embora fundamentalistas religiosos apontem a magia no texto de Rowling como algo demoníaco, opta-se aqui por reconhecê-la como algo bastante humano, atual e coerente. Um fogo que acende num estalo de dedos, um par de óculos que é reparado com duas palavras mágicas, uma mesa que é posta com o olhar são habilidades extras que não evitam que Tom tenha de carregar malas e atender clientes no Caldeirão Furado, que Hermione tenha que cumprir seus anos de escola até concluir sua formação e que Dumbledore tenha de manter elfos domésticos preparando na cozinha o alimento que irá preencher a mesa dos alunos durante os banquetes.

O universo mágico, da série *Harry Potter*, pode ser visto, então, como uma metáfora da vida intelectual do ser humano. As imagens do texto mostram que, para fazer magia, os bruxos não precisam de força física, nem de força de vontade. Eles precisam de habilidade intelectual, pois toda e qualquer magia é realizada de acordo com a capacidade mental de cada bruxo. Mais uma vez uma imagem é destacada por sua influência positiva junto ao sujeito-leitor infantil, pois o incentivo ao desenvolvimento de habilidades

intelectuais que se depreende dessas imagens é muito apropriado a uma geração que parece estar entediada devido a todo o aparato material que lhe é oferecido.

Remetendo também a questões relacionadas à vivência contemporânea, outra imagem de grande impacto no leitor é a configuração dos guardas da prisão de Azkaban, os dementadores:

Seu rosto estava completamente oculto por um capuz. Harry baixou os olhos depressa, e o que ele viu provocou uma contração em seu estômago. Havia uma mão saindo da capa e ela brilhava, um brilho cinzento, de aparência viscosa e coberta de feridas, como uma coisa morta que se decompusera na água...

[...]

E então a coisa encapuzada, fosse o que fosse, inspirou longa e lentamente, uma inspiração ruidosa, como se estivesse tentando inspirar mais do que o ar à sua volta. Um frio intenso atingiu todos os presentes. Harry sentiu a própria respiração entalar no peito. O frio penetrou mais fundo em sua pele. Chegou ao fundo do peito, ao seu próprio coração... (ROWLING, 2000c, p. 73)

Embora pareça uma representação simplória, numa alusão clara aos sintomas da depressão, Rowling, ao desenhar os dementadores, confere ao sujeito-leitor a oportunidade de identificar uma das situações mais dramáticas que um ser humano pode enfrentar: a dor incompreensível. O esvaziamento das relações humanas, que, infelizmente, caracteriza a contemporaneidade, associado à perene incerteza da origem e das razões do viver

humano, agravado pela incapacidade em se auto-definir, contribui para a instalação desse estado de dor sem causa aparente.

Com maior leveza, mas igualmente atual, a imagem correspondente à radical posição de Hermione em favor da liberação dos elfos domésticos, criando a associação intitulada FALÉ — Fundo de Apoio à Liberação dos Elfos —, que se encontra na obra *Harry Potter e o cálice de fogo*, é também uma das mais intrigantes imagens de toda a obra de Rowling:

— F-A-L-E! — corrigiu Hermione irritada. — Eu ia pôr “Fim ao Abuso Ultrajante dos Nossos Irmãos Mágicos” e “Campanha para Mudar sua Condição”, mas não dava certo. Então, F.A.L.E. é o título do nosso manifesto. Ela brandiu um rolo de pergaminho para os garotos.
— Andei pesquisando minuciosamente na biblioteca. A escravatura dos elfos já existe há séculos. Custa a acreditar que ninguém tenha feito nada contra ela até agora.
— Hermione, abre bem os ouvidos — disse Rony em voz alta. — Eles. Gostam. Disso. *Gostam* de ser escravizados! (ROWLING, 2001, p.181)

É possível ler a imagem que explora a condição de escravidão dos elfos domésticos em dois sentidos opostos. Num deles, talvez se possa depreender que o ser escravizado vai se aniquilando a tal ponto que não reconhece a contravenção moral de sua condição, pois a comicidade que acompanha a gravidade de tal imagem — uma vez que os próprios elfos repelem sua libertadora e seus aliados —

parece expor o caráter patético da condição dos elfos e de seu posicionamento frente a esse estado de coisas. Ou, opostamente, pode-se ler o posicionamento dos elfos domésticos, servindo com devoção sem esperar nada em troca, como indicação de uma outra forma de vivência possível, mais desprendida, inimaginável no mundo contemporâneo. Esse ponto de vista estabelece mais uma ambigüidade no texto de Rowling ao transformar Hermione no mesmo tipo de tirana que aqueles que escravizam elfos a quem ela tanto critica.

Ao que parece, disfarçada de leveza, a profundidade de tal imagem da obra de Rowling concentra a representação de questões ainda insolúveis referentes à vivência humana: sobre que parâmetros e através de que valores se estabelece uma sociedade? Qual a origem e a justificativa para determinados comportamentos? A incógnita quanto à condição e o posicionamento dos elfos domésticos, presente na série *Harry Potter*, que se encontra sem uma indicação conclusiva (pelo menos até o quinto volume), parece ter simplesmente a função de inquietar aqueles que se dispuserem a ser inquietados e divertir aqueles que pretendem apenas se divertir. De toda forma, a imagem se destaca e dificilmente fica infértil no imaginário do sujeito-leitor.

A maneira sutil de Rowling inserir imagens significativas no texto, dando ao leitor abertura para animá-las ou não, aparece ainda no início da obra *Harry Potter e o cálice de fogo*: “A história fora requentada tantas vezes e enfeitada em tantos pontos que ninguém mais sabia onde estava a verdade” (ROWLING, 2001, p.7).

Tal fala do narrador remete a uma crítica à impossibilidade de precisão da historiografia oficial, reforçada pelo fato da disciplina de História da Magia ficar a cargo do único professor fantasma, o Professor Binns, provavelmente a pessoa mais confiável para contar um fato, aquela que o viveu, mas que, infelizmente, não existe mais. Ainda inserida nesse contexto, a imagem do Professor Binns remete a uma outra questão inquietadora que está sempre presente na obra de Rowling: o desajuste entre o que a escola oferece e o que o aluno quer ou mesmo precisa:

A História da Magia era, por consenso, a disciplina mais chata que a bruxidade inventara. Binns, o professor fantasma, tinha uma voz asmática e monótona que era quase uma garantia de provocar grave sonolência em dez minutos, cinco em tempo de calor. Ele jamais variava a maneira de dar aulas, falava sem fazer uma única pausa, enquanto a turma anotava suas palavras, ou melhor, mirava sonolentemente o vazio. Harry e Rony até agora tinham conseguido passar raspando, copiando as anotações de Hermione antes dos exames; somente ela parecia capaz de resistir ao poder soporífico da voz de

Binns. (ROWLING, 2003, p.191)

Para o leitor adulto essa imagem é uma crítica ao sistema de ensino. Para o leitor infantil, no entanto, além disso, tal imagem pode encerrar o conforto da empatia pela confirmação de seus sentimentos em relação à sensação de inadequação que o aluno sente em uma sala de aula na qual o professor não apresenta entusiasmo, não “aparece”.

Aparentemente há, no texto de Rowling, o cuidado em observar e respeitar um certo “estado de prontidão” do leitor, pois as imagens são veiculadas de forma a despertar interesse sem comprometer o andamento da leitura, caso o interesse não ocorra. A obra não depende nem é feita desses conteúdos subjacentes, mas segue, num movimento dialético, se enriquecendo e enriquecendo o sujeito-leitor sempre que esses vêm à tona.

3.3 Harry Potter comprometido com o super-homem

Em determinado momento da série *Harry Potter*, a personagem Dumbledore afirma algo como: *Prever o futuro é uma tarefa bem difícil...* Levando em consideração os fracassos recorrentes da Professora Sibila Trelawney e sua profecia, cuja

concretização foi, possivelmente, “provocada” por Voldemort — ato que gera toda a ação da obra — não se pode negar que isso seja praticamente impossível! Porém, pensar sobre o amanhã é necessário, pois, se não fosse a idéia de futuro, nem o presente fugidio, nem o passado distante teriam morada. Então, o que se pretende alcançar, através da análise de imagens presentes nas obras da série *Harry Potter*, é simplesmente a chance de pensar o futuro, pois as perspectivas que surgem da interpretação das ações, dos acontecimentos, das personagens, dos ritos e dos mitos parecem infundáveis.

O trabalho de seleção e análise de imagens presentes em *Harry Potter* apoiou-se em um estudo interdisciplinar que uniu a teoria dos arquétipos de Carl Jung, em busca do reconhecimento de uma existência íntima e perene do ser, e os estudos de Vigostki acerca da arte, imaginação e obra literária, que enfatizam uma existência exterior do sujeito. Foi possível, a partir de tais diretrizes, examinar o aproveitamento que a autora propõe de mitos e ritos que atravessam os tempos e constroem intimamente o ser, bem como perceber espaços, personagens e situações que dirigem a vivência coletiva, contribuindo para a configuração da identidade pela alteridade e pela influência do meio.

Contudo, para aplicar essa união da perspectiva metafísica de Jung com a inclinação dialética de Vigotski foi necessário identificar, previamente, se os parâmetros do contexto da obra sujeita à análise possibilitariam tal associação. Da revisão do histórico da idéia de infância e do papel da literatura infantil em sua constituição, da retomada das noções de cultura e suas implicações e do estudo das formulações teóricas acerca do momento contemporâneo, reconhecendo através delas a condição humana e a situação da infância atualmente, surgiu a configuração de um universo sociocultural multifacetado, do qual a série *Harry Potter* emerge e sobre o qual atua.

Contextualizado o tema e delimitado o referencial teórico, fez-se necessária a investigação dos caracteres próprios da obra a ser analisada a fim de verificar se realmente se tratava de um texto passível de análise significativa em termos literários. Constatou-se, então, através de teorias literárias como as de Hutcheon, Kristeva e Genette que o texto de Rowling constrói-se dentro das diretrizes de uma nova estética relacionada à pós-modernidade e que grande parte do debate em torno da validade da obra resulta de suas inovações. Assim, observada a literariedade do texto, concentrou-se o estudo naquilo que mais inquieta e provoca o interesse pela análise das obras da série *Harry Potter*: a profusão de

imagens potencialmente significativas que a autora consegue reunir coerentemente a cada volume.

Percebeu-se que, embora o presente estudo apóie-se numa perspectiva interdisciplinar que contempla, aproximadamente, cinco áreas, há uma sexta área do conhecimento humano que se sobressai do cruzamento entre história, antropologia, sociologia, psicologia e literatura: a filosofia. O que parece dispersão teórica pode ser visto como um eco da própria obra de Rowling, uma vez que os textos da série *Harry Potter* são construídos também como uma espécie de “colcha de retalhos” de referências e imagens, estilos e motivos que, embora não tenham sido escritos como um tratado filosófico, encontram-se repletos de significação filosófica em suas imagens.

A percepção da relevância da filosofia na análise das imagens presentes no texto de Rowling foi possível a partir da percepção de um avanço temático de sua obra em relação ao seu correlato mais óbvio na literatura infantil: o conto de fadas. Tipicamente veículo de verdades e certezas, os textos clássicos em geral concentram símbolos que carregam conceitos, conduzem comportamentos e reforçam padrões. O que faz com que a obra de Rowling seja inovadora — e não uma simplória imitação ou releitura dos textos clássicos —, é o fato de que, ao longo da narrativa, são

ênfatisadas dúvidas e questionamentos quanto aos conceitos, às condutas e aos padrões estabelecidos.

Considerando o contexto contemporâneo e suas alterações no estilo de vida, admite-se que o ser infantil exposto mais cedo e mais incisivamente à alteridade e à influência do meio, sem a redoma que outrora a família constituía, mostra-se menos ingênuo — ou ingênuo por menos tempo. A explicação e a ordem não o satisfazem mais, sendo possível reconhecer nele a geração que se concentra em colocar todos os conceitos em perspectiva de eterna dúvida. Assim, ao fazer mais perguntas do que indicar respostas, as obras da série *Harry Potter* respeitam a premissa primeira dessa nova forma de cognição: o deslocamento do prazer da descoberta do produto final para o processo de descoberta em si, pois para o acolhimento da obra, não interessa ao leitor que o texto construa uma verdade em relação à viabilidade real do universo mágico de *Harry Potter*, o que motiva a sua leitura é a possibilidade de desfrutar da narrativa e desenvolver, a partir do exercício de leitura do mundo que proporciona, uma percepção mais aguçada quanto à realidade cotidiana. Em sua inovação temática, portanto, a obra de Rowling sobrepõe conceitos filosóficos aos psicológicos primordialmente observados nas obras pertencentes à literatura infantil.

Concluídas as etapas de seleção, catalogação e análise de imagens consideradas significativas na obra de Rowling, percebeu-se que o “eu-íntimo”, que é perene, reconhecido pela constatação de uma vivência inconsciente, marcado por mitos, ritos e modelos que conduzem o existir consciente do sujeito — explorado e configurado sistematicamente através dos estudos de Jung em sua teoria dos arquétipos —, e o “eu-exterior”, que é sociológico em seus procedimentos e comportamentos psicológicos e, por isso, histórico — focalizado nos estudos de Vigotski acerca da construção da subjetividade — unem-se, como numa equação, dando origem, através da cultura, ao “eu-filosófico”, que, por ser resultado dos demais, é determinante do “eu-real” palpável e viável. Esse é o “eu” da obra que, no sentido ricoeuriano¹⁹, está em confluência com o “eu” da recepção e da manipulação e elaboração das imagens que configuram o texto ficcional. É o “eu” que, num movimento dialético que passa pela construção de “eus-transitórios”, vai configurando o “eu-contínuo” da existência humana, o qual corresponde à imagem duradoura, proveniente de todas as perenes e transitórias, simples e complexas, efêmeras e recorrentes, que povoam o imaginário de todo

¹⁹ Para Ricoeur (1991), a idéia de identidade narrativa supõe uma estrutura que ele denomina *ipseidade*. Compreendida como a identidade de um si-mesmo relacional, por ser constantemente afetado pelo mundo, em contraste com uma identidade fixa, a noção de ipseidade distingue-se de uma subjetividade egocentrada ao remeter a um ser do conhecimento, efeito das narrativas, na imbricação dos planos pessoal e cultural. Conforme Carvalho, constitui-se assim, através da categoria de identidade narrativa, uma interessante compreensão das relações entre indivíduo, sociedade e historicidade, pois a fronteira com que normalmente se distinguem esses campos poderia ser entendida *menos como indicador de oposição e diferença e mais como área de negociação e trânsito entre esferas, que no plano do vivido se constituem mutuamente e nunca se dicotomizam* (2003, p.283, 302). Nas palavras de Ricoeur, *a ipseidade é assim, a de um si instruído pelas obras da cultura que aplicou a si mesmo* (1997, p.425).

ser. A percepção dessa forma de constituição do “eu” tem forte similaridade com o pensamento de Jason T. Eberl em relação à identidade pessoal, exposto na obra *Harry Potter e a filosofia*:

No mundo de Harry Potter, os bruxos são capazes de fazer coisas surpreendentes, como sobreviver fora do corpo e ao teletransporte pela Aparatação, porque são pessoas definidas como entidades psicológicas. Eles persistem porque seus eus no passado, presente e futuro são psicologicamente contínuos uns aos outros. Este modo de entender a natureza da pessoa e da identidade pessoal pode ser tão verdadeiro no mundo real em que vivemos quanto é no mundo fictício criado por J.K. Rowling. Talvez sejamos mais bem definidos como entidades conscientes e pensantes que consistem percepções passadas e presentes ligadas pela memória. (2004, p.216)

Portanto, os argumentos psicológicos e filosóficos se entrecruzam intimamente neste estudo, pois, sem a passagem pelas teorias de Jung e Vigotski não seria possível identificar o “eu” da obra e, conseqüentemente, não seria possível pensar sobre a absorção das imagens, que têm potencialidade para contribuir na construção do imaginário segundo o qual este ser, ao mesmo tempo transitório e contínuo, se fundamenta.

Semelhante ao que desperta uma obra de Monet, que pode ser percebida pincelada por pincelada devido à cor e à direção que cada uma assume, mas que no conjunto produzem um todo coeso

e significativo, a dispersão e a variedade de imagens no texto de Rowling parecem ser harmonizadas em torno de três eixos temáticos que instrumentalizam o imaginário infantil contemporâneo: (1) o estabelecimento da dúvida, (2) o incentivo ao desenvolvimento intelectual e (3) o impulso à autodeterminação. Como nada nas obras da série *Harry Potter* é linear ou definitivo, o efeito pedagogizante dogmático, típico da literatura infantil, parece evoluir para uma pedagogia da autonomia, num elogio ao exercício da racionalização e da responsabilidade existencial, decorrentes do reconhecimento da dúvida produtiva que se instaura através da exposição de um universo paralelo.

Assim, num percurso que se mostrou bastante incomum, o “eu-íntimo”, e o “eu-exterior”, identificados na obra, de acordo com as diretrizes de leitura e análise do texto literário de Vigotski, fundiram-se num “eu-filosófico” nietzscheano que pode ser regido pela idéia do *eterno retorno*, na qual cada instante traz a marca da eternidade e volta a acontecer um número infinito de vezes²⁰ e pela noção de *perspectivismo*, segundo a qual o mundo é

²⁰ Nietzsche expõe sua teoria do *eterno retorno* na obra *Assim falou Zaratustra* (1994), dando continuidade a esse pensamento em sua obra *Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro* (2001b). Segundo tal pensamento, a vida, com todos os conflitos que lhe são inerentes, toda sua tragédia, onde dor e prazer muitas vezes se misturam, é considerada extremamente valiosa, representando uma riqueza justamente pela multiplicidade que encerra. Para Nietzsche, o mundo passa e passará indefinidamente pelas mesmas fases e cada homem voltará a ser o mesmo em novas existências. Afirmar a existência implica, dessa forma, ser capaz de desfrutar positivamente de todas as suas nuances, ou seja, implica existir genuinamente sem distorções ou desvios, tendo a plena noção da importância do existir (NIETZSCHE, 2003).

percebido de acordo com a perspectiva sociocultural e, por isso, a arte e a poesia, na condição de forças criadoras e vitais, são o único valor possível²¹. Cabe ressaltar que, em momento algum, durante o processo inicial de reconhecimento das obras da série *Harry Potter* como potencialmente significativas à construção do imaginário infantil contemporâneo, vislumbrou-se analisar as imagens presentes em tais textos sob uma perspectiva nietzscheana. O reconhecimento dessa possibilidade surgiu da interpretação da obra conforme o entrecruzamento das teorias de Jung e Vigostki acerca do ente psicológico e sua relação com a arte.

De acordo com a crítica de leitor de Vigotski, a presença do autor na obra, seja em sua intenção, seja em sua leitura, não tem supremacia em relação às demais leituras, interpretações ou análises que possam ser feitas da obra e o reconhecimento de alguma intenção do texto vai estar sempre condicionado às circunstâncias do sujeito-leitor. Bastante aproximado ao *perspectivismo* nietzscheano, tal método de análise literária, ao preconizar a impossibilidade de uma única interpretação, cria uma suspeita de máxima radicalidade que indica que seu resultado poderá ser apenas cogitado, mas jamais demonstrado. Assim, torna-

²¹ Diferente de Immanuel Kant, Nietzsche não via a possibilidade de um conhecimento que fosse absoluto, transcendendo a perspectiva subjetiva. Segundo seu pensamento, toda e qualquer proposição que venha a ser formulada será focalizada através do filtro da percepção e da compreensão única de cada ser. Ou seja, a realidade é feita de percepções e interpretações daquilo que é percebido. Todavia, o *perspectivismo* nietzscheano não é uma mera inversão da metafísica pela substituição do elogio à alma por uma supremacia do corpo, da natureza ou da arte, mas a preconização da suspeita radical da existência da verdade (ROCHA, 2003).

se desnecessário considerar a intenção do autor, ou mesmo sua perspectiva, e o trabalho de análise centra-se num exercício de interpretação.

Porém, mesmo sendo imprescindível ter muita cautela em qualquer tipo de afirmação em relação à obra de Rowling, uma vez que se encontra ainda inconclusa, ao interpretar imagens presentes nos textos da série *Harry Potter*, foi possível identificar, nos três eixos temáticos que a harmonizam, a perspectiva nietzscheana, principalmente no que concerne à configuração daquilo que o filósofo alemão esperava que fosse o homem de seu futuro: o *super-homem*²².

Os passos rumo ao reconhecimento de imagens presentes no texto de Rowling como potencialmente significativas à construção do imaginário do ser que poderá vir a se constituir de acordo com essa idéia nietzscheana, tem início na percepção do estabelecimento da dúvida produtiva em relação ao universo que cerca o herói. Similar ao efeito que causou o reconhecimento da impossibilidade de existência de uma verdade absoluta na filosofia de Nietzsche, no texto de Rowling, há um elogio à incerteza. Ao espalhar indícios de uma existência real do mundo mágico delineado

²² Mesmo reconhecendo que a opção pelo vocábulo *super-homem* para traduzir o termo *Übermensch* é problemática, considera-se, ainda assim, tal termo como mais adequado que o poeticamente complicado *além-do-homem* que também pode ser aplicado à idéia nietzscheana de *um tipo do mais alto feitio* (NIETZSCHE, 2003, p. 71,72).

na ficção e ao sujeitar o herói *Harry Potter* ao convívio sazonal com as circunstâncias e os seres de dois mundos possíveis, Rowling opta pelo rompimento de toda e qualquer possibilidade de linearidade e pela provocação explícita à auto-reflexão.

Pensando na projeção que o sujeito-leitor faz de si sobre o herói da obra literária, interpreta-se o fato de que Harry vivia tranquilamente em sua ignorância até ser acordado para uma outra realidade, para o reconhecimento de sua origem, para um universo paralelo cheio de oportunidades, como uma imagem potencialmente significativa à construção do imaginário infantil, pois, o impulsiona a observar o mundo e os seres a sua volta sob uma perspectiva de questionamento. E, ao contestar seu ambiente e sua origem, possivelmente o leitor chegará a uma avaliação de suas potencialidades e constatará que necessita adquirir meios para ampliar o seu desenvolvimento. Então, juntamente com Harry, o sujeito-leitor entrará para a sua Hogwarts particular. Nesse sentido, percebe-se que, no momento em que se utiliza da premissa da dúvida produtiva em oposição à verdade infértil, reconhecível na filosofia de Nietzsche, o texto de Rowling instiga o leitor ao descobrimento de seu “algo mais”, similar ao que acontece ao herói Harry Potter.

Ao questionar a verdade religiosa construída pelo homem ocidental em relação à existência de Deus, o filósofo alemão

expõe a impossibilidade de aceitação de qualquer verdade como absoluta e aponta tal questionamento como uma das causas de sua inteligência: “Eu sou curioso por demais, **questionável**²³ por demais, animado por demais para poder aceitar uma verdade esbofetada” (NIETZSCHE, 2003, p. 43, 44).

Ampliando tal comportamento a todos os campos de sua vivência, passando inclusive pela nutrição, Nietzsche sustenta a suspeita de que não há verdade absoluta e, ao colocar ciências, artes e religiões em dúvida, coloca seus conceitos como apenas possibilidades de interpretação da realidade (ROCHA, 2003). Completamente descrente de um conhecimento absoluto que transcendesse qualquer perspectiva, a filosofia de Nietzsche indica que, se não há o aprisionamento em um “mundo-verdade”, o espírito é livre para interpretar todas as coisas em direção ao preenchimento de seu íntimo desejo de existência. Em sua filosofia, Nietzsche menospreza a busca pela verdade absoluta, mas jamais ele deixa de reiterar, em sua obra, a necessidade do estabelecimento de uma vivência plena de significado e consciência (2001a).

Assim, é bem possível — mas pouco provável empiricamente — que o sujeito-leitor, por meio de imagens do texto

²³ Conforme o tradutor Marcelo Backes, no texto original da *Edição crítica de suas obras*, algumas palavras são destacadas por Nietzsche com espaçamento maior. Na edição de *Ecce homo* (2003), utilizada, por ele traduzida, tais palavras aparecem grafadas em negrito.

de Rowling que colocam em dúvida a existência exterior e interior do herói, seja impulsionado, de forma subliminar, a dirigir-se às questões do espírito e do caráter e que reconheça, através da elaboração da representação, na obra, do desenvolvimento intelectual associado ao aperfeiçoamento das habilidades mágicas do herói, a necessidade de encontrar meios para isso.

Quando se percebe que o mundo mágico não se encontra livre de dificuldades e problemas, compreende-se que sua magia reside, na verdade, no uso ampliado das potencialidades intelectuais e emocionais de seus seres e que essa é a grande diferença entre “trouxas” e bruxos. Os problemas do mundo bruxo não são resultados de banalidades que acabam por desviar a atenção de questões realmente fundamentais à existência, como acontece no mundo real, mas advêm de questões cruciais para o desenvolvimento de uma existência feliz e harmoniosa. Esse pensamento foi muito bem desenvolvido por Tom Morris em seu ensaio *O corajoso Harry Potter*:

E os problemas dos habitantes do mundo de Harry raramente são resolvidos apenas por magia, mas sim pelo uso da inteligência, de planejamento, coragem, determinação, persistência, desenvoltura, fidelidade, amizade e muitas outras qualidades tradicionalmente conhecidas pelos filósofos como Virtudes. A magia, para essas pessoas, é um instrumento, entre muitos, para a solução de problemas. Mas os instrumentos devem ser usados pelas pessoas e, em última análise, é o caráter da

pessoa que usa tal instrumento que determina com que eficácia ele pode ser empregado para lidar com qualquer dificuldade. (in: IRWIN, 2004, p.22)

Dessa forma, as imagens que correspondem ao uso da magia no texto de Rowling, que já foram avaliadas como pejorativas por darem a impressão da possibilidade de existência de fórmulas mágicas para solução de problemas da vivência humana, são tomadas, neste estudo, em oposição a essa perspectiva, como a indicação de que a magia, no mundo bruxo, surge do desenvolvimento pleno, por meio de trabalho árduo e dedicação constante, das habilidades intelectuais, do caráter, do discernimento e, inclusive, da bondade, pois, curiosamente, por mais poderoso que seja Lord Voldemort, em seu enfrentamento com o bruxinho teoricamente mais incapacitado que ele, em *Harry Potter e o cálice de fogo* (ROWLING, 2001), o senhor das trevas vê-se derrotado pelo reverso de sua maldade, uma vez que, todos aqueles que um dia fez sofrer, voltam-se contra ele e esgotam suas forças.

Ao estabelecer a possibilidade de um mundo diverso daquele que se imagina conhecer, Rowling movimenta o sujeito-leitor rumo à reflexão. Ao fazê-lo, torna evidente a necessidade de instrumentalização para dar conta do processo, pois, não havendo

uma verdade ditada, há a ausência de diretrizes externas e faz-se imprescindível a autodeterminação.

Embora não se reconheça a afirmação óbvia de um mundo como melhor do que o outro, porque ambos são construídos de bondades, maldades e incógnitas, a exposição do mundo trouxa enfatiza como nociva a tendência ao aceite incondicional de normas sem o questionamento de sua validade. Bastante próximo ao que Nietzsche fez quando analisou a moral ocidental, Rowling, ao contextualizar a obra, expõe, na verdade, dois universos espirituais: o dos senhores de sua existência e de suas capacidades e o dos escravos da ignorância das causas fundamentais e da incompetência. A oposição apresentada pela autora mostra, ao mesmo tempo, um contraste entre os ideais e os modos de existência que deles surgem. A moral do mundo dos trouxas, que é explorada como de escravos, segue valores que vão se formando em nome de uma certa convivência estável, sem os atritos necessários à evolução. A felicidade, nesse universo, surge da ausência de conflitos, porém, com essa pretensa felicidade, surge também a estagnação que leva à escravidão e ao esvaziamento íntimo. Interpreta-se, então, como a grande crítica em relação ao mundo trouxa, o fato de que, se seus indivíduos não enfrentam conflitos, é porque não almejam mais nada, seus ânimos estão paralisados e, tomando ânimo no sentido junguiano, constituem-se de “mortos-vivos”. De acordo com

Nietzsche (1994), todo homem sofre, porém os sofredores são de dois tipos opostos: os que padecem pela abundância da vida e os que, como no caso dos trouxas, penam pelo seu empobrecimento.

A moral do escravo está presente também no mundo mágico, os Malfoys, Rabicho ou Peter Pettigrew e o Jovem Crouch são mostras disso, porém, seus posicionamentos não são motivados pelo auto-engano, sua escravidão é autônoma, é opcional, é fruto de um posicionamento equivocado, mas ainda assim escolhido, não se configurando numa escravidão por esvaziamento íntimo, uma vez que todos os bruxos que se deixam escravizar têm um intuito a concretizar.

De acordo com Giannetti da Fonseca (1997), o auto-engano constitui-se de mentiras simplórias e explicações acomodadoras que se cria intimamente, como uma forma de auto-preservação da mente, frente a situações ou conflitos que, caso fossem abordados em toda a sua significação, poderiam ser causa de extrema inquietação e dor. No entanto, não é mera ignorância, mas a pretensão infundada do conhecimento, principalmente, do universo íntimo, criando situações contraditórias, reforçadas através da linguagem e das ações. Recentemente, numa convergência entre filosofia e psicologia, o fenômeno do auto-engano, principal impedimento para o estabelecimento da autonomia, vem sendo

estudado em relação ao seu papel na vivência contemporânea. Na obra de Rowling, a exposição desse subterfúgio para lidar com a própria existência concentrou-se de forma mais óbvia na construção das personagens pertencentes à família “trouxa” de Harry: os Dursley.

Ao reconhecer a possibilidade de identificação do universo ficcional dos Dursley com o cotidiano real, depreende-se que, frente a um contexto tão vertiginoso como o contemporâneo, no qual, mais e mais, as narrativas oraculares vêm tombando (FRIDMAN, 2000), para o sujeito que não tem a instrumentalização necessária para o fortalecimento do caráter rumo à autodeterminação, o auto-engano se mostra como uma estratégia moral relativamente eficiente para enfrentar de forma positiva as incógnitas e os retrocessos inevitáveis do cotidiano humano. Porém, Giannetti (1997) aponta bem a ambivalência de tal recurso quando reitera que sem o auto-engano, a vida seria por demais dolorosa e sem a menor possibilidade de encantamento, contudo, quando se encontra completamente entregue a ele, perde-se a real dimensão que reúne os seres no processo de progressão íntima e universal.

Considerando também que, na contemporaneidade, com a queda de limites e barreiras, a era da ingenuidade parece estar com os dias contados, aceitar o falsete e a resposta acomodadora

como satisfatórios torna-se cada vez mais difícil. Portanto, percebe-se que, em sua obra, Rowling reitera a idéia de que as visões positivas relacionadas à existência humana apenas apresentam-se genuínas quando são honestas, uma vez que, de tal forma, não deixam margem para que nenhum tipo de interrogação ou interdito tenham que ser considerados. Similar ao funcionamento da morfina, o auto-engano apenas alivia emocionalmente o sujeito de forma imediata, mas não duradoura, pois não elimina a causa da crise de angústia que conduz ao auto-engano e tampouco evita que ela aconteça novamente.

Outro problema que surge da prática do auto-engano diz respeito ao fato de que, geralmente, a distorção dos conceitos sob as quais está fundamentado se amplia, passando de uma simples negação confortadora à sedimentação de significados preconceituosos que em nada contribuem para a consideração das questões relacionadas ao espírito. Destacando o lado negativo do auto-engano, Diana Mertz Hsieh, em a *Ambigüidade dos Dursley: a moralidade e a psicologia do auto-engano*, afirma que:

Ao negar o que ele conhece ou suspeita ser verdadeiro, o auto-enganador desvirtua seus processos de pensamento e, portanto, torna-se alheio às ameaças crescentes, fica incapaz de reconhecer problemas e falhas e desenvolve a tendência a colocar os outros no caminho do perigo. Por isso, enfrentar a realidade — seja ela agradável ou não — é uma atitude considerada essencial para um bom

caráter moral, para uma mente saudável para uma vida feliz. (in: IRWIN, 2004, p.34)

Considerando o pensamento de Nietzsche e levando em conta que toda sua filosofia foi pensada em relação ao que ele tomou como o principal fundamento coibidor da autonomia, o cristianismo, é possível interpretar a crítica aos “trouxas”, nas obras da série *Harry Potter*, como uma indicação de que a humanidade padece, em sua vertigem contemporânea (FRIDMAN, 2000), devido a séculos e séculos de auto-engano, pois é treinada pela família, pela igreja e pela escola a submeter-se a regras e leis e a agir apenas de acordo com o padrão estabelecido, sem questionar o valor de tais diretrizes. Dessa forma, dirigido por hábitos, por crenças e superstições e pelo ressentimento e medo que isso causa, o homem se rende a uma sociedade que o escraviza e aliena, crescendo incentivado à preguiça e ao receio frente aos desafios, perigos e incógnitas, numa espécie de entorpecimento interior. Ao configurá-los como patéticos, criticando sua postura auto-enganadora, através da exploração de personagens como os Dursley, Rowling cria uma possibilidade de autocrítica por parte do sujeito-leitor, que, invariavelmente, por mais que se encante pela idéia da magia, percebe-se atrelado apenas ao mundo trouxa. Pela observação da postura dos Dursley, é possível reconhecer, portanto, que o primeiro passo para a autodeterminação surge da capacidade de ser honesto emocionalmente.

Embora seja possível encontrar a busca pela prática do auto-engano entre os habitantes do mundo bruxo — por exemplo, mesmo não conseguindo concretizá-la, Rony Weasley procura lançar mão dessa estratégia sempre que possível e Cornélio Fudge opta por enganar-se frente aos indícios de que Voldemort havia retornado à vida —, poucos são os que conseguem levar seu intuito adiante, pois a estrutura do mundo mágico parece fundamentada de forma a não permitir subterfúgios que afastem os seres de si mesmos, tornando-se óbvio que aqueles que se destacam dentre os bruxos, aqueles que conseguem viver de forma autônoma, não recorrem ao auto-engano. Eles optam pela busca contínua do conhecimento e pela honestidade em relação às emoções despertadas pelo outro e pelo contexto. A trajetória do herói na obra de Rowling evidencia que, embora o auto-engano permita uma forma de estabilidade, ele só é válido para trouxas, não servindo de instrumento para aqueles que estão no caminho da autodeterminação, pois não é por temer a morte física que Harry luta contra Voldemort — caso ficasse na casa dos tios vivendo uma existência trouxa, devido ao feitiço de proteção de Dumbledore, nada lhe aconteceria —, é por temer a morte de sua alma livre e capaz de habilitar-se intelectualmente que ele se arrisca. É contra um mundo bruxo aprisionado a um só senhor que Harry luta.

A instalação da dúvida produtiva leva ao reconhecimento de uma ambigüidade das diversidades que se torna emancipadora: bem e mal, puro-sangue e “sangue-sujo”, “trouxas” e bruxos, meninos e meninas, verdades e mentiras, enfim, toda dualidade tida como evidente é abordada nas obras da série *Harry Potter* sob uma perspectiva de questionamento que indica que, em tudo, o intuito humano é definitivo e soberano. Nada está além de suas capacidades e vontades. Assim, no texto de Rowling, chega-se facilmente às idéias nietzscheanas de (1) *perspectivismo*, na qual o mundo que percebemos é uma criação dos sentidos e dos conteúdos do intelecto, pois a verdade e a falsidade não mais existem, apenas seus sinais, estando o homem destinado à multiplicidade, uma vez que tudo é interpretação; (2) *vontade de potência*²⁴, conceito segundo o qual o bom é tudo aquilo que desperta no homem o sentimento de poder, a vontade de poder, o próprio poder, o mal resulta da fraqueza e a felicidade consiste na sensação de que o poder cresce, de que uma resistência íntima foi vencida, de que a faculdade de aperfeiçoar-se não está sendo negligenciada — inclusive, o filósofo alemão reconhece na capacidade de auto-superação o princípio fundamental do homem e o destino de sua existência como realização de sua *vontade de potência* (1966) —; e (3) *super-homem*, ser que resulta do exercício pleno dessa vontade, como um paradigma de virilidade e

²⁴ Evidenciando toda a liberdade que a ambigüidade confere, Rowling faz de *Voldemort*, que é o vilão, o porta-voz de um pensamento tão emancipador quanto este ao final de *Harry Potter e a pedra filosofal* (2000a).

virtuosismo. Esse novo homem, através do exercício de suas potencialidades, coloca-se além do bem e do mal e constrói valores dos pedaços de sua existência.

A vontade de potência, de Nietzsche (1966), é veiculada, no texto de Rowling, principalmente, por meio das ações do herói. Ao explorar o desejo de Harry em enfrentar todos os desafios que se apresentam a ele, a autora enfatiza seu interesse em superar-se continuamente. Contudo, ela não se priva de destacar a responsabilidade do herói em tomar para si tais tarefas, indicando, em várias situações, as demais opções de ação que sempre estão disponíveis ao menino. Assim, o elogio à autodeterminação que a autora faz no decorrer de toda a obra — mesmo quando enfoca personagens que rivalizam com o herói — passa pelo destaque da faculdade do livre-arbítrio.

Mais do que a determinação e a coragem de Harry Potter, o que a obra de Rowling ressalta de mais significativo para o sujeito-leitor contemporâneo é o fato de que Harry optou por vivenciar todas as situações que requerem atos de bravura, retirando do destino o domínio exclusivo sobre os acontecimentos de sua vida. Mesmo quando, aparentemente, sua vida foi direcionada pelo destino — momento em que Voldemort o ataca e acaba causando a morte de sua mãe — reconhece-se, ao ser desvendada a

profecia de Sibila Trelawney, em *Harry Potter e a ordem da fênix* (ROWLING, 2003), que o determinante não foi o destino, mas o livre-arbítrio de Voldemort que escolheu atacá-lo, no intuito de anular a profecia, e acabou, através dessa ação, tornando-o um adversário poderoso, pois conferiu ao menino poderes similares aos seus. Ainda que reiterando a cautela necessária ao se interpretar uma obra em fase de construção, indica-se que, até o quinto volume da obra, essa é uma interpretação possível das imagens referentes às ações das personagens.

Ao reconhecer na trajetória de personagens como Dolores Umbridge e Argo Filch, dentre outras, ecos do pensamento de Nietzsche (2001b) de que um ser que cumpre cegamente as regras o faz porque não as questiona e, não as questionando, perde a oportunidade de se autodefinir e optar pelos parâmetros segundo os quais conduzirá suas ações, tornando-se, possivelmente nocivo para si e para sua sociedade, pois cumprir uma norma sem considerar suas implicações pode vir a ser o mesmo que descumpri-la, percebe-se que outra questão que destaca a tendência do herói à autodeterminação é seu recorrente descumprimento a normas e regras quando um bem maior está em jogo.

Em direção contrária à perspectiva de que as obras da série *Harry Potter* possam promover o relativismo ético por nem

sempre o herói ser punido por suas infrações, opta-se por admitir que a personagem se constrói segundo a advertência nietzscheana de que não se deve dar crédito a juízos no seu valor prático e sim questionar como eles são possíveis, buscando em si próprio e na história, e não em verdades absolutas, normas e crenças religiosas, a *vontade de potência*, o desejo de poder (NIETZSCHE, 1966). Toma-se, portanto, a menção óbvia à filosofia nietzscheana feita na fala de Voldemort, ao final da obra *Harry Potter e a pedra filosofal* (ROWLING, 2000a), não como um elogio à maldade, mas como uma crítica necessária à entrega total a dogmas ou ao destino sem reflexão. Cabe ressaltar que poder, no sentido nietzscheano, nada tem a ver com dominação, com exercer força bruta sobre outrem, mas aproxima-se à idéia de destemor, de aprendizado e de superação que confere ao ser humano a possibilidade de viver segundo parâmetros internos que o conduzem ao autocontrole, à auto-realização e a um estado pleno de harmonia interior, que transborda rumo à contaminação daqueles ao seu redor. O que se destaca, portanto, na questão do descumprimento das regras por parte de Harry Potter, é a percepção de que quando ele o faz ou tem um motivo maior para fazê-lo ou está certo de que não pode se conduzir de outra forma ou, como no caso da morte de Sirius, reconhece sua opção e o dano por ela acarretado.

Assim, recuperando duas falas em que Dumbledore orienta Harry em suas dúvidas e procedimentos, uma no primeiro volume da série *Harry Potter e a pedra filosofal: escolher faz toda a diferença* (Ibid., p.83); e outra no quinto volume *Harry Potter e a ordem da fênix: escolher entre o que é certo e o que é fácil* (Id., 2003, p.575), observa-se que a exploração da responsabilidade sobre os atos e as escolhas do herói permeia toda a obra. Harry tem ampliada sua validade junto ao sujeito-leitor justamente por ser o modelo de alguém comprometido com o aprendizado, sem abrir mão das falhas do processo, pois, se fosse exemplo de virtude e perfeição, não haveria identificação com um sujeito-leitor que vive em um contexto tão mutável quanto o do herói. A grande contribuição da obra, por meio das imagens que expõem a postura de Harry Potter, não vem do elogio à sua coragem, mas da indicação da responsabilidade pelos atos que constroem sua existência. Isso confere ao protagonista da obra de Rowling um frescor, em relação ao herói dos contos clássicos, pois, enquanto esse tinha no destino a razão de todas suas agruras e vitórias, existindo como uma mera vítima do acaso, Harry Potter evidencia — pelo menos até o quinto volume da série — que as circunstâncias pelas quais passa são todas escolhidas, assumidas ou causadas por ele e que, ao invés de um reino ou de uma princesa, ao final de seu percurso, pretende tomar posse de si mesmo.

Os eventos mágicos, os lugares e os seres fantásticos, que costumam ser analisados nos estudos sobre os textos de Rowling, são, na verdade, o pano de fundo de uma história de escolhas e aprendizado. Portanto, estando no centro da filosofia de Nietzsche, em relação à condição do ser humano, a afirmação de uma tendência ao poder que, segundo ele, é a força motriz de todos os seres existentes (1966) e que, quando assumida e vivenciada em sua totalidade, constrói um ser que se sobrepuja aos demais, observa-se que o herói Harry Potter é construído por meio de várias características que o aproximam ao conceito nietzscheano de *super-homem*.

Explorado mais consistentemente pelo filósofo alemão, através de uma obra com forte tom poético, por meio da fala de uma personagem que ora se interpreta como espécie de alter-ego seu, Zaratustra²⁵ (1994), o *super-homem*, o homem superior, o *além-do-homem*²⁶, é um ser que, devido ao desenvolvimento de suas

²⁵ Zaratustra ou Zoroastro foi um profeta persa que, em 600 a.C., aproximadamente, afirmou a existência do bem e do mal como entidades antagônicas. Nietzsche revisita tal figura em sua obra *Assim falou Zaratustra* (1994), elaborando um profeta ficcional que volta a cena justamente para desfazer o que o profeta histórico afirmara há mais de dois séculos. Destituindo o antagonismo entre bem e mal, o Zaratustra, de Nietzsche, afirma a potencialidade humana, conclamando o homem a desejar superar os demais. Prosa em tom de sermão, abusando das parábolas, de imagens litúrgicas e de simbolismos, *Assim falou Zaratustra* pode ser vista como uma ode à excelência humana, porém, tendo em vista as interpretações nocivas que gerou, principalmente por parte do nazismo de Adolph Hitler, acredita-se que o conteúdo de suas imagens deve ser relativizado para tornar-se produtivo.

²⁶ O termo *Übermensch* não tem uma história muito tranquila. *Mensch*, em alemão, é uma palavra neutra e indica *homem*, no sentido de *ser humano*, não se referindo ao gênero. *Über* pode significar *sobre*, *acima de*, ou ainda, *além de*. Assim, a tradução literal seria *sobre-humano*, *além-do-homem* ou *acima do homem*. Porém, como o *Übermensch*, segundo o

potencialidades, é despreendido, desobrigado e, por isso, vive sem ressentimentos e inseguranças, estando apto tanto a servir com dignidade quanto a comandar com serenidade. É o ser da independência, da racionalização e do desenvolvimento de potencialidades que, controlando suas paixões pelo poder da razão, situa-se acima do humano, aberto à arte, à ciência e à filosofia, no intuito de assegurar a plenitude da vida.

Pensando no modo de ser da sociedade ocidental de seu tempo, Nietzsche conclui que a causa das mazelas existenciais do homem está na distorção do ideal cristão. Segundo ele, o cristianismo, ao professar a idéia de que um mundo perfeito e pleno só é possível fora do mundo corpóreo, produz homens desmotivados, fracos, submissos, incapazes, incompletos e, por isso, infelizes. Nietzsche afirma que o homem localiza-se entre o animal e o *super-homem* e, similar a uma corda sobre um abismo, ele próprio é um percurso difícil e arriscado (1994), representando que a perspectiva de rompimento com a cultura que o oprime, criando um mundo sem padrões de costumes, sem dogmas nem leis a serem obrigatoriamente cumpridas, apesar de assustadora, é a única alternativa à escravidão e à alienação. Somente superando o medo de abandonar a infértil, porém confortável condição de criatura e vencendo a insegurança de assumir a posição do criador, construindo

pensamento de Nietzsche, surge de um processo de superação, a palavra *super-homem* acabou como correspondente por reforçar o conceito que envolve o termo original.

seu próprio entendimento do mundo — ainda que, de acordo com o *perspectivismo* de Nietzsche, seja particular e provisório, e por isso, possa constituir-se em um engano —, o homem poderá ter acesso a seu próprio processo de existência. Para tanto, é necessário que o *super-homem* opere a *transvaloração*²⁷, neutralizando todas as forças que trazem o estigma do mal, como o egoísmo, o orgulho, a riqueza, a sensualidade e a vontade de poder, atribuindo-lhes apenas a capacidade de inspirar a humanidade.

Devidamente suavizado e relativizado — ironicamente, num exercício nietzscheano de *perspectivismo* — o conceito de *super-homem* pode ser aplicado neste estudo pela similaridade em relação às características das imagens presentes nas obras analisadas e pela validade, para o contexto contemporâneo, da crítica permanente e dinâmica que propõe. Assim, ainda que possa ser vista como uma perspectiva utópica e ingenuamente otimista, considerando a ambigüidade da filosofia de Nietzsche, é possível desejar que, da leitura das imagens destacadas, um novo ser possa surgir. Um ser que, se não for *além-do-homem*, nem *super*, possa ser um criador de valores, de moralidades máximas que reflitam a força e a independência de alguém que, por meio de seu discernimento, está

²⁷ Devido a sua descrença na doutrina cristã, Nietzsche afirma que todos os valores que regem a sociedade ocidental são falsos. Assim, somente através da superação radical de tais valores como diretrizes, o homem pode tornar-se autoconsciente e desenvolver todas as suas potencialidades: *Mas a minha verdade é terrível* [grifo do autor]: pois até hoje a *mentira* [idem] é que foi chamada de verdade... *Transvaloração de todos os valores* [idem]: esta é a minha fórmula para um ato supremo da autoconscientização da humanidade, que se tornou gênio e carne dentro de mim (2003, p. 144).

liberto de todos os valores que não sejam aqueles que realmente acredita válidos. Um homem que seja realmente além e acima de seu predecessor, pela superação dos dualismos, principalmente, em relação ao alcance do bem e do mal, pelo rompimento com a “moral do escravo” e pela afirmação da vida.

Por meio da análise das possíveis significações de determinadas imagens da obra de Rowling, retomando o objetivo principal deste estudo — reconhecer imagens significativas nas obra da série *Harry Potter* em seu potencial de contribuição para a construção do imaginário infantil contemporâneo — foi possível depreender que, ao sujeito-leitor, é proporcionada a ampliação de sua perspectiva rumo à idéia de que, para perceber com maior clareza o funcionamento do mundo e seu papel nele (pois não há um mapa ou um destino previamente traçado para cada existência) é preciso primar pelo desenvolvimento dos meios pelos quais são construídos os conceitos que regem a existência humana interna e externamente. Além disso, para habitar o mundo com mais propriedade, é necessário vencer as próprias resistências íntimas numa ascendente constante rumo ao desenvolvimento de suas potencialidades, tendo sempre em vista o fato de que uma existência jamais se esgota em si mesma. Sendo assim, reconheceu-se, na obra de Rowling, o elogio à responsabilidade existencial, uma vez que, no lugar do cego acolhimento de saberes preconcebidos, de normas

práticas, de juízos de moral e de crenças religiosas, é indicada a necessidade do desenvolvimento da habilidade reflexiva, através do questionamento constante da validade de tais diretrizes, no intuito de construir-se como alguém genuinamente poderoso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A saga do menino-bruxo, com aspecto frágil, que de órfão rejeitado e maltratado pelos tios descobre-se parte importante de um mundo fantástico que nem sequer conhecia, tornou-se um marco no mundo contemporâneo pelo paradoxo.

Harry Potter, de J.K. Rowling, com sua série de obras volumosas destinadas inicialmente ao leitor infantil, despontou no cenário literário, alcançando recordes absolutos de vendas, no momento em que especialistas em literatura e educação começam a voltar seus olhares para a possibilidade do fim do livro. E mais, quando todos estão atentos para o embrutecimento do mundo e o achatamento da infância, seus textos revisitam o maravilhoso, a magia e a poesia típicos dos contos clássicos fundadores da literatura infantil.

Por isso, muitos são os pesquisadores que se detêm em avaliar as causas do fenômeno literário e as razões do sucesso da obra. Outros tantos se concentram em descobrir falhas nos textos, no processo de produção ou no contexto contemporâneo que possam

servir de argumento para invalidar o fenômeno. Nesse estudo, no entanto, optou-se por negligenciar esses aspectos e centrar-se na análise dos vestígios que as obras da série *Harry Potter* podem deixar no imaginário infantil contemporâneo.

Sob uma perspectiva psicológica de enfoque sociohistórico, elaborada a partir da associação dos postulados de Jung e Vigostki, que aborda o sujeito receptor como ente psicológico e histórico simultaneamente e por isso enfatiza o papel da cultura na construção do ser, buscou-se analisar os conteúdos das imagens presentes nos textos de J.K. Rowling.

O percurso em direção à interpretação da obra de Rowling em relação a sua possibilidade de influência na construção do imaginário infantil contemporâneo, considerando que a literatura infantil é definida a partir de seu receptor, teve início no estabelecimento do contexto de surgimento da obra, recuperando, em primeiro lugar, os dados históricos acerca do conceito tradicional de infância e do papel de tal literatura em seu estabelecimento.

A revisão da história da infância mostrou que, de ser que precisava ser “endireitado”, segundo Platão, depois protegido dos perigos do comportamento adulto, amado e preparado para o futuro, de acordo com Rousseau, a criança passa a elemento aglutinador, em

torno do qual a família — núcleo da sociedade burguesa — se organiza. A literatura infantil passa a ser cada vez mais adequada à capacidade e interesse intelectual da criança, numa tentativa de otimizar o seu desenvolvimento através de uma espécie de “instrução divertida”, estabelecendo-se como uma forma diferenciada, quando, no final do século XVII, o prelado e escritor francês François de Salignac Fénelon, encarregado da educação do Duque de Borgonha, propõe novos parâmetros para a educação, inserindo, em meio às leituras infantis (que, na sua maioria, consistiam em narrativas que versavam sobre personagens bíblicos ou simplesmente contavam a vida dos santos), livros profanos inspirados em mitologias e narrativas maravilhosas. Os contos de origem folclóricas, por serem carregados de fantasia, mitos e poesia, além de acumularem toda a vivência das sociedades humanas, servindo como veículo de transmissão de experiências, são a forma que melhor se adapta a tal tendência. Transformam-se, por isso, na gênese da literatura infantil, que, por sua vez, torna-se a base da cultura infantil ocidental. Reconheceu-se em tal recuperação que o conceito de infância estabelecido foi forjado, portanto, de acordo com a ideologia da classe burguesa, através de, principalmente, três elementos: a família, a escola e a literatura.

Assim, sendo resultado de específicas forças sociais, políticas, econômicas e culturais, o conceito de infância está sujeito a

alterações que refletem mudanças sociais amplas. Observando-se, então, que, ao final do século XX, modificações no viver humano indicam que a cultura vigente vem se estabelecendo sob novas diretrizes, percebe-se que a infância contemporânea e a literatura a ela dirigida podem estar se alterando.

Apesar da dificuldade de conceituação, devido à marca da pluridimensionalidade que carrega (PROENÇA FILHO, 1967), a cultura é o universo que integra o pensar, o sentir e o fazer de uma sociedade humana, no intuito de organizar-se e harmonizar as questões subjacentes à vida em comunidade. No entanto, a compreensão de seu alcance torna-se mais complexa, no contexto contemporâneo, frente à dificuldade de conceituação do próprio momento em que se estabelece: a pós-modernidade.

Condição sociocultural e estética do terceiro estágio do capitalismo, reconhecido como pós-industrial, a pós-modernidade consiste num vertiginoso processo de mudanças que atinge as estruturas institucionais e comportamentais da sociedade, desequilibrando as diversas esferas da vivência humana. Essa circunstância de incerteza conduz a desestabilização das referências tradicionais como Estado, família, religião que, uma vez neutralizadas, relegam ao sujeito um estado de inquietação e descrença. Nesse sentido, a contemporaneidade é marcada por uma

forte impressão de crise, convertendo-se, por sua impossibilidade de explicação e ordenação, na conjunção de sistemas referenciais inconstantes que passam a ser marcados pela parcialidade, pela multiplicidade e pela provisoriedade.

À procura de uma definição para a noção de pós-modernidade, reconheceu-se, então, que essa não se fundamenta de forma independente. Ela guarda relações de continuidade e descontinuidade ou rupturas em relação à modernidade. Na pós-modernidade os discursos se fragmentam, se atravessam e se misturam, num *fervilhar de multiplicidades e particularismos* (ROUANET, 2000, p.234), que a configuram como um fenômeno que instala e depois subverte os próprios conceitos, no qual o sentido vem de uma continuidade que só “é dada no ‘vestígio’ do fragmento, na passagem entre a produção e o consumo” (HARVEY, 2002, p.55).

Diante do disperso cenário contemporâneo, a produção cultural dirigida à criança constitui-se de fragmentos, de formas insólitas de visibilizar as facetas do mundo infantil. De instrumento de adaptação ao meio, a cultura tornou-se uma forma de transgressão e, posteriormente, subversão. Hoje, à mercê da indústria cultural, na condição de mercadoria, manipula o meio e desenvolve com o indivíduo uma relação avessa de posse e poder.

É a predisposição da criança à diversão que possibilita o avanço da indústria cultural no mundo infantil. No entanto, concatenada ao consumo, no contexto contemporâneo, a diversão perde seu sentido original e fornece à criança uma perspectiva equivocada em relação à arte. Vulnerável aos objetivos do capitalismo tardio, a criança, que se organiza internamente a partir da cultura, encontra-se, agora, com reduzidas possibilidades de emancipação, pois nem sempre os produtos culturais oferecidos por esse contexto estão comprometidos com o desenvolvimento das potencialidades do ser.

Assim, o sentimento de crise que caracteriza a pós-modernidade alcança a criança como instituição. A separação do adulto, esvaziando a alteridade, e a temporalidade contemporânea, centrada no imediato, gera o hedonismo, que promove a superação da idéia de formação pela a de diversão. Concordando com Brougère (2004), isso não necessariamente é em algo ruim, apenas tem sido pouco explorado, devido ao preconceito de pais e educadores, que não são mais absolutos no fornecimento de elementos que auxiliarão a criança na produção de significados.

Considerando que é possível afirmar que a infância contemporânea não carrega mais as mesmas características que a infância que contribuiu para a consolidação da sociedade burguesa e

levando em conta que ainda não se consegue delimitar exatamente quais os caracteres dessa “nova” infância, buscou-se encontrar nas imagens presentes na obra de Rowling indícios de que tipo de ser poderá surgir, completado esse ciclo de transição em que a humanidade se encontra na pós-modernidade.

Porém, havia uma dúvida em relação aos textos da série *Harry Potter*: poderia tal conjunto de obras ser analisado segundo uma teoria que enfoca a obra de arte literária, mesmo estando inserido na cultura de massa? A investigação das características próprias da arte contemporânea, em especial da literatura, indicou que a eliminação das fronteiras é uma das características da produção cultural pós-moderna. A intertextualidade e a mistura de estilos — ecletismo, que ao atender a vários gostos, rompe com as estratificações de receptores, possibilitando a um texto que, em tese pertence à literatura infantil, atingir o público adulto — também estão presentes na obra de Rowling. Assim, frente às considerações de pensadores como Hutcheon, Kristeva, Jenny e outros, as obras da série *Harry Potter* foram reconhecidas como literatura pós-moderna, com *status* de obra de arte literária, ainda que pertencente à cultura de massa. Percebeu-se, então, que Rowling consegue, em sua obra, através do aproveitamento de temas, motivos e imagens e do alargamento dos limites entre os gêneros e os estilos, realizar o processo de ruptura e

continuidade em relação à modernidade, próprio do momento pós-moderno.

Passando à análise das imagens presentes nos textos de Rowling, reconheceu-se, previamente, que essas poderiam ser divididas em cinco tipos: míticas, ritualísticas, tipificadoras, espaciais e inquietadoras. As míticas e as ritualísticas associam-se mais intimamente à vivência interna e perene do ser, comum a toda a humanidade, estando o seu conteúdo ligado aos mitos e aos ritos. As tipificadoras e as espaciais condicionam-se às experiências do ser em relação ao seu exterior, sendo referentes a tipos humanos e a espaços físicos. As imagens inquietadoras, por sua vez, são mistas em relação à vivência do ser e não contemplam um conteúdo específico, tendo como marca a inovação, a provocação, o desconcerto.

Em separado, as imagens analisadas apontaram para várias direções, trazendo cada uma um significado específico e uma contribuição para a harmonização das diferentes questões que cercam a vivência humana. No conjunto, no entanto, os argumentos psicológicos e filosóficos das imagens do texto se entrecruzam intimamente criando uma apologia ao desenvolvimento das potencialidades intelectuais, através da exposição da grande metáfora da obra: a habilidade mágica é, na verdade, a habilidade intelectual do ser humano.

Ao explorar a dúvida em relação à existência de conceitos, verdades e realidades, além dos obviamente reconhecidos, associando um universo paralelo à representação do universo real na obra ficcional, Rowling disfarça a fantasia de real e o real de fantasia, permitindo ao sujeito-leitor elaborar as imagens do cotidiano de forma mais rica, quando rememora a idéia das várias possibilidades que a obra indica: um órfão que é recebido por uma comunidade, um lugar que é acolhedor e desafiador ao mesmo tempo, um carro que voa, um espelho dos desejos, um ser híbrido entre homem e gigante, um professor-centauro...

Através do sentimento de dúvida e da exposição das vitórias e derrotas do herói, a obra provoca no leitor o reconhecimento da idéia de que sua existência é de sua inteira responsabilidade, uma vez que os caminhos e as verdades podem ser escolhidos, pois conteúdos podem estar encobertos. Ao esvaziar o poder do destino em relação ao poder do sujeito, os textos da série *Harry Potter* podem incentivar à autodeterminação, a partir do pleno desenvolvimento das potencialidades pessoais.

Foi possível reconhecer, então, nas imagens das obras analisadas, o vestígio de um “eu-filosófico” nietzscheano que, regido

pela idéia de *eterno retorno* (NIETZSCHE, 1994), e pela noção de *perspectivismo* (Id., 2003), carrega características daquele que o filósofo alemão acreditava que seria o homem de seu futuro: o *super-homem* (Op. cit). Um ser que, segundo Nietzsche (2001b), ao apostar na afirmação da vida humana, assume corajosamente a divindade do livre-arbítrio, transcende valores e torna-se a “medida de todas as coisas”.

Por fim, desse estudo resulta uma perspectiva otimista em relação ao conteúdo presente nas imagens das obras da série *Harry Potter*, pois, frente à sensação de vertigem que a fragmentação e a desreferencialidade características da pós-modernidade provocam no homem contemporâneo, a significação filosófica e a riqueza simbólica das imagens do texto de J.K. Rowling parecem ter condições de contribuir para a construção de um imaginário suficientemente instrumentalizado para auxiliar o sujeito infantil em seu desenvolvimento, direcionando seu foco de atenção para si mesmo.

REFERÊNCIAS

Introdução

BLOOM, Harold. Livro é reação a Harry Potter, diz Bloom. [25 jan. 2003]. Entrevista concedida a Rodrigo Moura. São Paulo: *Folha de S. Paulo*, Ilustrada, p.E3.

Cap. 1: CONTEXTUALIZANDO O TEMA: criança e cultura, ontem e hoje

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. A indústria cultural. In: COHN, G. (Org.). *Comunicação e indústria cultural*. 5 ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 1987.

ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro : Zahar, 1978.

ARROYO, Leonardo. *Literatura infantil brasileira: ensaio de preliminares para a sua história e suas fontes*. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

BAUDRILLARD, Jean. *Simulations*. New York: Semiotexte, 1983.

BAUDRILLARD, Jean. *A sociedade de consumo*. Lisboa: 70, 1995.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Ática, 1991.

COELHO, Nelly Novaes. *A literatura infantil: Teoria. Análise. Didática*. 7 ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. O conto de fadas, o imaginário e a educação. *Revista Criança do professor de educação infantil*, Brasília, n. 38, p.12-14, jan.2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rev_crian_38.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2005.

COELHO, Teixeira. *Moderno pós-moderno*. São Paulo: Iluminuras, s.d.

COELHO, Teixeira. *Dicionário crítico de política cultural: cultura e imaginário*. São Paulo: Iluminuras, 1997.

FEATHERSTONE, Mike. *Cultura de consumo e pós-modernismo*. São Paulo: Nobel, 1995.

FEATHERSTONE, Mike. *O desmanche da cultura: globalização, pós-modernismo e identidade*. Trad. Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Studio Nobel, 1997.

FRIDMAN, Luis Carlos. *Vertigens pós-modernas: configurações institucionais contemporâneas*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta, 1997.

HABERMAS, Jürgen. Modernidade – um projeto inacabado. In: ARANTES, Otília Beatriz Fiori; ARANTES, Paulo Eduardo: *Um ponto cego no projeto moderno de Jürgen Habermas*. São Paulo: Brasiliense. 1992.

HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade: doze lições*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HALL, Eduard. *A dimensão oculta*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 9 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

HIRSCH, Eric. *Dictionary of Cultural Literacy*. 2 ed. Boston: Houghton-Mifflin, 1993.

HUTCHEON, Linda. *Poética do pós-modernismo*. História, teoria e ficção. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

JACOBY, Sissa. Criança e literatura: mais livros, mais livres. In: JACOBY, Sissa (org.). *A criança e a produção cultural: do brinquedo à literatura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

JAMESON, Fredrick. Pós-modernidade e sociedade de consumo. Trad. Vinicius Dantas. *Novos estudos*. CEBRAP, São Paulo, n. 12, p. 16-26, Jun. 1985.

JAMESON, Fredrick. *Pós-modernismo: a lógica do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996a.

JAMESON, Fredrick. *Teoria de la postmodernidad*. Madrid: Trotta, 1996b.

JOBIM E SOUZA, Solange; PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Infância, conhecimento e contemporaneidade. *Educação on-line*. [s.d]. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/infancia_conhecim ento.asp?f_id_artigo=315>. Acesso em 24 jan. 2006

KESSING, Roger. Theories of Culture. *Annual Review of Anthropology*. Palo Alto, v.3, p.73-98, 1974.

KHÉDE, Sônia Salomão (Org.). *Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico*. Petrópolis: Vozes, 1983.

KHÉDE, Sônia Salomão (Org.). *Personagens da literatura infanto-juvenil*. São Paulo: Ática, 1986.

KUMAR, Krishan. *Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 16 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

LASH, Christopher. *Refúgio em um mundo sem coração*. A família: santuário ou instituição sitiada? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

LEMERT, Charles. *Pós-modernismo não é o que você pensa*. São Paulo: Loyola, 2000.

LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. 2 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1998.

MAFFESOLI, Michel. *No fundo das aparências*. Petrópolis: Vozes, 1999.

MARCHI, Diana Maria. *A literatura infantil gaúcha: uma história possível*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

PLATÃO. *Protágoras*. Lisboa: Relógio D'Água, 1999.

PERÉZ GÓMES, Angel. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Grafia, 1999.

PROENÇA FILHO, Domício. *Estilos de época na literatura*. Rio de Janeiro: Ediex, 1967.

PROENÇA FILHO, Domício. *Pós-modernismo e literatura*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1995.

ROUANET, Sérgio Paulo. *As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *O Emílio ou da educação*. São Paulo: Difel, 1978.

SANDRONI, Laura. *De Lobato a Bojunga: as reações renovadas*. Rio de Janeiro: Agir, 1987.

SANTAELLA, Lucia. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, Jair Ferreira dos. *O que é pós-moderno*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

SANTOS, José Luiz dos. *O que é cultura*. 16 ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

SNYDERS, Georges. A pedagogia em França nos séculos XVII e XVIII. In: DEBESSE, Maurice; MIALERET, Gaston. (Orgs.).

Tratado das ciências pedagógicas: educação entre os séculos XVII e XVIII. São Paulo: Nacional, 1977.

SORIANO, Marc. *Guide de la littérature enfantine.* Paris: Flammarion, 1959.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joel. *Cultura infantil: a construção corporativa da infância.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

SUBIRATS, Eduardo. *Da vanguarda ao pós-moderno.* São Paulo: Nobel, 1991.

TYLOR, Edward. *Primitive culture.* New York: Harper Torchbooks, 1958.

VANNUCCHI, Aldo. *Cultura brasileira: o que é e como se faz.* São Paulo: Loyola, 1999.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo.* São Paulo: Martin Claret, 2002.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola.* 3 ed. São Paulo: Global, 1983.

ZILBERMAN, Regina. O lugar do leitor na produção e recepção da literatura infantil. In: KHÉDE, Sônia Salomão (Org.). *Personagens da literatura infanto-juvenil.* São Paulo: Ática, 1986.

Cap.2: DEMARCANDO O REFERENCIAL TEÓRICO: uma perspectiva interdisciplinar da literatura

AGUIAR, Vera Teixeira de.; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura infantil: a formação do leitor.* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

BEZERRA, Paulo. Prefácio à edição brasileira. In: VIGOTSKI, Liev S. *Psicologia da arte.* São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BEZERRA, Paulo. Um crítico muito original. In: VIGOTSKI, Liev S. *A tragédia de Hamlet, o príncipe da Dinamarca.* São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREITAS, Maria Teresa de A. *Vygotsky e Bakhtin.* Psicologia e educação: um intertexto. São Paulo: Ática, 2000.

HUMBERT, Elie G. *Jung*. São Paulo: Summus, 1985.

JUNG, Carl G. *O espírito na arte e na ciência*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

JUNG, Carl G. *Civilização em transição*. Petrópolis: Vozes, 1993.

MELETÍNSKI, Eleazar M. *Os arquétipos literários*. São Paulo: Ateliê Editorial, 1998.

MOREIRA LEITE, Dante. *Psicologia e literatura*. 4 ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

RIVIÈRE, Angel. *La psicología de Vygotski*. Madrid: Visor, 1985.

SOSA, Jesualdo. *A literatura infantil*. São Paulo: Cultrix, 1992.

VIGOTSKI, Liev S. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal Bolsillo, 1982.

VIGOTSKI, Liev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, Liev S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Liev S. *A tragedia de Hamlet, o príncipe da Dinamarca*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Cap. 3: LENDO HARRY POTTER

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARTHES, Roland. *Mitologias*. 3 ed. Rio de Janeiro: Difel, 1978.

BARRIE, James Matthew. *Peter Pan*. São Paulo: Hemus, 1939.

BLOOM, Harold. Leio, logo existo. [31 jan. 2001]. Entrevista concedida a Flávio Moura. São Paulo: *Revista Veja*, p.11-15.

CAMPBELL, Joseph. *O herói de mil faces*. São Paulo: Pensamento, 1987.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. *Horizontes*

Antropológicos, Porto Alegre, v.9, n.19, p.283-302, jul. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104832003000100012>. Acesso em 03 mar. 2006.

CHEVALIER, Jaen; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. 19 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

CONNOR, Steven. *Cultura pós-moderna: introdução às teorias do contemporâneo*. 4 ed. São Paulo: Loyola, 2000.

CRIPPA, Adolfo. *Mito e cultura*. São Paulo: Convívio, 1975.

EBERL, Jason T. Por que Voldemort simplesmente ainda não morreu: o que os bruxos podem nos ensinar sobre identidade pessoal. In: IRWIN, William (Coord.). *Harry Potter e a filosofia*. São Paulo: Madras, 2004.

FLEMING, Ian. *Goldfinger*. Lisboa: Portugália, 1959.

FLEMING, Ian. *O satânico Dr. NO*. São Paulo: Best-Seller, 1965.

FONSECA, Eduardo Giannetti da. *Auto-engano*. São Paulo: Companhia das letras, 1997.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

FRIDMAN, Luis Carlos. *Vertigens pós-modernas: configurações institucionais contemporâneas*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

GENETTE, Gérard. *Palimpsestes: la littérature au second degré*. Paris: Du Seuil, 1982.

GENETTE, Gérard. *Introdução ao architexto*. Lisboa: Veja, 1990.

HSIEH, Diana Mertz. A ambigüidade dos Dursley: a moralidade e a psicologia do auto-engano. In: IRWIN, William (Coord.). *Harry Potter e a filosofia*. São Paulo: Madras, 2004.

HUTCHEON, Linda. *Poética do pós-modernismo*. História, teoria e ficção. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

IBAÑOS, Ana Maria Tramunt; OLIVEIRA, Maria Luíza Baethgen. A magia dos nomes próprios ou sobre a plataforma nove e três quartos. In: JACOBY, Sissa; RETTENMAIER, Miguel (Orgs.). *Além*

da plataforma nove e meia: pensando o fenômeno Harry Potter. Passo Fundo: UPF, 2005.

ISER, Wolfgang. *O fictício e o imaginário: perspectivas de uma antropologia literária.* Rio de Janeiro: EDUERJ, 1996.

ISER, Wolfgang. A indeterminação e a resposta do leitor na prosa de ficção. Trad. Maria Ângela Aguiar. *Caderno do Centro de Pesquisas Literárias da PUCRS.* Série Traduções. Porto Alegre, v.3, n.2. mar. 1999.

JENNY, Laurent. A estratégia da forma. *Poétique - Revista de teoria e análises literárias: intertextualidades,* Coimbra, n. 27, p.5-49, 1979.

KRISTEVA, Julia. *Semiotike: recherches pour une sémanalyse.* Paris: Seuil, 1969.

KRONZEK, Allan Zola; KRONZEK, Elizabeth. *O manual do bruxo: um dicionário do mundo mágico de Harry Potter.* Trad. Rubens Figueiredo e Sabrina Ricci Netto. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

LIGNANI, Ângela Maria. A recepção crítica de Harry Potter e as estratégias midiáticas de consagração. In: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (Orgs.). *Leitura literária: a mediação escolar.* Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2004.

MACHADO, Álvaro Manuel; PAGEAUX, Daniel-Henri. *Da literatura comparada à teoria da literatura.* Lisboa: Edições 70, s.d.

MALRIEU, Philippe. *La construcción de lo imaginario.* Madrid: Guadarrama, 1971.

MORRIS, Tom. O corajoso Harry Potter. In: IRWIN, William (Coord.). *Harry Potter e a filosofia.* São Paulo: Madras, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Vontade de potência.* Rio de Janeiro: Ed. de Ouro, 1966.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém.* 7 ed. São Paulo: Bertrand, 1994.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *A gaia ciência.* São Paulo: Companhia das letras, 2001a.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro.* 2 ed. Companhia das letras, 2001b.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Ecce homo: de como a gente se torna o que é*. Porto Alegre: L&PM, 2003.

PROENÇA FILHO, Domício. *Pós-modernismo e literatura*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1995.

RICOEUR, Paul. *O si-mesmo como um outro*. Campinas: Papyrus, 1991.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. São Paulo: Papyrus, 1997. v. 3.

ROCHA, Sílvia Pimenta Velloso. *Os abismos da suspeita: Nietzsche e o perspectivismo*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

ROWLING, Joanne Kathleen. *Harry Potter e a pedra filosofal*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000a.

ROWLING, Joanne Kathleen. *Harry Potter e a câmara secreta*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000b.

ROWLING, Joanne Kathleen. *Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000c.

ROWLING, Joanne Kathleen. *Harry Potter e o cálice de fogo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

ROWLING, Joanne Kathleen. *Harry Potter e a ordem da fênix*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

ROWLING, Joanne Kathleen. *Harry Potter e o enigma do príncipe*. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

SANTOS, José Luiz dos. *O que é cultura*. 16 ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

SMADJA, Isabelle. *Harry Potter: as razões do sucesso*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

SODRÉ, Muniz. *Best-seller: a literatura de mercado*. São Paulo: Ática, 1988.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

Considerações finais

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. 5 ed. São Paulo : Cortez, 2004.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 9 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. 7 ed. São Paulo: Bertrand, 1994.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. 2 ed. Companhia das letras, 2001b.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Ecce homo: de como a gente se torna o que é*. Porto Alegre: L&PM, 2003.

PROENÇA FILHO, Domício. *Estilos de época na literatura*. Rio de Janeiro: Ediex, 1967.

ROUANET, Sérgio Paulo. *As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BIBLIOGRAFIA DE APOIO

Infância e Literatura

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1991.

ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: FAPESP/ALB/Mercado Aberto, 2000.

AGUIAR, Vera Teixeira de. *Que livro indicar? Interesses do leitor jovem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1979.

AMARAL, Maria Lúcia. *Criança é criança: literatura infantil e seus problemas*. Petrópolis: Vozes, 1971.

AMARILHA, Marly. *Estão mortas as fadas?* Petrópolis: Vozes, 1997.

ARAÚJO, Vânia Carvalho de. *Criança: do reino da necessidade ao reino da liberdade*. Vitória: UFES, 1996.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BORDINI, Maria da Glória. Poesia infantil e produção cultural. In: JACOBY, Sissa (Org.). *A criança e a produção cultural: do brinquedo à literatura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

CADEMARTORI, Lúcia. *O que é literatura infantil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CADEMARTORI, Lúcia. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1982.

CAMPBELL, Joseph. *O poder do mito*. São Paulo: Palas Athena, 1990.

CAMPOS, Arnaldo. *Breve história do livro*. Porto Alegre: Mercado Aberto/IEL, 1994.

CÂNDIDO, Antônio. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Nacional, 1976.

CARDOSO, Carlos Manuel. *Educação multicultural*. Lisboa: Texto, 1996.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. *A literatura infantil: visão histórica e crítica*. São Paulo: EDART, 1982.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Orgs.). *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 1998.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP, 1998.

DEBESSE, Maurice; MIALERET, Gaston. (Orgs.). *Tratado das ciências pedagógicas: educação entre os séculos XVII e XVIII*. São Paulo: Companhia editorial nacional, 1977.

EIKIN, Frederick. *A criança e a sociedade: o processo de socialização*. Rio de Janeiro: Block, 1968.

ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

ELIADE, Mircea. *Aspectos do mito*. Lisboa: Edições 70, 1989.

ESCARPIT, Robert (Org.). *Le littéraire e le social*. Paris: Flammarion, 1970.

ESCARPIT, Robert. *A revolução do livro*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/INL, 1976.

FEBVRE, Lucien. *O aparecimento do livro*. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1992.

FERRÉS, Joan. *Televisão e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GIROUX, H. A disneyzação da cultura infantil. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio. (Orgs.). *Territórios contestados*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GÓES, Lúcia Pimentel. *Introdução à literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Pioneira, 1984.

HAUSER, Arnold. *História social da arte e da literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

HELD, Jacqueline. *As crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus, 1998.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Editora 34, 1999. v. 2.

JACOBY, Sissa (Org.). *A criança e a produção cultural: do brinquedo à literatura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papyrus, 1995.

JOBIM E SOUZA, Solange. Mapeamentos para a compreensão da infância contemporânea. In: GARCIA, Cláudia Amorim; CASTRO, Lúcia Rabello; JOBIM E SOUZA, Solange (Orgs.). *Infância, Cinema e Sociedade*. Rio de Janeiro: Ravel, 1997.

JOBIM E SOUZA, Solange (Org.). *Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura*. 2 ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005.

JOSETTE, Jolibert. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KEHL, Maria Rita. Imaginar e pensar. In: NOVAES, Adauto (Org.). *Rede imaginária: televisão e democracia*. São Paulo: Companhia das letras, 1991.

KRAMER, Sonia et al. *Infância e produção cultural*. São Paulo: Papyrus, 1998.

KRISTEVA, Julia. *O texto do romance: estudo semiológico de uma estrutura discursiva transformacional*. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6 ed. São Paulo: Ática, 2001.

LIMA, Luiz da Costa (Org.). *A literatura e o leitor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

- LIMA, Luiz da Costa. *O controle do imaginário: razão e imaginação nos tempos modernos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.
- MAGALHÃES, Lígia Cademartori. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1982.
- MANGEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das letras, 1997.
- MELETÍNSKI, Eleazar M. *A poética do mito*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- MIRANDA, Orlando. *Tio Patinhas e os mitos da comunicação*. São Paulo: Summus, 1978.
- PEREIRA, Vilmar Alves. A indústria cultural e o desaparecimento da infância. *Espaço pedagógico*. Passo Fundo, UPF/Faculdade de educação, v.7, n.1, p.21-32, 2000.
- PERÉZ GOMES, Angel. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- PERROTTI, Edmir. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1990.
- RAMOS, Maria Luiza. *Interfaces. Literatura mito inconsciente cognição*. Belo Horizonte: UFMG, 2000.
- REIS, Carlos. *O conhecimento da literatura: introdução aos estudos literários*. Coimbra: Almedina, 1995.
- RIFATERRE, M. *Estilística estrutural*. São Paulo: Cultrix, 1973.
- RODARI, Gianni, *Gramática da fantasia*. São Paulo: Summus, 1982.
- ROUSSEAU, Jean Jacques. *O Emílio ou da educação*. São Paulo: Difel, 1978.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 32 ed. Campinas: Autores Associados, 1999.
- SODRÉ, Muniz. *Best-seller: a literatura de mercado*. São Paulo: Ática, 1988.
- STIERLE, Karlheinz. Que significa recepção de textos ficcionais. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

TADIÉ, Jean-Yves. *A crítica literária no século XX*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1992.

ZILBERMAN, Regina. *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ZILBERMAN, Regina. *Fim do livro, fim dos leitores?* São Paulo: SENAC, 2001.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e pedagogia – ponto e contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

Cultura e Pós-modernidade

ANDERSON, Perry. *As origens da pós-modernidade*. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

ANDERSON, Perry. *Fim da história: de Hegel a Fukuyama*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

BALLESTEROS, Jesus. *Postmodernidad: decadencia o resistência*. Madrid: Tecnos, 1997.

BARBOSA, João Alexandre. *As ilusões da modernidade*. São Paulo: Perspectiva, 1986.

BARRACLOUGH, Geoffrey. Arte e literatura no mundo contemporâneo. In: BARRACLOUGH, Geoffrey. *Introdução à história contemporânea*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

BAUDRILLARD, Jean. *À sombra das maiorias silenciosas*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BAUDRILLARD, Jean. *Para uma crítica da economia política do signo*. Lisboa: 70, 1995.

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BELTRÃO, Luiz. *Sociedade de massa: comunicação e literatura*. Petrópolis: Vozes, 1972.

BERTENS, Hans. *The idea of the postmodern: a history*. London: Routledge, 1995.

BONAZZI, Marisa; ECO, Umberto. *Mentiras que parecem verdades*. São Paulo: Summus, 1980.

CARVALHO, Nelly de. *Publicidade: a linguagem da sedução*. São Paulo: Ática, 1996.

CASSIRER, Ernst. *Ensaio sobre o homem*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

COELHO, Teixeira. *O que é indústria cultural*. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

COELHO, Teixeira. *Guerras culturais*. São Paulo: Iluminuras, 2000.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Lisboa: Fim de Século, 1999.

DA MATA, Roberto. *Explorações: ensaios de sociologia interativa*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DOCTORS, Márcio (Org.). *A cultura do papel*. Rio de Janeiro: Fundação Eva Klabin Rapaport/Casa da Palavra, 1999.

DUARTE, Rodrigo. *Adorno e Horkheimer & a dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

EAGLETON, Terry. *The illusions of postmodernism*. Oxford: Blackwell, 1996.

ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva, 1993.

ELIOT, T. S. *Notas para uma definição de cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1994.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

GARDNER, James. *Cultura ou lixo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. Trad. Raul Fiker. São Paulo: UNESP, 1991.

GULLAR, Ferreira. *Cultura posta em questão*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HORKHEIMER, Max. *Eclipse da razão*. Rio de Janeiro: Labor, 1976.

HUTCHEON, Linda. *Uma teoria da paródia: ensinamentos das formas de arte do século XX*. Trad. Tereza Louro Pérez. Lisboa: 70, 1989.

IGLESIAS, José Roberto. Pré-conceitos pós-modernos. *Jornal Zero Hora*, Porto Alegre, 4 dez. 1983.

JAMESON, Fredrick. *O inconsciente político: a narrativa como algo socialmente simbólico*. Trad. Walter Lellis Siqueira. São Paulo: Ática, 1992.

JAMESON, Fredrick. *Sementes do tempo*. São Paulo: Ática, 1997.

JENCKS, Charles *What is post-modernism?* 4 ed. London: Academy, 1996.

KAPLAN, Ann (Org.). *O mal-estar no pós-modernismo: teorias e práticas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

LAROUSSE CULTURAL. *Dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: Moderna, 1992.

LIPOVETSKY, Gilles. *A era do vazio: ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. Lisboa: Gallimard, 1983.

LOVEJOY, Margot. *Postmodern currents: art and artistic in the age of eletronic media*. 2 ed. New Jersey: Prentice Hall, 1997.

MALINOWSKI, B. *Uma teoria científica de cultura*. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MCLUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação como extensão do homem*. São Paulo: Cultrix, 1979.

MENEZES, Philadelpho. *A crise do passado: modernidade, vanguarda, metamodernidade*. São Paulo: Experimento, 1995.

MORIN, Edgar. *Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

MORIN, Edgar; BAUDRILLARD, Jean; MAFFESOLI, Michel. *A decadência do futuro e a construção do presente*. Florianópolis: UFSC, 1993.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. et al. *Pós-modernidade*. 4 ed. Campinas: UNICAMP, 1993.

PELTO, Pertti. *Iniciação ao estudo da antropologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento, 1994.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SOUZA, Ricardo Timm de. *O tempo e a máquina do tempo: estudos de filosofia e pós-modernidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

TEIXEIRA, Jerônimo. Estorvo, filho único de pai cinquentão. *Jornal Zero Hora*, Porto Alegre, 21 jun. 1994.

VITTIMO, Gianni. *O fim da modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WOOD, Ellen; FOSTER, John (Org.). *Em defesa da História: marxismo e pós-modernismo*. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

ZAJDSZNAJDER, Luciano. *Ética, estratégia e comunicação: na passagem da modernidade à pós-modernidade*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

Psicologia, filosofia, arte e imaginário

ARNHEIM, Rudolf. *Intuição e intelecto na arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BARTOLOMÉ RUIZ, Castor Mari Martin. *Os paradoxos do imaginário*. São Leopoldo: UNISINOS, 2003.

BARTOLOMÉ RUIZ, Castor Mari Martin. Da imaginação descartável ao imaginário radical. *Perspectiva filosófica*. Recife, v.8, n.15, 2001.

BEST, David. *A racionalidade do sentimento: o papel das artes na educação*. Lisboa: Asa, 1996.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.

BYNGTON, Carlos. *Desenvolvimento da personalidade: símbolos e arquétipos*. São Paulo: Ática, 1987.

CALAZANS, Flávio Mário de Alcântara. Teoria da Comunicação Subliminar. In: PINHO, José Benedito. *Trajectoria e questões contemporâneas da publicidade brasileira*. São Paulo, Intercom, 1995.

COLI, Jorge. *O que é arte?* 15 ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

COSTA, Cristina. *Questões de arte: a natureza do belo, da percepção e do prazer estético*. São Paulo: Moderna, 1999.

DE LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

DANIELS, Harry. (Org.) *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas: Papirus, 1994.

DUBORGEL, Bruno. *Imaginário e pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

DURAND, Gilbert. *A imaginação simbólica*. São Paulo: Cultrix/USP, 1988.

DURAND, Gilbert. *Campos do imaginário*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arqueologia geral*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

- DURAND, Gilbert. *O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem*. Rio de Janeiro: Difel, 1999.
- FONSECA, Eduardo Giannetti da. *Auto-engano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- FRAISSE, Emmanuel; POMPOUGNAC, Jean-Claude; POULAIN, Martine. *Representações e imagens da leitura*. São Paulo: Ática, 1997.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1982.
- FREITAS, Maria Teresa de A. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Campinas: Papyrus, 1994.
- GARDNER, Howard. *As artes e o desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- HAAR, Michel. *A obra de arte: ensaio sobre a ontologia das artes*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.
- HÉBERT-SUFFRIN, Pierre. *O "Zaratustra" de Nietzsche*. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.
- JUNG, Carl G. *Arquetipos e inconsciente coletivo*. Buenos Aires: Paidós, 1970.
- JUNG, Carl G. *A natureza da psique*. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- JUNG, Carl G. *A vida simbólica: escritos diversos*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- JUNG, Carl G. *Memórias, sonhos e reflexões*. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2002.
- JUNG, Carl G. *Eu e o inconsciente*. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- LESSA, José Vicente. *O auto-engano coletivo*. São Paulo: EI, 2005.
- LURIA, Alexander. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. São Paulo: Ícone, 1990.
- LURIA, Alexander. *A construção da mente*. São Paulo: Ícone, 1992.
- MACHADO, Roberto. *Zaratustra: a tragédia nietzschiana*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

MEYER, Marlyse. *Caminhos do imaginário no Brasil*. São Paulo: USP, 1993.

MOREIRA LEITE, Dante. *Psicologia e literatura*. 4 ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

MOSQUERA, Juan Jose Mouriño. *Psicologia da arte*. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 1976.

MOSQUERA, Juan Jose Mouriño. *Sociopsicologia*. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 1978.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Obras completas*. 6 ed. Madrid: Aguilar, 1965. v.5.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *O Anti-cristo*. 5 ed. Rio de Janeiro: INCM, 1978.

OLIVEIRA, Martha Kohl. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sociohistórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

PACHECO, Elza Dias (Org.). *Televisão, criança, imaginário e educação*. Campinas: Papyrus, 1998.

PAPALIA, Diane; OLDS, Sally Wendkos. *O mundo da criança*. São Paulo: Mc Graw-Hill, 1981.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papyrus, 1993.

VIGOTSKI, Liev S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VIGOTSKI, Liev S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

VIGOTSKI, Liev S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Liev S. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Harry Potter

ANDREW, Blake. *L'irrésistible ascension d'Harry Potter*. Trad. Michèle Hechter. Paris: Le Félin/Kiron, 2003.

BENOÎT, Virole. *L'enchantement Harry potter, la psychologie de l'enfant nouveau*. Paris: Archives contemporaines, 2001.

BLOOM, Harold. Can 35 million book buyers be wrong? Yes. *Wall Street Journal*. New York, 7 jul. 2000.

COLBERT, David. *O mundo mágico de Harry Potter: mitos, lendas e histórias fascinantes*. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.

IRWIN, William (Coord.). *Harry Potter e a filosofia*. São Paulo: Madras, 2004.

JACOBY, Sissa; RETTENMAIER, Miguel (Orgs.). *Além da plataforma nove e meia: pensando o fenômeno Harry Potter*. Passo Fundo: UPF, 2005.

MOURA, Flávio. O efeito Potter: pequeno bruxo cativa os adultos e leva crianças a novos autores. *Revista Veja*. São Paulo, edição 1671, ano 33, nº 42, 18 out. 2000.

ANEXOS

AS IMAGENS EM *HARRY POTTER E A PEDRA FILOSOFAL*

ROWLING, J. K. *Harry Potter e a pedra filosofal*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

Imagens míticas

- p. 29 e 30 Rivalidade fraterna entre Harry e Duda
- cap. 3 Ascendência desconhecida (príncipe oculto)
- cap. 2 Semelhante à Cinderela: não aceito no próprio lar
- p.80 A coruja Edwiges. Referência à santa protetora dos órfãos
- p.111 Neville: Patinho feio
- p.117 Argo Filch: referência mítica
- p.118. Prof^a. Minerva Mcgonagall: Justa, sempre justa. Reta. Imparcial
- 119 Referência à deusa Minerva
- p.141 Cérbero e a música
- p. 151 Trasgo
- p.221 Centauros
- p.222 Unicórnios
- p. 237 Visgo do diabo. As provas do herói

Imagens ritualísticas

- p.84 Embarque na plataforma 9 $\frac{3}{4}$ na estação King's Cross
- cap. 7 O Chapéu seletor

Imagens tipificadoras

- p. 134 Harry: O jogador de quadribol mais novo do último século (pode ser tomado como parte dos feitos incríveis do herói)
- cap. 1 Hagrid: o ingênuo, o puro de coração (esperança)
- cap. 1 Dumbledore: o protetor (esperança)
- p. 121 Prof. Snape. O professor injusto, parcial. O oposto de Minerva
- p.111 Neville
- p.117 Argo Filch: o inspetor mau-humorado
- p.117 Gêmeos Weasley: traquinas, inquietos, inadequados, criativos, espertos. Alunos para os quais a escola não está pronta
- p.118. Prof^a. Minerva Mcgonagall: Justa, reta, imparcial
- 119
- p. 130, 131. Draco Malfoy. Desleal, provocador, covarde, aproveitador. De caráter fraco. É levado por seu meio. Não consegue tomar decisões próprias

p.136 Hermione. Prudente, madura, inteligente, justa. Correta. Amizade genuína

Imagens espaciais

p.21, 22 A casa dos Dursley. Ambiente hostil
p.57 O beco diagonal
p.82 King's Cross
cap. 7 Hogwarts. Ambiente de novas possibilidades. Renovação e redenção

Imagens inquietadoras

p.68 Mudança de fortuna. 1ª Redenção: a herança dos pais
p.77 Voldemort e Harry têm a mesma varinha: o bem e o mal vem da mesma fonte. O uso que se faz da força é o que importa. A intenção íntima é decisiva no percurso de cada um
p.84 Embarque na plataforma 9 ¾ na estação King's Cross. Os trouxas não enxergam a passagem para o mundo bruxo. Eles não percebem as possibilidades de crescimento
p.22 A cicatriz. A marca do sofrimento
cap. 7 O Chapéu seletor. A fala do chapéu reforça a idéia entre o bem e o mal
p.121 e 128; HARRY X HERMIONE: aula de poções x aula de vassoura. Nem só o conhecimento, nem só o talento bastam. É preciso uma associação entre ambos
p.131 1ª aula de vassoura. Audácia recompensada
p.150 HERMIONE X RONY: a capacidade dela o sufoca porque evidencia sua incompetência. Porém, a duras penas, para ambos, ele aprende com ela e a salva por isso. Instrumentalizar o outro é instrumentalizar a si próprio
p.150 O gênio da turma é uma menina
cap. 157 Meninos e meninas jogam quadribol juntos
cap.180 O espelho de Osejed. O sonho improdutivo. A necessidade de objetividade nos anseios.
p.190 O elixir da vida vem da pedra filosofal
p.243 e Ode à lógica. O mundo mágico de Harry Potter valoriza um dos
244 principais parâmetros do mundo real
p.249 O feitiço da pedra filosofal. Harry não precisaria ter ido salvá-la, escolheu fazê-lo, assumiu os riscos e aprendeu muito com o processo.
p.260 A taça da casa. Representação da competitividade do mundo contemporâneo

AS IMAGENS EM *HARRY POTTER E A CÂMARA SECRETA*

ROWLING, J. K. *Harry Potter e a câmara secreta*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

Imagens míticas

- p. 13 Harry. O membro sempre rejeitado no ambiente familiar
p.225 Aragogue. A aranha: artesã do tecido do mundo ou do véu das ilusões. Ser não digno de confiança
p.177 Fawkes. A fênix. O poder da renovação e daquele que a tem como companheira
p.273 Basilisco. Símbolo de traição e perigo associado à cosmogonia cristã

Imagens ritualísticas

- p.9 O aniversário de Potter. A renovação
p.181 O Natal é comemorado, mas a ênfase na festa não é religiosa. É ritualística

Imagens tipificadoras

- p.39 e 40 Sr. Weasley. Cientista curioso
p.34 Sra. Weasley. Mãe dedicada e estressada
p.56;57; 106;82 Gilderoy Lockhart: celebridade vazia

Imagens espaciais

- p.27 A toca
p.46 O pó de flu. A manipulação do limite entre os espaços
p.240 A Câmara Secreta

Imagens inquietadoras

- p. 18 A humildade de Dobby. Ele se castiga quando trai o dono
p.20 Não se fala do nome de Voldemort. O medo do poder da linguagem
p.34 O roubo do carro. A audácia adolescente
p.60; 100;102 Preconceito. Hermione “sangue-ruim”. Dificuldade em lidar com a alteridade

- p.46 A fortuna deixada pelos pais de Harry só vale no mundo bruxo
- p.79 O berrador da mãe de Rony. A autoridade materna
- p.98 Meninos e meninas jogam quadribol juntos. Menos na casa Sonserina
- p.99 Corrupção. Draco comprou sua entrada no time com vassouras novas para todos os jogadores
- p.100 As lesmas na boca de Rony. Às vezes, no calor do ódio, as atitudes são equivocadas
- p.109 Burocracia. Caçadores sem cabeça. A dificuldade em lidar com o que não é linear
- p.131 Os fundadores de Hogwarts. Capacidades humanas
- p. 152 Dobby escravidão e crise de identidade
- p.179 Harry em relação à Dumbledore: dificuldade em unir sentimentos e honestidade
- p.196 O diário de Tom Riddlle. O diálogo com o passado que a palavra escrita permite
- 204:205
- p.280 Ao atacar Harry, Voldemort transferiu seus poderes para ele. As dificuldades sempre deixam ganhos. Espólios de guerra

AS IMAGENS EM *HARRY POTTER E O PRISIONEIRO DE AZKABAN*

ROWLING, J. K. *Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

Imagens míticas

- p.50:152 O cachorro preto. O sinistro. Associado à morte em várias mitologias
- p.96 Hipogrifo. Hibridismo. Respeito aos animais
- p.104 Bicho papão. Imagem recorrente em várias culturas
- p. 194 Patrono. Proteção paterna
- p.187 O número treze

Imagens ritualísticas

- p.4 O aniversário de Potter. A renovação. O progredir

Imagens tipificadoras

- p. 21 Tio Válter Dursley. Preconceituoso. Reacionário. Auto-enganador
- p.21 Tia Petúnia. Fofoqueira, vazia. Auto-enganadora
- p.21, Tia Guida. Valores equivocados. Compara crianças a cachorros. Auto-

- 27,29 enganadora
 p.28 Duda, menino sem limites. Alienado pela TV
 p.38 Black. O equívoco. O fiel do segredo
 p.56 O humor dos gêmeos. A leveza da juventude
 p.62, 64 Sra. Weasley. A matrona
 p.104. Prof. Lupin. Realmente um bom professor. Faz com que os alunos cheguem aos seus resultados sozinhos apenas com boa orientação

Imagens espaciais

- p.32 O Nôitibus andante
 p.46 O Caldeirão furado
 p.63 King's Cross. As oportunidades para o progresso
 p.285 O salgueiro lutador. A proteção da natureza
 p.232 O mapa do maroto. Rompimento dos limites físicos. Algo já realizado no mundo real pela tecnologia. Aproxima tecnologia e magia.

Imagens inquietadoras

- p. 9;10 Harry realiza suas tarefas de férias escondido dos tios. Os tios não querem que ele cresça
 p.32 Harry perdido na noite parece mover um universo de redes de segurança
 p.36 O Nôitibus andante. Transporte emergencial para bruxos. Os trouxas não o vêem. “nunca reparam em nada, não é mesmo?”
 p.39 Sirius venceu os dementadores porque tinha um propósito
 p.41 Os bruxos menores de idade são proibidos de fazer magia fora da escola. Habilitação para aparatar segue o mesmo padrão. Diferenças etárias
 p.41 A magia serve para resolver problemas mais facilmente. Ela suaviza a vida para que se possa concentrar o tempo em coisas mais significativas
 p.47 Firebolt. A vassoura. Alusão ao consumismo contemporâneo
 p.72;73 Dementadores: metáfora de depressão. Pessoas sensíveis. Suga a alma. “É como se nunca mais fosse ser feliz” (Rony)
 p.74;155 Dementadores não distinguem aqueles que estão à procura daqueles que se colocam em seu caminho. O alcance da depressão
 p.76 O coche sem cavalos. Harry só veria os cavalos no quinto volume. Depois de ter enfrentado a morte. Pode ser uma falha no texto. Ele já viu a morte de perto, mas era um bebê. Passível de interpretações
 p.83 Crítica à clarividência. Ênfase na autodeterminação. No livre-arbítrio
 p.104 O bicho papão assume a forma de seu maior medo. O alcance do medo
 p.113 Riddiculus. A natureza do medo
 p.124 Desmistificação pela lógica
 p.198 O medo de Lupin: A lua cheia. Conclusão as pessoas se mostram através

- de seus medos
- p.202 Os dementadores afetam Harry porque há muitos horrores em sua vida. O desgaste do crescimento
- p. 254 N.O.M's – N.I.E.M's. Regulamentações. Semelhança com mundo real
- p.232 O mapa do maroto. A mesma função que o diário de Tom Riddle. Diálogo com o passado
- AS IMAGENS EM *HARRY POTTER E O CÁLICE DE FOGO*

ROWLING, J. K. *Harry Potter o cálice de fogo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

Imagens míticas

- p.107 Comensais da morte. Marca negra. O negro é associado ao mal em várias culturas
- p.432 Leprechaun
- p.500 Esfinge. O mito de Édipo. “Conhece-te a ti mesmo” Tales (624-546 a.C)
- p.510 “o osso do pai”; “a carne do servo”; “sangue do inimigo”. Identidade e alteridade

Imagens ritualísticas

- p.48 N.O.M's: exigências formais das etapas de vida

Imagens tipificadoras

- p. 25 Duda meninos mimados. Infância sem limites. Auto-engano paterno
- p. 48 Gemialidades Weasley. A excentricidade dos gênios
- p.122 Rony atenua as ocorrências por medo de enfrentá-las. “Foi só um pesadelo”. O medo da reflexão
- p.252 Rita Skeeter e o comportamento da imprensa marron. Crítica ao sensacionalismo inconseqüente da imprensa contemporânea
- p.296 Prof^a. Sibila e a morte. Presságio óbvio. Inutilidade do conhecimento do destino
- p. 342 Madame Máxime. Aquela que tem vergonha de sua origem e fantasia a verdade
- p.385 Hagrid. Aparência grosseira, essência doce. Paradoxo
- p.420 Crouch e o filho. Falhas no relacionamento pai e filho. Auto-engano
- p.440 Os Dursley: preconceituosos. Auto-engano

Imagens espaciais

- p.56 A chave do portal. O limite entre os espaços. A possibilidade de outra realidade diferente da vivenciada
- p.495 O labirinto. As difíceis escolhas

Imagens inquietadoras

- p.7 A história é inventada. A verdade se perde no tempo. A verdade está no discurso
- p.25 Edwiges e Pichi. Alteridade
- p.52 Tarefas cotidianas magicamente realizadas. Os diferentes níveis das complexidades
- p.57 Para aparatar precisa licença. A competência
- p. 134 Durmstrang. Menção à estética nazista. Recuperação do passado recente. Ligação com o mundo real
- p.147 As comidas aparecem magicamente na mesa, mas são preparadas na cozinha. As limitações da magia
- p.181 A condição dos elfos. Diferenças entre classes e castas
- p.300 Hogwarts tem espaço para elfos escravizados e livres
- p.302 A inversão moral. Questão moral muito séria
- p.308 O estranho amadurecimento masculino. A menina amadurece antes porque já se move em direção ao diferente ao outro
- p.311 O Universo paralelo. Novas possibilidades de existência. O processo de conquista do espaço se baseia em noções como essa
- p.345 Gigantes e lobisomens. “é muita cegueira, né?” A dificuldade em aceitar a alteridade
- p.396 Amadurecimento masculino. O que mais importa para Harry é a amizade de Rony. Para Cedrico e Krum, são as namoradas. Diferentes etapas
- p.519 Voldemort é só uma idéia. Uma força. Uma vontade de potência posta em prática. Moralmente equivocada, mas ainda sim, uma realização
- p.478 A cicatriz e o feitiço que falhou. O sacrifício da mãe
- p.510 A cicatriz, a mãe e Voldemort. O umbigo?
- 519 A origem de Voldemort.
- p.526 Qual o significado da disputa entre Harry e Voldemort

AS IMAGENS EM *HARRY POTTER E A ORDEM DA FÊNIX*

ROWLING, J. K. *Harry Potter e a ordem da fênix*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

Imagens míticas

- p.352;354 Gorgue; Kurkus; Golgomate
p.366 Testrálios
p.636 Profecia
p.697 O Véu. Em várias culturas é associado à nebulosidade do mistério da morte
p.276 Não mencionar o nome de Voldemort pode ter uma significação religiosa

Imagens ritualísticas

- p.88 As pragas domésticas. Tarefas do cotidiano familiar
p.376 O primeiro beijo de Harry

Imagens tipificadoras

- p. 17; 65; 78; 491 Harry. O adolescente revoltado. Ele não compreende o esforço de Dumbledore para protegê-lo e se rebela contra o professor. Sente solidão e incompreensão. Harry não era mais criança. Tampouco é um adulto
- p.35 A conversa com os tios. Estranho estar conversando sobre tabus em casa
- p.71 Tonks. A desastrada
- p.75 Mundungo. Amoral
- p.81 Fudge e o poder que inebria
- p.97 Dumbledore. O fiel do segredo da Ordem. A confiança
- p.191 Prof. Binns. O professor fantasma é o responsável pela disciplina de História da Magia
- p.222 Umbridge. Inapta no trato com pessoas: um adolescente não se doma. É compreendido
- p.370; 450 Umbridge. Alta inquisidora de Hogwarts. O abuso do poder. As esferas políticas e seus mecanismos. Os processos do poder. Ela é obtusa, mas na verdade é tão prejudicial quanto se fosse maligna
- p.392 Harry sente raiva inexplicável de Dumbledore
- p.417 Decaído Gilderoy não recebe visitas. A fama fugaz é ingrata
- p.509 Gêmeos Weasley. Sua postura é comum e freqüente contemporaneamente. A escola não dá conta de crianças criativas. Para pais e professores, alunos peraltas, desinteressados e desatentos são incompetentes. Porém, geralmente, fora da escola, mostram-se muito mais capacitados que os demais.
- p.657 Dumbledore. O protetor

Imagens espaciais

- p.145 O corredor escuro sem saída
p.395 A localização de St. Mungus. Os limites entre os espaços
p.625 Corredores cheios de portas

Imagens inquietadoras

- p.85 Exposição da figura do adolescente como ser complexo, porém capaz
p.95 A guerra entre os bruxos segue o padrão e a motivação de qualquer guerra. Reforça a idéia de um universo paralelo ao real. Desejo de poder e intolerância ao diferente
p.99 O avô de Sirius e a compra da homenagem da Ordem de Merlin. Corrupção
p.222 Umbridge. Inapta. Um adolescente não se doma. É compreendido. Alta inquisidora de Hogwarts. As esferas políticas e seus mecanismos. Os processos do poder. A cegueira do poder. Ela é obtusa ou mal intencionada. Não vem ao caso
p.222 O controle do processo educacional e o cerceamento da aprendizagem é o primeiro passo para a instalação de uma ditadura
p.276 Não mencionar Voldemort se equipara a não mencionar o “coisa-ruim” dos não ilustrados
p.370 Umbridge. O abuso do poder. Pessoas que têm interesse em ter poder, dificilmente têm condições de exercê-lo satisfatoriamente
p.386 O comportamento frio de Dumbledore e a incompreensão de Harry
p.396 Médicos X curandeiros. Crítica ao saber meramente teórico. Valorização do empírico
p.400 Alusão implícita à AIDS. Mordida de Lobisomem
p.405 Harry não entende os desígnios de Dumbledore e esse também não faz questão de se explicar. Falta de diálogo. Remete à relação entre pais e filhos
p.406 Crítica de Fineus à imaturidade tipicamente adolescente. Boa crítica. Leva à reflexão
p.488 O poder de Voldemort é sobre os fracos de espírito. Aqueles que não conseguem se autodeterminar
p. 527 A inocência perdida. Início da morte ideológica dos pais
p.536 Uma ditadura sempre começa a se instaurar a partir do enfraquecimento e controle do ensino
p.605 Os “leões de chácara” dos tiranos são sempre incontrolláveis. Eles inebriam-se com o poder
p.634 Diferença entre vida e sonho
p.648 O aparecimento mágico de ajuda. Efeito catártico
p.662 Dumbledore. A voz da razão. Tudo sabe e tudo vê, mas concede a Harry o livre arbítrio
p.663 O reconhecimento de Harry. Ele causou a morte de Sirius

- p.664 A precipitação e o arrependimento juvenil
- p.666 A confrontação com o sofrimento o faz amadurecer. Isso é o adolescer
- p.668; 669 Dumbledore assume suas falhas como adulto responsável
- p.673 Bruxos e elfos: relação com implicâncias e conseqüências
- p.678 A profecia. Voldemort acabou por criar o seu inimigo na ânsia de neutralizá-lo. Não se consegue evitar os percalços. Idéia de determinismo ou livre-arbítrio?
- p.680 Harry estabelece a dúvida sobre o seu destino. O que é o destino? Quem o faz? Estará pronto? Tema recorrente em toda obra
- p.695 Departamento de mistérios. A morte, o cérebro, o amor... Os principais elementos da vida pertencem todos ao departamento de mistérios

CURRICULUM VITAE

Dados Pessoais

Nome Patricia Indiara Magero Pitta
Nascimento 19/08/1972 - Taquara/RS - Brasil
CPF 68786603000

Formação Acadêmica/Titulação

- 2002 - Doutorado em Letras – Teoria da Literatura
2006 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul,
PUCRS, Porto Alegre, Brasil.
Título: A Literatura infantil no contexto cultural da pós-
modernidade: o caso Harry Potter.
Ano de obtenção: 2006.
Orientador: Vera Teixeira Aguiar.
Bolsista do(a): Conselho Nacional de Desenvolvimento
Científico e Tecnológico – CNPq.
- 2000 - Mestrado em Letras – Teoria da Literatura
2002 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul,
PUCRS, Porto Alegre, Brasil.
Título: Uma vez Cinderela... sempre Cinderela? uma análise
do mito enquanto paradigma nos contos de fadas através dos
tempos.
Ano de obtenção: 2002.
Orientador: Juan José Mouriño Mosquera.
Bolsista do(a): Conselho Nacional de Desenvolvimento
Científico e Tecnológico – CNPq.
- 1995 - Graduação em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de
1998 Língua Portuguesa.
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, São
Leopoldo, Brasil
Monografia de conclusão de curso: O Patinho feio na sala de
aula
Orientador: Sérgio Farina
- 1987 - Ensino Médio (2o grau) - Magistério
1990 Colégio Santa Teresinha, Taquara, Brasil.

Atuação Profissional

1. Colégio Santa Teresinha - CST

Vínculo
institucional

1996 - 1996

Vínculo: Celetista , Enquadramento
funcional: Professor Substituto , Carga
horária: 20, Regime: Parcial

Atividade
3/1996 - 5/1996

Ensino fundamental

1. Língua Portuguesa

2. Conselho Nacional das Escolas da Comunidade - CNEC

Vínculo
institucional

1997 - 1998

Vínculo: Celetista, Enquadramento
funcional: Professor titular, Carga
horária: 4, Regime : Parcial

Atividade
3/1997 - 12/1998

Ensino médio

1. Pesquisa de moda e mercado

Capítulos de livros publicados

1.

PITTA, P. I. M.

Direitos humanos: a concepção de idoso em tempos pós-modernos.

In: Da inteligência ao coração e à ação ed.Porto Alegre : EDIPUCRS,
2003, v.1, p. 57-68.

Trabalhos resumidos expandidos publicados em anais de evento

1.

PITTA, P. I. M.

O entrecruzamento da história política e social com a história da literatura: um estudo do bosquejo da história da poesia brasileira, de Joaquim Norberto de Sousa Silva In: V Seminário Internacional de História da Literatura, 2003, Porto Alegre. Anais do V Seminário Internacional de História da Literatura. , 2004. v.1.

Artigos em revistas (Magazine)

1.

PITTA, P. I. M.

Proust-leitor e Proust-autor encontram-se no narrador de "Em busca do tempo perdido". Letras de hoje. Porto Alegre, p.101 - 110, 2005.

2.

PITTA, P. I. M.

Uma vez Cinderela... sempre Cinderela? Letras de Hoje. Porto Alegre, p.1 - 197, 2002.

Outras produções técnicas

1.

PITTA, P. I. M.

Os iguais diferentes: uma possibilidade de leitura das personagens femininas de Great expectations, de Dickens, no cinema. 2004. (Comunicação, Apresentação de Trabalho)

2.

PITTA, P. I. M.

A fala dos sobreviventes. Análise da obra Os sobreviventes da máquina colonial depõem..., de Uanhenga Xitu. 2003. (Comunicação, Apresentação de Trabalho)

3.

PITTA, P. I. M.

O entrecruzamento da História política e social com a História da Literatura: um estudo do Bosquejo da História da Poesia Brasileira, de Joaquim Norberto de Sousa Silva. 2003. (Comunicação, Apresentação de Trabalho)

4.

PITTA, P. I. M.

Uma vez cinderela... sempre cinderela? uma análise do mito enquanto paradigma nos contos de fadas. 2002. (Comunicação, Apresentação de Trabalho)